



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

ALBA CASTELLSAGUÉ



TESIS DOCTORAL

EXPLORANDO LOS LÍMITES DE LA
EMANCIPACIÓN EDUCATIVA DESDE
LA TEORÍA INTERSECCIONAL

Una etnografía en Nepal

DIRECCIÓN: SÍLVIA CARRASCO PONS

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

DPTO. DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

JULIO, 2019

UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

ALBA CASTELLSAGUÉ

TESIS DOCTORAL

EXPLORANDO LOS LÍMITES DE LA
EMANCIPACIÓN EDUCATIVA DESDE
LA TEORÍA INTERSECCIONAL

Una etnografía en Nepal

DIRECCIÓN: SÍLVIA CARRASCO PONS

Només dir-vos que ens encanta viure com estem vivint, cada dia una nova sorpresa, un nou record, una nova imatge, una cosa nova a explicar, una cosa nova viscuda, una nova experiència. [...]

M'encanta sentir-me rodamón del món i de la vida. T'acostes i et confons amb la gent i amb la natura. I sobretot, sobretot, t'enriqueixes i aprens d'aquesta gent i d'aquests llocs que ja mai més s'esborraran del record del que ens estem impregnant cada dia, cada minut, cada instant del nostre caminar.

XAVI CASTELLSAGUÉ
CARTA DES DE KATMANDÚ
1982

Esta tesis doctoral ha recibido financiación parcial del Fondo de Solidaridad de la UAB (Fundación Autònoma Solidària) otorgado en la convocatoria E2014-2015, bajo el convenio de colaboración con referencia E1415-01.

This Ph.D. thesis has received partial funding from the UAB Solidarity Fund (Fundació Autònoma Solidària), awarded within the call E2014-2015, under the grant agreement E1415-01.

AGRAÏMENTS

Totes les històries formen part de la vida.
S'ha d'aprendre a escoltar-les.
Algunes duren minuts. Hores.
D'altres, mesos. Anys.
I poques, sempre.

ESCRITS, KAZUKO

MAGOKORO, DE FLÀVIA COMPANYY

Aquesta tesi és ja indestriable de la meua vida. Amb ella he emprès viatges inimaginables, he conegut a persones increïbles i viscut moments màgics. També he navegat moments difícils, he defallit i après a seguir caminant. Aquesta tesi ha estat, en definitiva, un viatge en i cap a mi mateixa. Descoberta, reflexió, humilitat, creixement.

Entenc aquesta tesi com un treball en equip, perquè no hagués estat possible sense els vostres gestos, converses i acompanyaments. Tot el que m'heu donat, sense esperar res a canvi, és també en algun lloc d'aquesta tesi. Durant aquests darrers anys he après a viure l'agraïment com un sentiment, i no com un exercici de paraula. És per això que intento transmetre aquí això que sento cap a tots i totes vosaltres.

To all the families from Gaun and Kathmandu who have opened their homes and hearts to me. *Mero didi's and bahini's, mero shati*: Sumitra, Nimi Yangdu, Jangmu, Yanji, Sanu, Doma, Kiputi, Maya, Yangden and Maya Didi. Thank you for sharing your experiences, stories and thoughts in such a generous way. Without you neither this thesis nor myself wouldn't be who we are today. *Dhanyavad*.

A la Sílvia, la *sherpa* d'aquesta investigació. Per creure en mi i en aquesta tesi des del començament, i haver contribuït inestimablement a fer-nos créixer, a ella i a mi, com a investigadora i com a persona. Per la teua visió clarivent i tot el teu suport. Per respectar els meus ritmes i necessitats. Gràcies.

A la Fundació Autònoma Solidària (FAS), per haver contribuït en el finançament d'una part d'aquest projecte. A totes les persones que han fet que aquesta tesi tirés endavant amb tants pocs recursos. Des de les que m'han acollit a casa seva per poder assistir a un congrés a les que han facilitat l'accés a recursos digitals imprescindibles.

A Nepal, per donar-me el privilegi de viure tantes versions d'un mateix lloc, tantes versions de mi mateixa. Al David, per l'emoció de compartir les primeres descobertes. A l'Ari i a l'Ester, per haver-nos-hi trobat i fer-m'ho sentir casa. To my dear friends Ramesh, Chhongba and Maya Didi, thank you for all the *chias* and conversations shared. To Sunaina and Injina, for having me as a part of your family, for your friendship and all your suport and advise in this research. Danyabad, gràcies!

A totes les amigues i companyes de la UAB amb qui he pogut compartir aquest procés d'aprenentatge. A l'Anna, l'Esther, la Charo, la Cris i en Miquel. Especialment al grup EMIGRA per haver estat, fins i tot des de la distància, un marc perfecte per aquesta experiència en l'àmbit acadèmic.

Als meus estimats amics i amigues, per ser refugi i desconexió. Especialment a la Marina, incondicional en la universitat de la vida, gràcies per les *xapes* mútues. Perquè seguim fent créixer la passió per aprendre i, ara ja sí, per l'antropologia com a forma de mirar el món.

A la meva família. Al Xavi, per transmetre'm l'estima i la passió per la investigació. Sé que no llegiràs aquesta tesi, amb la mateixa certesa que sé que per tu és important que l'acabi. Gràcies per ensenyar-me una manera tan intensament brutal de viure la vida. Perquè sense tu no seria aquí, avui, així. I amb tu en mi, hi sóc feliç. Carme, ets el millor exemple de que tot és possible, i m'ho transmet amb la teva força i empenta. Gràcies per recordar-me, fins i tot en els moments més difícils, que la vida és un regal meravellós. Ona, la passió que desprens quan et veig perseguir cada línia de meta em recorda que amb perseverança es pot arribar on es vulgui, fins i tot en les difícils proves que ens posa la vida. Gràcies també pels teus esclats de bogeria, tan imprescindibles. Paula, poses la tendresa necessària i una mirada de colors a tot el que t'envolta. Gràcies per les converses compartides i les teves paraules, sempre justes i

encertades com la fletxa de la Haru. Pol, el teu somriure net i clar demostren que el *com* és tant important com el *què*. Gràcies per ser-hi silenciós i transmetre'm la màgia dels isards. A aquest nosaltres que s'ha fet etern. Gràcies família, em sou arrels i ales.

A l'Aldy, i a l'atzar que ha fet que ens trobéssim en el millor moment possible, justament quan menys ho esperàvem. Per la teva mirada i la teva forma d'estimar, senzilla i tendra. Gràcies pel teu suport incondicional. Gràcies per fer que cada dia sigui un nou viatge, on tot està per fer i tot és possible.

Tabla de contenido

Resumen.....	17
Abstract	18

I. CAPÍTULO INTRODUCTORIO

1. Introducción.....	21
1.1. Un viaje hacia y a través de la investigación antropológica.....	26
1.1.1. Sobre la formación del interés hacia el tema y el lugar.....	26
1.1.2. Sobre el «lugar de habla».....	28
1.1.3. El campo olvidado: la academia.....	39
1.2. Objetivos y definición de conceptos.....	42
1.2.1. Supuestos y preguntas de investigación.....	42
1.2.2. Temas.....	44
1.2.3. Objetivos generales y específicos.....	45
1.2.4. Definición de conceptos.....	46
2. Contexto de la investigación: una etnografía en Nepal.....	53
2.1. Gaun.....	54
2.1.1. <i>Is-kul</i> : las escuelas.....	56
2.1.2. Nuevas circunstancias, nuevos roles, nuevas oportunidades.....	59
2.2. Katmandú, <i>kei-ti-em</i>	60
2.3. Los casos.....	63
3. Diseño metodológico.....	65
3.1. Los espacios: una etnografía multisituada.....	67
3.2. Los objetos: una etnografía multinivel.....	68
3.2.1. <i>Etnografía holística</i>	69
3.2.2. <i>Discursos y narrativas</i>	69
3.2.3. <i>Trayectorias personales</i>	71
3.3. Las fases: una etnografía cíclica.....	72
3.3.1. <i>Fase I de trabajo de campo etnográfico: mayo-octubre 2012</i>	73

3.3.2. Fase I de análisis: noviembre 2012-abril 2015	73
3.3.3. Fase II de trabajo de campo etnográfico: abril 2015-agosto 2015.....	74
3.3.4. Fase II de análisis de datos: septiembre 2015-junio 2017.....	74
3.3.5. Fase de redacción, diseminación y retorno: junio 2016-actualidad.....	75
3.3.6. Proceso reflexivo: un ejercicio transversal.....	75
3.4. Análisis e interpretación de los datos.....	76
3.4.1. La elaboración del modelo de análisis.....	76
3.4.2. El proceso de análisis de datos.....	78
4. Compendio de publicaciones.....	79
4.1. Development, Education and Gender: challenging the empowerment rhetoric from an ethnographic study in rural Nepal.....	79
4.2. Schooling and development. Global discourses and women's narratives from Nepal.....	80
4.3. La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal.....	80
4.4. Voices of Nepalese women during the 2015 earthquakes in Nepal: fears, changes, experiences, and opportunities.....	81
5. Referencias del capítulo.....	82

II. PUBLICACIONES

6. Development, Education and Gender: challenging the empowerment rhetoric from an ethnographic study in rural Nepal	95
6.1. Introduction.....	95
6.2. Gender, education, and development in Nepal	97
6.3. Model of analysis, methodological approach and ethnographic context ...	100
6.4. Findings: Gender regimes in Gaun	102
6.4.1. Differential socialization models: between work and knowledge	102
6.4.2. Organization of work	104
6.4.3. Power relations and future expectations.....	105
6.4.4. Transmission and acquisition of culture along opposite cultural frameworks.....	106

6.4.5. <i>Development: West is best?</i>	107
6.5. Discussion: The School as a space for (re)negotiations, (re)significations and (re)production of the gender regimes.....	108
6.5.1. <i>Assumptions over differences and inequalities</i>	108
6.5.2. <i>Mobility: an intersectional field with gendered effects</i>	110
6.5.3. <i>'People in between': Knowledge and work in modernity</i>	111
6.6. Final remarks.....	113
6.7. References.....	114
7. <i>Schooling and development. Global discourses and women's narratives from Nepal</i>	123
7.1. Education in development discourses: the unchallenged approach for women's emancipation.....	123
7.2. The role of gender and education in development discourses.....	125
7.3. Schooling and development as interwoven discourses.....	129
7.4. Method and cases.....	130
7.5. Findings.....	132
7.5.1. <i>Schooling as a matter of work, knowledge and development</i>	132
7.5.2. <i>Development as material improvement and a political issue</i>	136
7.6. Discussion.....	139
7.6.1. <i>Development and education as external</i>	140
7.6.2. <i>A journey towards development</i>	140
7.6.3. <i>Permeation of global discourses to local realities</i>	142
7.6.4. <i>(Re)signification and (re)interpretation of discourses from personal experiences</i>	142
7.7. Final remarks.....	144
7.8. References.....	145
8. <i>La Retórica Del Retorno: Mingma o las Contradicciones Del Desarrollo En Nepal</i>	157
8.1. Introducción.....	158
8.2. Movilidad, educación y género en Nepal: creencias y tendencias.....	161
8.3. Metodología.....	165
8.4. Mingma y su trayectoria de movilidad.....	167

8.4.1 El retorno de Mingma: predominancia de las dimensiones familiar y simbólica.....	168
8.4.2 Negociaciones de la identidad y situación en el mapa social.....	172
8.4.3 Mingma como agente de desarrollo.....	174
8.4.4 Problemas, resistencias y la falacia del retorno	177
8.5. Las contradicciones del desarrollo y la retórica del retorno en Nepal.....	180
8.6. Bibliografía Citada.....	184

9. Voices of Nepalese women during the 2015 earthquakes in Nepal: fears, changes, experiences, and opportunities.....	195
9.1. Ethnography in post-earthquake Nepal.....	195
9.2. Destruction, fear, and worries over shelter	196
9.3. Loss of confidence and state of permanent alert	196
9.3. The burden of work.....	197
9.4. Education and interrupted paths.....	198
9.5. Lessons to learn.....	199
9.5. Notes.....	200

III. CAPÍTULO FINAL

10. Discusión conjunta y conclusiones	203
10.1. Regímenes de género y movilidad en Nepal	204
10.1.1. Conceptualizaciones y discursos	205
10.1.2. Prácticas, procesos y experiencias	207
10.1.3. Distinciones sociales e identidades	209
10.2. Aportaciones y reflexiones metodológicas	211
11. Discussion and conclusions.....	215
11.1. Gender and mobility regimes in Nepal.....	216
11.1.1. Conceptualizations and discourses	216
11.1.2. Practices, processes, and experiences	218
11.1.3. Social distinctions and identities.....	220
11.2. Methodological contributions and reflections.....	223

12. Implicaciones y reflexiones para la intervención social.....	226
13. Bibliografía del capítulo.....	237

VI. ANEXO

ANEXO A. Modelo de análisis.....	243
A1. El modelo hegemónico: esquema de intersecciones.....	245
A2. El sistema de indicadores.....	246
ANEXO B. Instrumentos.....	253
B1. Guión de Entrevista	255
B2. Ficha de caso.....	259
ANEXO C. Informe de la escolarización en Nepal.....	261
C1. Una mirada histórica: el vínculo entre la escolarización y el desarrollo.....	263
C2. El sistema educativo en Nepal.....	271
ANEXO D. Exploración cuantitativa sobre indicadores educativos en dos escuelas de la zona de Gaun.....	273
D1. Diseño y elaboración de la encuesta.....	275
D2. Casos y muestra	278
D3. Resultados	280
ANEXO E. Selección fotográfica	293
E1. Gaun: vida y entorno.....	295
E2. Las escuelas de la zona	296
E3. Katmandú: vida y entorno.....	298
E4. Los terremotos	299
ANEXO F. Recortes de prensa	301
Referencias del anexo.....	309

Resumen

Esta investigación cuestiona el papel de la escuela como institución universalmente emancipadora para las mujeres, idea fuertemente arraigada en los discursos y las prácticas del desarrollo a nivel global y particularmente en Nepal. El problema de investigación se sitúa en la encrucijada entre los modelos clásicos del desarrollo, que conciben el acceso a la escolarización como una herramienta básica para promover la igualdad de género, y otras aproximaciones críticas que cuestionan la conceptualización homogénea de las desigualdades sociales y de género, así como las políticas e intervenciones que derivan de dichos modelos.

Con un enfoque socioantropológico y a través de una etnografía multisituada en Nepal se analiza la relación entre las condiciones e impactos de la escolarización, los regímenes de género (Connell, 1990, 1995) y los regímenes de movilidad (Glick Schiller & Salazar, 2013) que se (re)producen en un contexto mediado por los discursos y las prácticas del desarrollo. A través de un diseño metodológico cíclico, multisituado y multinivel se propone captar las complejidades de dichos procesos desde una lógica interseccional e incluir las experiencias y narrativas personales de las mujeres que los protagonizan.

Los resultados revelan que, al contrario de lo esperado, la escolarización y la educación no alteran significativamente la situación de las mujeres en el contexto del paradigma del desarrollo hegemónico en Nepal. Tanto en los discursos como en las prácticas escolares se potencia la movilidad hacia los centros urbanos y el extranjero, elemento que se asocia con una mayor emancipación de las mujeres. Además, se evidencian dificultades en el retorno y el impacto real en sus transformaciones a nivel local. En cambio, otras formas de movilidad cotidiana, otras prácticas de transmisión y adquisición cultural y otros espacios de poder de las mujeres quedan asociados simbólicamente y socialmente a lo no desarrollado. A pesar de ello, las mujeres parten de sus experiencias educativas y de movilidad para (re)negociar, (re)significar y desafiar estas tendencias hegemónicas.

Al abordar la interrelación y la interdependencia entre los regímenes de género y los regímenes de movilidad, esta tesis contribuye con evidencia empírica al debate de la escuela como espacio e instrumento de desarrollo y emancipación.

Abstract

This research challenges the role of schooling as an institution that universally emancipates women, an idea that is strongly embedded both in development discourses and practices globally and particularly in Nepal. The research problem is situated at the crossroads between the classic models of development, which understands access to schooling as a basic tool to promote gender equality; and other critical approaches that challenge a homogeneous conceptualization of both social and gender inequalities, as well as policies and interventions that arise from such models.

From a socio-anthropological approach and through a multisited ethnography in Nepal, this thesis analyses the relationship between the schooling conditions and outcomes, the gender regimes (Connell, 1990, 1995) and the mobility regimes (Glick Schiller & Salazar, 2013), which are (re)produced in a particular context mediated by discourses and practices of development. Through a cyclic, multisited and multilevel methodological design it proposes to understand the complexity of such processes from an intersectional approach, and to include women's expectations and personal narratives.

Our results reveal that, unlike the expected, schooling and education does not significantly alter women's situation within a hegemonic development's paradigm. Both within schooling discourses and practices a certain mobility flow is promoted: to urban centres and abroad, and these locations are linked to a greater emancipation for women. Moreover, this research has pointed to difficulties in the return experience and the real impact in the transformations locally. On the contrary, other types of everyday mobility, other practices of transmission and acquisition of culture, and other contexts of power for the women remain symbolically and socially linked to the non-developed. However, girls and women (re)negotiate, (re)signify and challenge such hegemonic trends from their schooling and mobility experiences.

As far as it addresses the interrelationship and the interdependence between gender and mobility regimes, this thesis contributes with empirical evidence to the academic discussion about schooling as a space and tool for development and emancipation.

Capítulo introductorio

1. Introducción

Género y educación se han convertido en elementos centrales en los discursos sobre el desarrollo y las políticas impulsadas por los organismos internacionales. La identificación de las desigualdades de género en el sur global se lleva a cabo, por lo general, desde una aproximación cuantitativa y comparativa. Bajo el tercero de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) —promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres—, se focaliza la identificación de las desigualdades en el ámbito de la educación, el trabajo asalariado y la representación política (United Nations, 2010). Otro instrumento de referencia para la identificación y medida de las desigualdades de género es el *Global Gender Gap Report* (World Economic Forum, 2017). En este informe se incluyen, además, datos en relación con la salud, con indicadores como la esperanza de vida. La lectura de las desigualdades se basa en la presencia y representación paritaria, de modo que se mide la proporción de mujeres respecto a los hombres en los distintos ámbitos. El objetivo es generar índices basados en ratios mujer-hombre, en un paradigma interpretativo en que la igualdad se concibe como paridad.

La escolarización parece ser no solo un ámbito importante en la identificación y medida de las desigualdades de género en el sur global, sino también *la* fórmula mágica para la intervención y superación de las mismas. Una de las principales metas de los ODM es «eliminar las desigualdades entre los sexos en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015» (United Nations, 2010). Otro ejemplo a escala global es el programa *Education for All* de la UNESCO, que nació con la voluntad de priorizar la promoción de la paridad y la igualdad de género en la educación mundial (Bianco & Wincocur, 2015). Durante mucho tiempo, las mujeres fueron olvidadas primero e instrumentalizadas después por los proyectos del desarrollo (Connell, 2016; Kanji, Tan, & Toulmin, 2007; Murguialday, 2012), dado que las primeras intervenciones hacia y en relación con la mujer fueron en calidad de reproductoras o impulsoras del crecimiento económico y no por su propio bienestar. Hoy en día, no solo las mujeres, sino también el género, se han convertido en uno de los ámbitos predilectos de

actuación para el desarrollo. Diagnósticos, estadísticas, programas y proyectos para las mujeres del mundo. Y con ellas.

Diferentes aproximaciones críticas han cuestionado estos instrumentos globales y homogéneos de conceptualización y medida de las desigualdades de género, las políticas que derivan de ellos y su alcance e impacto real. En primer lugar, las corrientes poscoloniales han advertido del sesgo etnocéntrico en la conceptualización de las desigualdades y en la de las mujeres del mundo, que se proyectan a partir de un solo ideal de libertad y emancipación que impera en la modernidad (Connell, 2014; Hooks, Brah, Sandoval, et al., 2004; Icaza & Vázquez, 2016; Lugones, 2016). Así, se pone en cuestión el retrato homogéneo de la «mujer del tercer mundo» (Mohanty, 1991), que no solo sustenta, sino que también justifica, los discursos y las prácticas de desarrollo a nivel global. En segundo lugar, se ha criticado la forma de observar y medir las desigualdades. La aproximación cuantitativa al desarrollo surge de los enfoques economicistas al mismo, tras la idea de que el crecimiento económico y la capacidad productiva son variables objetivables y medibles (Unceta, 2012). Esta concepción se ha trasladado al entendimiento de las desigualdades, que en el caso del género se analizan a través de indicadores de paridad, la brecha de género o la presencia de la mujer en los distintos ámbitos sociales (véase p. ej., World Economic Forum, 2017). Pero sabemos que el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género van más allá de la presencia o el acceso, y que las desigualdades guardan relación con los aspectos sociales y culturales de la distribución del poder (Aikman, Halai, & Rubagiza, 2011; Kabeer, 2005; Nieuwenhuys, 1996; North, 2010; Shiva, 1989; Stolcke, 2004; Unterhalter, 2005; Wilson, 2004). Finalmente, se señalan las consecuencias negativas de los procesos de modernización para las mujeres del sur, como la intensificación de la carga de trabajo y la pérdida del control efectivo sobre los recursos (Beneria & Sen, 1981; Murguialday, 2012).

A pesar de que las críticas al desarrollo están bien establecidas desde la perspectiva de género, son más escasas cuando nos movemos al ámbito de la educación. Al cuestionar las formas de dominación de las mujeres y los efectos del desarrollo, a menudo se elude la expansión del modelo escolar como parte del aparato del desarrollo, presentándolo como un ámbito no solo neutral y

despolitizado (Harber, 2014), sino indudablemente beneficioso para las mujeres. Se ha «fetichizado» la educación como instrumento emancipador, viéndola como una herramienta casi mágica y la solución a todos los problemas de las mujeres (Subrahmanian, 2005, p. 405). Aunque el cuerpo teórico-práctico que señala la escuela como institución (re)productora de las desigualdades de género está bien establecido por la sociología y la antropología de la educación en el norte global (Acker, 1995; Bonal, 1997; Pàmies et al., 2013; Ponferrada, 2008; Santos Guerra, 1996), los enfoques que abordan esta cuestión desde las tres perspectivas —educación, género y desarrollo— son más escasos.

Desde una perspectiva teórica, se ha explorado críticamente el papel de la educación en el desarrollo, señalándola como la representación de la dominación cultural del desarrollo. Las proyecciones unilineales de la modernidad no solo se refieren a lo económico, sino que también establecen consideraciones culturales y morales (Escobar, 1998). Situar los valores culturales modernos en el desarrollo científico y tecnológico genera de nuevo la necesidad y justificación de la transferencia de tales conocimientos a las sociedades vistas como supersticiosas y con valores arcaicos. De la misma forma que el proyecto colonizador incluyó en su agenda llevar el modelo colonial de escuela alrededor del mundo a través de misiones (Harber, 2014; Levinson & Holland, 1996), este fue abrazado e incorporado por las colonias como herramienta para formar elites en la lucha por las independencias. De forma similar ocurre en los contextos poscoloniales, en que las élites de los países siguen adhiriéndose a este modelo para garantizar su participación en los circuitos globales de poder político y económico. Por lo tanto, el proceso de hegemonización del modelo civilizador de escuela es multidireccional y complejo. En el intento de problematizar este eje impulsor del desarrollo se destaca la vinculación histórica de tal modelo hegemónico a los modos de la producción capitalista y el neoliberalismo (Harber, 2014). Las etnografías críticas a la escolaridad también han identificado aspectos del currículo oculto y la asimilación cultural como efectos de la exportación del modelo moderno de escuela (Black, 2010; Norberg-Hodge, 1993).

Muchas son las cuestiones que quedan por resolver cuando añadimos la perspectiva de género a tales aproximaciones críticas a la escuela en contextos

de desarrollo, y la perspectiva dominante sigue reforzando la idea de la educación para el empoderamiento femenino. Incorporar el género en este contexto exige ir más allá de la identificación y exploración de la situación de las chicas y las mujeres en relación con los hombres. Debemos, por el contrario, incorporar análisis del género como régimen que estructura y es, a la vez, estructurado por relaciones de poder en contextos históricos y culturales concretos (Connell, 1990; Stolcke, 2004). Esta investigación plantea la necesidad de revisar los marcos de la educación para el desarrollo desde una perspectiva de género en contextos poscoloniales, a fin de usarlos, «a pesar de y para los tiempos en que se han generado» (Unterhalter, 2005, p. 114), con el objeto de que la igualdad de género sea más que un simple añadido y constituya un cuerpo de ideas y prácticas para una educación de calidad que genere poder desde las perspectivas locales (Aikman et al., 2011).

Esta investigación empezó mucho antes de tomar forma en mis estudios de doctorado, ya que sus antecedentes beben de una investigación exploratoria realizada en el contexto de unos estudios de máster.¹ En ella se empezaron a dibujar las inquietudes por el tema de la educación desde la perspectiva de género en contextos de desarrollo y se estableció un contexto de investigación: Nepal. Nepal es, según los estándares internacionales del Banco Mundial, el tercer país más pobre de Asia, y su brecha de género es de las más marcadas — puesto 111/136—, según el informe *The Global Gender Gap Report 2017*. El país es uno de los contextos prioritarios de intervención en materia de cooperación, especialmente después de los terremotos sufridos el pasado 2015 y, específicamente, en el ámbito de la educación de las mujeres; UNICEF lo sitúa entre los 25 países con más necesidades, con una tasa de escolarización por debajo del 70 % y una diferencia del 10 % respecto a los hombres. Tanto por las características del contexto, como las evidencias empíricas preliminares que se observaron en el campo, Nepal nos pareció, por su riqueza y complejidad, un buen escenario para llevar a cabo una investigación sobre educación y desarrollo desde la perspectiva de género.

¹ Investigación desarrollada durante los años 2012-2014, dirigida por la Dra. Silvia Carrasco y la Dra. Maribel Ponferrada. Fue presentada en el contexto de los estudios de máster en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y valorada con matrícula de honor por el tribunal evaluador.

En esta investigación preliminar también se intuyó que el «triángulo de la movilidad» —residencial, social y educativa— (Bereményi & Carrasco, 2018) tendría un papel importante en el abordaje del problema de investigación de esta tesis. Dado que identificamos diversas prácticas de movilidad residencial como estrategias de adaptación al entorno ecológico de la zona, al proponernos analizar las trayectorias y experiencias escolares de las chicas y mujeres de Gaun, consideramos inevitable abordar la movilidad educativa y social y, por ello, la incluimos en el entramado temático, teórico y analítico de esta tesis. La movilidad, a pesar de condición evidente del mundo globalizado, es un tema de reciente pero creciente interés en la investigación sobre educación, género y desarrollo (Oso & Ribas-Mateos, 2012; Oso, Sáiz-López, y Cortés, 2017; Rao, 2010). De la misma forma que la educación y la escuela se plantean como un camino para la movilidad social, la movilidad es representada de forma mayoritaria como una oportunidad para las mujeres de salir de las —supuestas— condiciones de pobreza y ganar acceso a los diversos contextos de y para el desarrollo: las ciudades, los trabajos productivos y el conocimiento científico y tecnológico. Así, los flujos de movilidad en contextos de desarrollo son principalmente de los escenarios rurales a los urbanos y al extranjero. Nepal no es una excepción, y la movilidad laboral y educativa es promovida y celebrada con la convicción de que tales flujos tendrán un impacto positivo en el desarrollo del país, no solo en el plano económico sino también en el social y cultural.

¿Cómo son las vidas de las mujeres en los pueblos y las ciudades de Nepal? ¿En qué y cómo les pueden afectar los proyectos de desarrollo? ¿Qué papel juega la educación en los proyectos de desarrollo? ¿En qué medida el género influye en las prácticas de movilidad en Nepal? ¿Qué caracteriza la movilidad de las mujeres entre las zonas rurales y urbanas? Estas son algunas de las preguntas que esta investigación pretende resolver.

Para encontrar respuestas a estas preguntas, esta investigación no se sitúa en un enfoque cuantitativo ni *macrosocial*, sino que, en cambio, busca analizar las experiencias, problemáticas y negociaciones de las mujeres desde una óptica *micro* y situada. Con esa intención toma forma esta etnografía multisituada en Nepal.

Esta investigación toma como referentes trabajos clásicos en la antropología de la educación y los estudios de la infancia desde una perspectiva transcultural. Por ejemplo, *Children of Six Cultures* (Whiting & Whiting, 1975; Whiting & Child, 1953), que analiza cómo la edad, el género y la cultura afectan al desarrollo social de niños y niñas de diferentes culturas. Otro de los referentes es el proyecto Niños del Milenio, o *Young Lives*, desarrollado simultáneamente en Perú, Etiopía, India y Vietnam (Crivello, Morrow, & Wilson, 2013). Es uno de los proyectos a gran escala más importantes del momento y tiene por objeto investigar las causas y consecuencias de la pobreza en la infancia, otorgando un papel central a la educación y el género.

1.1. Un viaje hacia y a través de la investigación antropológica

Reflexive, as we use it, describes the capacity of any system of signification to turn back upon itself, to make itself its own object by referring to itself: subject and object fuse. [...] Reflexive knowledge, then, contains not only messages, but also information as to how it came into being, the process by which it was obtained.

BARBARA MYERHOFF Y JAY RUBY, 1982, p. 1

1.1.1. Sobre la formación del interés hacia el tema y el lugar

Es difícil establecer cuándo y cómo nació el interés por la investigación que tenéis entre las manos. No sería justo ni preciso reducir tal complejidad a un momento en el tiempo y unas razones únicas, pero os puedo explicar la historia de cómo una casualidad se ha transformado en esta investigación. Así, busco entre los cajones de mis recuerdos las «libretas de campo» de mi vida, para (re)leerlas y compartir aquí aquellos episodios y experiencias etnográficas relevantes en y para esta tesis.

Mi madre y mi padre, aventureros al fin, fueron a Nepal para disfrutar de sus montañas; y un buen día cruzaron un pueblo «en medio de la nada», como dice mi madre. Encontraron a una pareja de voluntarios que trabajan en la escuela del pueblo, y mi madre se quedó asombrada no solo

por la labor que realizan, sino también por el entorno ecológico y humano en el que están.

En ese tiempo, yo había finalizado la diplomatura de Magisterio de Educación Primaria y trabajaba en una escuela, convencida de que la educación era no solo mi campo profesional, sino también mi vocación. Aun así, decepcionada por la poca orientación social y crítica de la formación en la Facultad de Educación, decidí ampliar mi formación académica. La antropología supuso un marco perfecto desde el cual no solo complementar sino (re)descubrir el campo de la educación.

Mi madre me llama desde Nepal, emocionada por su experiencia, y me anima a contactar con la organización de los voluntarios para poder participar en el proyecto durante el verano. Y así lo hago. Junto con David, un compañero que decide sumarse a la experiencia, nos plantamos en el despacho de nuestra profesora de antropología de la educación —que ambos admiramos secretamente— y le contamos que queremos hacer una etnografía escolar en Nepal.

El interés por descubrir otras realidades culturales no fue, sin embargo, una inquietud que pueda atribuir a la antropología.

Tengo muy presentes en mis recuerdos de infancia los relatos de mi padre sobre África, las anécdotas que mi madre me cuenta sobre su vida como inmigrante en Estados Unidos, o aquella fascinación que sentí cuando conocí a Moha, el primer chico marroquí que llegó a la escuela.

El interés creció y se consolidó con los viajes a Marruecos, Suiza, Canadá o Togo, entre otros contextos que despertaron miles de preguntas sobre las diferencias y las desigualdades en el mundo. La antropología situó este interés y lo avivó, ofreciendo algunas respuestas pero también generando nuevas preguntas que cada vez eran más complejas. Así fue como ambos campos de pasión e interés se unieron en la posibilidad de viajar a Nepal para trabajar en una escuela.

El foco en las mujeres y la introducción de una mirada desde el género se despertó en el campo y se consolidó en la formalización del proyecto de investigación. El hecho de ser una mujer y un hombre en el campo nos permitió observar enseguida las diferencias en nuestras experiencias, las

posibilidades de acceso a ciertos espacios y las expectativas que recaían sobre nosotros.

A la vuelta de Nepal empecé a trabajar en el Observatorio para la Igualdad de la UAB, un ambiente que contribuyó a hacer florecer mis intereses por el género en el ámbito académico-profesional, intereses que ya eran una semilla sembrada por mi militancia en movimientos feministas. Estar expuesta a una constante formación teórico-práctica en el análisis de las desigualdades desde una perspectiva de género definitivamente consolidó el enfoque de la investigación y el foco del objeto de estudio. Nepal me había interpelado también sobre la diversidad de formas de ser mujer y las evidentes diferencias culturales en nuestras experiencias vitales, apelando a la necesidad de tomar una perspectiva interseccional en el planteamiento de la investigación.

Así fue cómo Nepal, esta investigación y yo nos encontramos. Así fue cómo los intereses latentes que tenía como persona e investigadora fueron tomando forma en los primeros diseños de este proyecto. Marcus (1995) sostiene que la elección del lugar, el momento y el objeto de estudio de una investigación es un proceso altamente politizado. Desde la convicción feminista de que *lo personal es político*, entiendo que esta investigación está íntimamente vinculada a mi biografía de una forma recíproca: no solo mis experiencias vitales y profesionales han moldeado el proceso de diseño y desarrollo de esta investigación, sino que este proceso ha influido profundamente en mi forma de ser y ver el mundo.

1.1.2. Sobre el «lugar de habla»: de la foto estática al itinerario de experiencias

Multi-sited fieldwork is thus always conducted with a keen awareness of being within the landscape, and as the landscape changes across sites, the identity of the ethnographer requires renegotiation.

MARCUS, 1995, p. 112

La necesidad de visibilizar y tomar en cuenta el lugar desde el que hablo surge de varias inquietudes bien establecidas en los diversos campos que esta investigación abarca. La antropología ha contribuido indudablemente al giro reflexivo en las ciencias sociales hacia la redefinición del papel de la persona investigadora y su relación con todos y cada uno de los elementos de la investigación. Para alejarnos de la romántica idea de la narradora omnisciente y de la objetividad *disembodied*, hace falta hacer el ejercicio que Erickson propone como «subjetividad disciplinada» (Erickson, 1973). La etnografía particularmente, después de romper con el mito del etnógrafo malinowskiano, ha constatado que no se puede entender una perspectiva desde arriba o desde ningún lugar (Marcus, 1995).

Desde una perspectiva feminista decolonial se ha problematizado la forma eurocéntrica de producción del conocimiento por reproducir las relaciones de poder coloniales. Así, la mayoría de las contribuciones al pensamiento feminista se han basado en conceptos y métodos surgidos en el norte global, mientras que el sur ha jugado históricamente un rol de productor de datos y contextos etnográficos pero no de teoría (Connell, 2014). En las últimas décadas se ha reclamado la necesidad de cambiar la perspectiva, masculina y occidental, de generar conocimiento —desde una posición abstracta y desituada— a aproximaciones desde experiencias históricas y encarnadas (Icaza & Vázquez, 2016). Los métodos cualitativos, y en particular la etnografía crítica, han surgido como espacios desde donde desafiar inclinaciones positivistas e incorporar el ejercicio de la reflexividad y posicionalidad en nuestras investigaciones (Foley, 2002; Foley & Valenzuela, 2005; Myerhoff & Ruby, 1982; Ruby, 1991). Así, mi «visión» en esta tesis no está libre de problemáticas que se derivan del «poder de ver» (Haraway, 1988, p. 585) y que, por lo tanto, se deben leer como conocimientos parciales, situados y encarnados en y desde mi propia trayectoria personal y académica y mi posición en los campos que esta investigación me ha permitido transitar.

Aunque los aspectos de reflexividad han sido ampliamente discutidos a nivel teórico (Foley, 2002), la forma como esta tiene que incorporarse en las investigaciones ha quedado en una amplia diversidad de opciones, estilos y elecciones personales. Bourdieu y Wacquant (1992) nos invitan a pensar la

posicionalidad con relación a los campos en que esta se mueve, como «una mediación crítica entre las prácticas de aquellos que participan en él y las condiciones sociales y económicas que los rodean» (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 161). Podría nombrar, por ejemplo, las categorías que desde otras percepciones me podrían definir en términos geográficos, sociales e ideológicos, lo que Bourdieu denomina «origen y coordenadas sociales» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 39), el ámbito más común de explorar y el más controlado en las ciencias sociales.

Mujer. Joven. Blanca. Europea. Nacida en el seno de una familia de clase media con una base sólida de capital social y cultural. Al inicio de una carrera profesional marcada por la inestabilidad del trabajo, los contratos cortos y la dificultad de acceso a puestos de trabajo fijos en el ámbito de la educación pública.

Pero ¿qué dicen realmente de mi tales etiquetas? ¿Cuánto aportan como experiencias simplificadas en categorías —por cierto, muy cuestionables—? ¿Cómo son vividas estas experiencias y cómo han afectado al campo y a mi investigación? ¿Tienen sentido en diferentes contextos? ¿Hay otras categorías que serían relevantes? Seguramente la posicionalidad es más que la suma de unas descripciones concretas y cerradas sobre el *quién soy* y el *desde dónde hablo*. Dado que la reflexividad es algo relativo a los campos que he transitado a lo largo de la investigación, el lugar desde el que he mirado, me he relacionado y hablado ha sido una experiencia de metamorfosis. Siguiendo a Marcus (1995), hacer investigación supone un constante y complejo proceso de cambio y negociación en términos de posicionalidad. Particularmente en investigaciones etnográficas como esta, es crucial dar valor a las experiencias como elementos críticos en la producción de conocimiento, así como su relación con las subjetividades y la reflexividad.

It is the job of scholars to locate experience (like all evidence we might bring to bear on a topic) within its contexts—to “historicize” experience means we come to see how that understanding is constituted by the cultural experiences embedded in the research. (Scott, 1991 como se citó en Berry & Warren, 2009, p. 601)

Por todo ello, a continuación, intentaré reconstruir el itinerario de esta investigación para reflexionar sobre algunas de las experiencias que considero relevantes para este ejercicio de reflexividad, con la intención de hacer complejo y llenar (auto)etnográficamente mi lugar de habla.

Llegar al campo: la cooperante voluntaria como forma de acceso

Llegué a Gaun como voluntaria para trabajar en la escuela de un pueblo en el Himalaya de Nepal, con la tarea —más o menos explícita— de «contribuir» a la «mejora» de las metodologías de enseñanza en la escuela y su profesorado. Esta posición, lejos de ser un simple acceso al campo, vino marcada por unas atribuciones simbólicas importantes, que empezaron incluso antes de viajar a Nepal.

Familiares, profesorado, amigos..., todos preguntan qué pueden darnos para llevar a Nepal, qué hace falta, algo con lo que contribuir. Dinero, material para la escuela, ropa vieja que ya no usamos. También surge la necesidad de pensar en algún *proyecto* a desarrollar. Diseñamos un pequeño proyecto fotográfico que pensamos que nos ayudará tanto en nuestros objetivos etnográficos como en el ámbito de la educación.

Así, la maleta se llenaba de expectativas —las propias y las del entorno— que añadían una dimensión simbólica y una proyección muy concretas de la experiencia y el viaje, y que estaban vinculadas a la posición de voluntaria en un país del sur. Ya en aquel entonces se detectaron dos tendencias principales. Por una parte, una visión evolucionista de la calidad de la educación y su desarrollo en Nepal, representada por la idea de que la escuela a la que íbamos necesitaba de nuestra colaboración para realizar una innovación educativa: introducir métodos menos teóricos y repetitivos, diversificar el tipo de actividades realizadas en el aula y promover un modelo de enseñanza menos autoritario. Y, por otra parte, y muy vinculado a la primera, un tono paternalista por parte de las personas encargadas del proyecto, así como de antiguos voluntarios que habían participado en él, que se reflejaba en la forma de proyectar las necesidades materiales y sociales —higiene, alimentación, formas de crianza, etc.— y el tipo de relación que íbamos a establecer con la gente de

Gaun. Así, las necesidades sociales y educativas que se nos transmitieron antes de llegar a Nepal fueron enmarcadas en un discurso del déficit, que de alguna forma justificaba nuestro viaje y —supuesta— intervención. Al llegar a Katmandú y Gaun, tales expectativas siguieron generándose, nuevamente de forma intrínseca y extrínseca.

Salimos hacia Gaun cargados con material escolar que hemos comprado en Katmandú, junto con el responsable de la escuela. Él ha llamado previamente para avisar de nuestra llegada y asegurarse de que la escuela no está en periodo de vacaciones. [...]

En casa, Pemba repite constantemente todo lo bueno que han hecho los otros voluntarios que han estado en el pueblo. Un día compraron una gallina, siempre traían queso para comer, su trabajo en la escuela, etc. [...]

En la escuela nos han incluido en el horario, tienen un libro para trabajar expresión oral y lectura, pero poco a poco vamos adaptando las actividades.

Así, las proyecciones y expectativas asociadas al rol que debíamos cumplir no solo vinieron marcadas por nuestras acciones, sino también por lo que la gente de Gaun entendía que significábamos y les podía ser de utilidad. Durante la estancia en el campo a menudo nos pedían que compráramos cosas, que transmitiéramos mensajes al encargado de la escuela en Katmandú, o compartían sus quejas y malestares con el fin que pudiéramos hacer presión para que se solucionaran.

Este acceso desempeñando el rol de maestra voluntaria, aunque a lo largo de la investigación me ha parecido contradictorio en varias formas, me permitió una rápida incorporación en la vida cotidiana de Gaun y de su gente. El objetivo de esta primera etapa era conocer al máximo el entorno cultural y ecológico donde la escuela estaba inmersa, por lo que todo fue objeto de interés: la gente, sus conversaciones, su forma de hacer las cosas, las actividades en la escuela y el medio natural, entre otros muchos aspectos. El hecho de estar acompañada de un investigador-voluntario hombre permitió que el género emergiera como elemento de curiosidad e interés.

Phurba ha llegado esta mañana emocionado. Mientras desayunábamos, le ha dicho a David que hoy se iba con él, sus amigos habían quedado. Solo chicos. Está bien. Me quedo con Pemba y, poco después de haberse ido David y Phurba, me hace una señal para que me prepare. «Nos vamos», me dice. «¿Nos vamos? ¿A dónde?», pregunto expectante. «Ha pasado algo, tenemos que ir a casa de Dendee.» Intrigada la he seguido hasta la casa de Dendee, donde hemos tomado muchos té, hemos jugado a cartas y conversado. Han ido llegando mujeres de la familia de Dendee, de su esposa y vecinas de Gaun. Pemba solo interviene cuando la conversación sube de tono. En el camino de vuelta a casa me explica con detalle el conflicto matrimonial y cómo las familias y vecinas han intervenido para resolverlo. Al llegar a casa, nos encontramos con David y Phurba. «¿Cómo os ha ido? Tengo que contarte de lo que me he enterado hoy», le digo a David discretamente. «Pues nosotros *solo* hemos jugado a cartas», responde él.

Poco a poco y a través de situaciones como la descrita en el fragmento anterior, nos fuimos dando cuenta no solo de las características de los espacios masculinos y femeninos, sino también del tipo de información que se compartía y de las decisiones que se tomaban. El acceso diferenciado de ambos a los diferentes espacios, así como la participación distinta en las actividades del día a día, fueron indicios elementales para la concreción del foco de esta investigación.

Otro de los aspectos relevantes de esta primera etapa con relación al género fue nuestro aspecto físico. Una chica con el pelo corto y unos pantalones por encima de los tobillos y un chico con barba resultaban particularmente curiosos a la gente de Gaun.

Dawa, Manju y las otras chicas me miran con curiosidad y divertimento. Se ríen... ¿de mí? [...] Hoy, mientras caminábamos hacia la escuela de Batomà, hemos hablado de chicos, novios y maridos. Cogidas de la mano, me han mirado de arriba abajo y se han puesto a reír. «¿Qué pasa?», les he preguntado. «Tu estilo», ha respondido Dawa. «¿Mi estilo? ¿Te gusta?», he preguntado con inseguridad. «Bueno..., digamos que es diferente», ha dicho Manju entre carcajadas. [...]

A menudo se ríen y se sorprenden de nuestro aspecto físico y forma de vestir. Dicen que algo nos pasó y que somos al revés, el pelo que me falta en la cabeza lo tiene de más David en la barba.

Después de una primera etapa de «ojos frescos» (Carrasco, 2007), donde todo era una novedad y despertaba la curiosidad, pasé un periodo de idealización y admiración respecto al entorno donde me encontraba. Más adelante se fueron visibilizando las relaciones de poder en el pueblo, las familias con más prestigio y recursos, las relaciones políticas y clientelares, así como las problemáticas que añadían complejidad a una idealizada interpretación de la vida en el campo: uso y abuso de alcohol, relaciones violentas, etc. A menudo nos planteábamos cómo nuestras acciones reforzaban o debilitaban las posiciones de poder, y las responsabilidades asociadas a ello. Si pensamos en relaciones de poder y desigualdades, la primera y más obvia que nos viene a la mente es la derivada del orden internacional y de la herencia imperialista: el «occidental» versus la gente «local». Nuestros privilegios como extranjeros en el lugar eran obvios: acceso ilimitado y sin mucho trámite burocrático a escuelas, templos, casas y espacios comunes, poder adquisitivo de una divisa extranjera, acceso a transporte, recursos sanitarios y un billete de avión de vuelta a casa, entre muchos otros. Con frecuencia me encontré con situaciones en el campo que denotaban la existencia de tales relaciones de poder. Es importante recordar a Bourdieu aquí, en el sentido de que, lejos de analizar tales relaciones como un hecho personal determinado por nuestros marcadores de identidad, debemos interpretarlas en su sentido más social.

En suma, si un francés habla con un argelino, o un negro norteamericano con un WASP, no son ellos quienes hablan, uno al otro, sino, a través de ellos, la historia colonial en su conjunto, o la historia total del sometimiento económico, político y cultural de los negros en Estados Unidos (o de las mujeres, los trabajadores, las minorías, etc.). (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 209)

Aun así, sabemos que plantear la posicionalidad de una forma tan dicotómica no corresponde a la complejidad de las relaciones tejidas en el campo y que, por tanto, debemos hacer un ejercicio de puntualizaciones. La primera de ellas se refiere a la diversidad interna de la gente de Gaun, en términos étnicos, de

género, edad o trayectorias vitales. El caso de Mingma, por ejemplo, que se explora en profundidad en un capítulo de esta tesis, es relevante aquí en relación con la posicionalidad. El hecho de ser una chica recién llegada a Gaun en un discurso local dominante de retorno al pueblo para contribuir a la mejora educativa conectaba perfectamente con nuestro supuesto rol como voluntarios en la escuela. Interesantemente, el lugar desde donde Mingma miraba a la gente de Gaun era más próximo al nuestro que al del supuesto «ellos». Ocurrió de forma similar con Dolma, aunque a ella me referiré en la siguiente sección para ser fiel al orden cronológico de los hechos y las reflexiones.

A los campos no se puede volver ni siquiera volviendo: ayuda de emergencia y los terremotos en Nepal

A las cosas y a los lugares no se puede volver ni siquiera volviendo. [...]
Un camino no se puede rehacer. Las puertas que se abren y se cierran
son diferentes en cada trayecto.

COMPANY, 2016, pp. 346-354

La vuelta al campo se planteó después de un largo periodo de trabajo en la elaboración del informe etnográfico y una tesis de máster que culminaba la primera fase de trabajo de campo de este proyecto (véase figura 6). Esta vez, en solitario y con la intención de examinar en profundidad las narrativas y experiencias de las jóvenes en relación con la educación y la movilidad, extendiendo las unidades de observación e incluyendo contextos urbanos. Es inevitable plantear la vuelta a partir de la realidad que una ha vivido, aunque se sepa que esta ciertamente habrá cambiado. El hecho de haber mantenido contacto con varias personas de Gaun hizo que pudiera anticipar algunos de los cambios: alguna de las chicas se había mudado a la ciudad, había completado los estudios o marchado al extranjero. Aun así, esa vuelta fue diferente de un modo que nadie se habría podido imaginar.

Xavi [mi padre] me llama y me pregunta si me he enterado de lo que ha pasado en Nepal. «Un terremoto.» «¿Un terremoto?» «Sí.» «Pero... ¿Cómo?» «Pon las noticias y verás, creo que ha sido muy grave y ha habido muchos muertos, lo estoy escuchando en la radio».

Después de muchas advertencias, gestiones burocráticas y reflexión decidí salir igualmente hacia Nepal, en esa ocasión con la maleta cargada de miedos, contradicciones e incertidumbre. Lógicamente, la investigación quedó relegada a un segundo plano, y el campo se llenó de interrogantes de todo tipo: logísticos, éticos y emocionales. Es interesante reflexionar sobre cómo, en esta nueva situación, las expectativas sobre mi rol cambiaron ligeramente. Si, en la primera etapa, la posibilidad de «ayudar» se planteaba de forma muy genérica; en la segunda tenía demandas muy concretas: investigar si personas conocidas estaban bien, hacer llegar cartas y dinero, detectar necesidades de proyectos de cooperación para informar a su contraparte en Barcelona.

Al llegar a Nepal, me vi inmersa en una dinámica de ayuda y rescate en situaciones de emergencia. Organizaciones internacionales, equipos de rescate de innumerables países, voluntarios con muy buena voluntad y pocos recursos, y una gran atención mediática. Digo que me vi inmersa porque la lógica del sistema establecido me facilitó la participación en varias misiones de rescate, proyectos de distribución de productos básicos —comida y techo— y reconstrucción de edificios. En este entorno, mi rol cambió completamente. De la etnógrafa crítica que había proyectado ser, me encontré con las manos metidas en la masa y participando de intervenciones que ni siquiera me había planteado. La urgencia del momento parece que lleva cualquier reflexión al absurdo, la necesidad de hacer *algo* mueve a la intervención casi desesperada.

A medida que pasaban las semanas —y otro terremoto en el camino—, empecé a reflexionar sobre las experiencias que estaba viviendo y mi posición como parte integrante de un sistema que, más que nunca, respondía y reproducía las lógicas del orden internacional de las relaciones de poder. Comparto aquí las reflexiones sobre mi posicionalidad durante esta segunda etapa en el campo.

Si bien en la primera etapa había reflexionado sobre el peligro de invisibilizar la diversidad de la gente de Gaun tras la dicotomía «occidental» y «local», en la

segunda me tocó reflexionar sobre las relaciones de poder internas en el «occidental»; y darme cuenta de que, aunque siempre me había concebido en la parte dominante en las jerarquías del orden internacional, esa realidad era mucho más compleja. En el contexto salvaje —sí, escribo *salvaje*— de despliegue de recursos económicos y materiales para responder a una situación de emergencia, se estaban dando claras dinámicas de atribución de prestigio y distinción. Los que tenían más recursos accedían a proyectos más peligrosos, viéndolos más como aventuras que como formas de ayudar al otro. Así, si participabas en algo que involucraba mover jeeps y helicópteros, *molabas mucho más* que si ofrecías asistencia en un hospital de Katmandú, por poner un ejemplo. A más recursos económicos, más peligrosidad, más prestigio. Otro factor importante fue el idioma como marcador de origen geográfico, que reproducía las jerarquías geopolíticas del norte global. La comunidad angloparlante —Australia, Estados Unidos, Reino Unido y organizaciones internacionales— ocupaba los proyectos más visibles y con más recursos.

En un contexto con estas características me sentí con dificultad de acceso a ciertos entornos, no solo por mi procedencia geográfica e idioma, sino por mi falta de recursos y capital social en el seno del mundo de la cooperación y el desarrollo en Nepal. Al mismo tiempo, cuando pude participar en alguna intervención, enseguida me sorprendí de ciertos *modus operandi* nuevos para mí: desconocimiento del idioma por parte de personas que hacía tiempo que «trabajaban» en Nepal, separación constante de la gente nepalí y la extranjera en los espacios —comedores, campamentos, tipos de trabajo asignados—, hiperpreocupación por temas de salubridad e higiene, que se acercaba a la ofensa; sensacionalismo en la forma de comunicar la realidad posterremoto; y poca escucha de las necesidades y formas de hacer locales en la organización de la ayuda. Una vez más, como me había pasado con Mingma en Gaun, me acerqué más a las personas nepalís que formaban parte de estos contextos que a las extranjeras, por compartir su forma de aproximarse al lugar y la situación. Así fue cómo conocí a Dolma, persona muy crítica con las intervenciones que se estaban dando y que se convirtió en compañera e informante clave durante esta segunda etapa de trabajo de campo en Nepal. Poco a poco me fui

distanciando de tales prácticas y grupos en Katmandú y sus alrededores, y fui proyectando mi vuelta a Gaun de una forma diferente a la que me había imaginado en un inicio. Decidí ir a Gaun sin nada; no llevar dinero, ni materiales, ni camiones cargados de chapa para construir techos. Me decían que la realidad en la zona de Solu-Khumbu no era buena, pero había vivido en primera persona los conflictos que se habían generado en otros lugares a la hora de gestionar el dinero y los recursos recibidos sin tener en cuenta las idiosincrasias locales. Además, sabía que grupos de jóvenes de la zona se estaban organizando para proveer de materiales para la reconstrucción y, aunque en aquel momento me generó muchas contradicciones porque era actuar en la dirección contraria a la de la mayoría, decidí llegar a Gaun con las manos vacías pero listas para trabajar en lo que hiciera falta.

Durante mi segunda estancia en Gaun retomé algunas de las relaciones que había establecido, nos pusimos al día en las historias y acontecimientos de las vidas personales, conocí a personas de las que solo había oído hablar, y me contaron de otras que había conocido, pero ya no estaban en Gaun. Enseguida me di cuenta de que mi posición en esta estancia era inevitablemente distinta a la de la anterior. Mi rol como voluntaria ya no era aplicable, porque no había escuela y porque no era la intención de mi visita. Dadas las circunstancias excepcionales del terremoto, nos tomamos mi estancia como una visita y reencuentro más que nada. Largas conversaciones, trabajo duro de reconstrucción de casas con bambú y tierra, cuidado de los animales y las cosechas. O simplemente estar y compartir miedos, vivencias e impactos del terremoto. Además, de nuevo en Katmandú, contacté con las chicas y mujeres de Gaun que se encontraban allí y tuve la oportunidad de entrevistarlas y compartir nuevos espacios con ellas: cafeterías, sus casas en la ciudad o largos paseos por el barrio.

Aunque después del terremoto había relegado los objetivos de investigación al último lugar, esta fue una etapa indudablemente fructífera y rica en nuevos datos etnográficos y de recolección de narrativas e historias de vida. El hecho de llegar en un momento extremo me permitió observar e identificar, de forma explícita, las dinámicas y lógicas del desarrollo y la cooperación, que en otros momentos son tal vez más sutiles o normalizadas. Además, y para mi sorpresa,

el contexto de vulnerabilidad e incertidumbre del momento ofreció la posibilidad de compartir tiempo y conversaciones con las mujeres y chicas de Gaun desde una proximidad que no había encontrado antes. Sin ofrecer ni esperar nada a cambio, en un rol mucho menos enmarcado en una dinámica de proyecto de desarrollo y cooperación.

1.1.3. El campo olvidado: la academia

Después de este breve recorrido por los complejos y cambiantes senderos de la posicionalidad y reflexividad como investigadora en Nepal, creo que es importante no olvidar un campo esencial que muchas veces se obvia al hacer investigación. Aunque la mayoría de los ejercicios de reflexividad se centran en el sujeto que analiza, Bourdieu nos invita a trascender tal foco individual para indagar el inconsciente social e intelectual de las herramientas y operaciones analíticas (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 39). Esto es, analizar mi posición de investigadora en la academia como campo de poder.

Si bien, a pesar de las complejidades ya mencionadas, en el contexto de Nepal me sentí con más privilegios que dificultades; en el mundo académico, la percepción de mi posición fue la contraria. El ámbito de la investigación sobre educación desde una perspectiva etnográfica o antropológica está fuertemente dominado por el mundo anglosajón y estadounidense (Anderson-Levitt, 2011), de la misma forma que las investigaciones sobre género y desarrollo en Nepal provienen mayoritariamente del Reino Unido, por razones de historia colonial, política y económica. La academia en Nepal también está ocupada por investigadores e investigadoras anglosajones o nepalís que estudian o han estudiado en sus universidades. Además, muchas de las investigaciones se realizan en el seno de proyectos de cooperación al desarrollo o con financiación de los organismos internacionales con más presencia en Nepal.

El hecho de ser y ser vista como una investigadora del sur de Europa y de haber llegado a Nepal a través de una organización pequeña, sin contacto alguno con las redes de las principales ONG, los organismos internacionales, ni las universidades con convenios en Nepal, han marcado mi posición y la de mi

investigación en varios sentidos dentro del campo académico. En primer lugar, la afiliación del estudio y el posicionamiento de la investigadora en el campo. No tener una afiliación directa ni depender de ninguna organización ni organismo vinculado con el desarrollo para realizar la investigación me ha dado una gran libertad en el diseño y desarrollo de la misma, y me ha permitido un posicionamiento muy flexible porque no represento a otros ni trabajo para sus objetivos, algo excepcional en el terreno.² Por otro lado, este hecho también ha limitado el encuentro e intercambio con la comunidad científica y del ámbito de la intervención en Nepal, que se ha desarrollado en la medida que los recursos económicos han permitido. A nivel simbólico, mi posición es, en cierta medida, una rareza en la comunidad académica, ya que no pertenezco a ninguno de los dos grupos bien delimitados entre investigadoras del norte y del sur. En las presentaciones a congresos e intercambios con la comunidad científica, a menudo he sentido que mi posición no se validaba porque no pertenecía a una universidad anglosajona ni era miembro de la comunidad participante en la investigación, es decir, nepalí. Las consecuencias de esta presencia en el campo han condicionado la percepción de pertinencia de la propia investigación en la academia, como detallamos a continuación.

Al iniciar mi participación en congresos, seminarios y eventos científicos especializados ya había muchos indicios de unos cuestionamientos inesperados hacia mi investigación. Me sorprendía, por ejemplo, como se ponía en duda que hubiera podido acceder a todos los ámbitos del campo sin el marco y el acompañamiento de organismos y organizaciones. También se recibía con sorpresa y cierto escepticismo el hecho de que hubiera conseguido fluidez en lengua nepalí para desarrollar la mayoría de las entrevistas solo con el apoyo de ayudantes de forma puntual y en las transcripciones. Incluso se dudaba de mi comprensión de los datos del trabajo etnográfico hecho. A pesar de ello, la impresión que me llevaba y me sigo llevando en las múltiples

² Esta situación es excepcional, por lo que he podido observar y vivir en mis experiencias no solo en Nepal sino en otros lugares, como Brasil, Palestina o Togo. En contextos de desarrollo donde la presencia de organizaciones internacionales y ONG es muy alta, el acceso mayoritario es a través de ellas, por razones como la seguridad y comodidad que proporcionan, la vinculación institucional e, incluso, la legitimidad en el campo. De hecho, en Nepal esta dinámica no es exclusiva del ámbito de la investigación, sino que también se da en el (volun)turismo, muy vinculado a la cooperación internacional y el voluntariado, especialmente entre la gente joven.

participaciones en congresos especializados —en el Estado español, en la Comunidad Europea y en Nepal— es muy positiva, y he recibido múltiples felicitaciones y se me ha alentado a publicar.

En un segundo momento de la fase de retorno y discusión de esta investigación en la comunidad académica, cuando tuve los resultados analizados en forma de textos y empecé el proceso de publicación, estos indicios se han concretado de diversas formas, como mínimo sorprendentes. En primer lugar, he constatado que tenía y representaba una identidad académica anómala (Carrasco & Castellsagué, en preparación) y la consecuente dificultad de que se validara mi voz etnográfica como una autoridad para generar conocimiento. En segundo lugar, he tenido dificultades no tanto por *qué* se comunica sino por *cómo* se hace. Por ejemplo, en la revisión de los artículos por parte de revistas internacionales, se han exigido formas de (re)presentar y (re)situar los resultados en relatos que condicionaban el contenido de los mismos, hecho completamente inaceptable desde la antropología. Finalmente, el idioma también ha condicionado el proceso de investigación. Si bien he manifestado que el hecho de no hablar un inglés nativo me ha permitido acercarme mucho a las personas de Gaun, esto ha tenido un impacto negativo en la comunidad académica. No por mi dominio de la lengua inglesa como instrumento vehicular en la comunidad académica —que es correcto para la comprensión del contenido de mi discurso—, sino por no haber sido socializada en los correspondientes códigos lingüísticos y expresivos, tan importantes en la comunicación científica, tanto oral como escrita. Todo este proceso de sorpresas y dificultades ha constatado a través de la vivencia personal cómo la industria académica dominante limita la producción global del conocimiento (Anderson-Levitt, 2011). También ha dado lugar a una experiencia compartida con y reiterada en otras investigadoras, que va a ser objeto de un análisis en profundidad en próximas publicaciones (Carrasco & Castellsagué, en preparación).

En resumen, mi experiencia como investigadora en tránsito por los distintos campos de poder que este trabajo me ha permitido transitar, me ha llevado a compartir estas reflexiones a propósito de mi posicionalidad. En primer lugar, he constatado la obsolescencia de la dicotomía norte-sur/este-oeste en la

situación de los procesos de investigación (Bulbeck, 1997; Connell, 2014; Robertson, 2002). El campo, en cambio, plantea unas complejas relaciones que, si bien están fuertemente marcadas por dinámicas de poder y privilegio, también son matizadas, moldeadas y negociadas desde las estructuras y agencias locales. Entender e incorporar la posicionalidad en términos de categorías cerradas conlleva el riesgo no solo de la autoestereotipación, sino también a la inversa (Robertson, 2002). En cambio, debemos considerar las categorías que nos definen, nuestros privilegios y marginalidades como distinciones cambiantes en los diferentes momentos y espacios donde transcurre la investigación, la importancia de las cuales emerge o se diluye en función del campo donde nos encontremos y las fuerzas que imperen en él. Por ello, lejos de querer caer en un relativismo extremo que esconda los factores relevantes en el desarrollo de la investigación, he optado por relatarlos en vez de enumerarlos, incorporarlos como procesos y no intentar clasificarlos, tenerlos en cuenta más como negociaciones que como realidades cerradas. Esto es, para mí, el ejercicio de reflexividad realmente significativo.

La investigación que tenéis entre las manos es una etnografía crítica que resulta de mi «visión» (Haraway, 1988) sobre la cuestión de la emancipación educativa desde una perspectiva interseccional en Nepal. Debéis tomarla como un «conocimiento situado» en y a través de mi posición social, política y simbólica —y sus transformaciones— en y a través de los diferentes campos donde he tenido el privilegio de hacer investigación.

1.2. Objetivos y definición de conceptos

1.2.1. Supuestos y preguntas de investigación

Esta investigación parte de unas reflexiones iniciales que han orientado la formación de las preguntas de investigación.

Como antropóloga sé que no es posible trasladar unos conceptos de igualdad y desigualdad construidos en una realidad sociocultural particular a otras realidades. No, sin antes hacer el correspondiente análisis con el objetivo de comprender los significados y las dinámicas particulares de las relaciones de

poder con relación al género y otras desigualdades, en cuanto fenómenos situados, complejos y cambiantes. Las dinámicas históricas de contacto, poder y producción de conocimiento han generado una jerarquización de modelos sociales. A pesar de encontrarnos en un mundo globalizado, no se valoran por igual todas las formas de entender y organizar los procesos sociales. A lo largo de la historia se han ido produciendo modelos hegemónicos de socialización, transmisión y adquisición cultural (T/A) y de organización de la vida social y el trabajo. Finalmente, partimos de la idea de que la educación formal a través de la escolarización no implica, automáticamente y *per se*, la emancipación de las mujeres en el mundo. En cambio, las chicas y las mujeres tienen experiencias específicas a lo largo de la escolarización que generan tensiones, dinámicas de aculturación y negociaciones y efectos no deseados con relación al género (Acker, 1995; Black, 2010; Carrasco, Ballestín, Bertran, & Bretones, 2001; Ponferrada, 2008). Siendo todavía más relevante en contextos multiculturales o en la globalidad postcolonial, la escuela tiene un impacto mucho más complejo que la clara emancipación proyectada por los discursos y las prácticas del desarrollo.

A partir de estos supuestos, esta investigación pretende desafiar la fuerte y arraigada —especialmente en el paradigma hegemónico del desarrollo— idea de que la escuela *per se* y bajo cualquier condición conlleva una mejora de las vidas y oportunidades de las mujeres, tanto a nivel local como global. Por consiguiente, esta investigación se propone inspeccionar las diversidades y especificidades de los discursos, las experiencias y las identidades con relación al género, la educación, la movilidad y el desarrollo en un contexto concreto: Nepal.

En un paradigma de desarrollo donde la situación de las mujeres de Nepal es proyectada como necesitada de cambios y mejoras, debemos preguntarnos cuáles son los problemas específicos con relación al género que el desarrollo trata de «resolver». Al mismo tiempo, si los discursos sitúan la educación como una herramienta emancipadora, deberemos averiguar bajo qué teorías del

cambio³ la escuela opera como un instrumento útil par superar dichos problemas. Como investigación antropológica examinaremos los fenómenos culturales y sociales de una forma situada y contextualizada; por ello, nos preguntamos: ¿cómo son las vidas de las mujeres en Nepal?, ¿cómo conciben la educación?, ¿y el desarrollo?, ¿cuál es el impacto de la escolarización en sus experiencias? Todas ellas son preguntas que conforman los interrogantes iniciales de esta investigación.

1.2.2. Temas

Esta tesis aborda las confluencias del triangulo temático que se presenta a continuación:

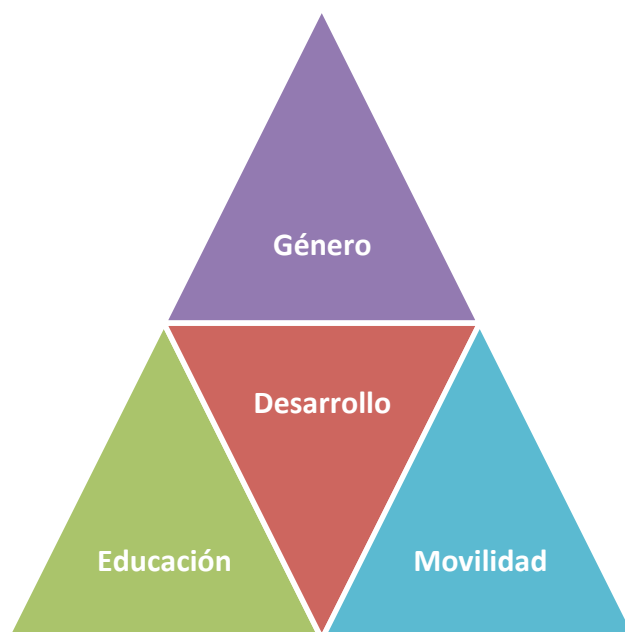


Figura 1.1.: Mapa temático; elaboración propia

Resulta complejo delimitar los temas de esta tesis y esto es, en parte, debido a la mirada holística que tomamos. Hacer etnografía implica acercarse a una realidad dinámica y relacional. Por ello, debemos clarificar que la división por temas tiene fines analíticos únicamente. En un difícil intento de acercarnos a tal complejidad, hacemos hincapié en que en esta tesis se exploran las

³ «La teoría del cambio explica cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos» (Rogers, 2014, p. 1).

intersecciones entre los temas, los espacios y las formas en las que se encuentran, interaccionan y dialogan. A continuación presentamos una representación de cómo cada capítulo trata —pero no se reduce a— cada una de las intersecciones del entramado temático.



Figura 1.2.: Mapa temático por textos del compendio; elaboración propia

1.2.3. Objetivos generales y específicos

Esta tesis se centra en el análisis de los efectos de la escolarización formal en las vidas y oportunidades de las mujeres de Gaun, en Nepal, con los siguientes objetivos generales y específicos:

Analizar la intersección de la escolarización con los regímenes de género y movilidad

- Identificar los principales agentes, mecanismos y contextos de transmisión y adquisición cultural y describir sus estrategias y características básicas en escenarios formales e informales.
- Identificar, comprender y analizar los regímenes de género a través del análisis de los aspectos más relevantes de su (re)producción en el contexto de observación.
- Identificar, comprender y analizar los regímenes de movilidad a través del análisis de los aspectos más relevantes de su (re)producción en el contexto de observación.
- Analizar el papel de la institución escolar con relación al género y la movilidad, en ámbitos como las condiciones de acceso, las metodologías, el contenido y las expectativas.

Analizar críticamente la educación formal como herramienta para el desarrollo en relación con las desigualdades de género

- Comprender el papel de la educación escolar en los discursos del desarrollo y sus prácticas en el caso de Nepal, específicamente con relación al género y la movilidad.
- Analizar el impacto de la ideología de la modernidad y el desarrollo en las experiencias y realidades locales en Nepal, en particular en relación con la escolarización y la movilidad.

1.2.4. Definición de conceptos

Desarrollo y modernidad

Esta investigación parte de una aproximación crítica al concepto del desarrollo. Siguiendo a Escobar (1998), este se gesta como proyecto que se ubica como parte de la doctrina Truman en los Estados Unidos de las décadas de 1940 y 1950, con el siguiente objetivo:

Crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. (Escobar, 1998, p. 20)

Las teorías de la modernización (Rostow, 1959) fueron una gran influencia en el desarrollo, especialmente en los años 60 y 70, y se basan en la idea que todas las sociedades debían «avanzar de menos complejas y con modelos agrarios a modernas e industrializadas» (Harber, 2014, p. 69). De esta forma, no solo se establece un proceso unilineal hacia los modelos económicos y productivos de las metrópolis industrializadas, sino que se justifica la necesidad de una transferencia de tecnología, capital y valores y actitudes modernas hacia las sociedades «por desarrollar», lo cual da lugar a un dualismo entre lo «tradicional» y lo «moderno», que ha permanecido en la base del entendimiento y la interpretación del mundo hasta la actualidad.

De los elementos de formulación del desarrollo que describe Escobar, esta investigación se centra especialmente en las consideraciones culturales del mismo, esto es, «la educación y la necesidad de fomentar los valores culturales modernos» (Escobar, 1998, p. 79). La modernidad produce una forma de saber racional y eurocéntrico (Lugones, 2016) que constituye una de las premisas fundamentales del discurso del desarrollo:

La premisa básica era la creencia del papel de la modernización como única fuerza capaz de destruir supersticiones y relaciones arcaicas, sin importar el costo social, cultural y político. La industrialización y la urbanización eran consideradas rutas progresivas e inevitables hacia la modernización. Solo mediante el desarrollo material podría producirse el progreso social, cultural y político. (Escobar, 1998, p. 78)

La educación formal y la escuela como su institución principal constituyen elementos centrales en los procesos de modernización. Al mismo tiempo, la modernidad está atravesada por el género, ya que la priorización de ciertos regímenes de género fue clave en las economías coloniales (Icaza & Vázquez, 2016). Ambos factores, fundamentales en esta tesis, son conceptualizados a continuación.

Transmisión y adquisición cultural, educación y escolarización

En esta investigación se entiende la escolarización en el marco de la transmisión y adquisición cultural (T/A), huyendo de la conceptualización etnocéntrica de la educación como sinónimo de escolarización. Entendemos la T/A cultural como el conjunto de objetivos, estrategias y prácticas en las que cada sociedad organiza la transmisión de la cultura y la incorporación de sus nuevos miembros a ella. A pesar de la gran variabilidad y diversidad en la organización de tales procesos de enculturación y socialización (Spindler, 1993), la expansión colonial, la modernidad y los imaginarios del desarrollo han priorizado la escolarización como forma culturalmente legítima de T/A (Bertran & Carrasco, 2003; Franzé, 2007; Harber, 2014; Levinson & Holland, 1996). En esta investigación, la escolarización se entiende como la formalización del proceso de T/A cultural que se da dentro de una institución organizada o regulada por el Estado con una intención explícita de instrucción (Levinson & Holland, 1996).

Un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado. [...] Un lugar de cuatro paredes en el que maestro y alumnos se hallan confinados todos los días y regulados por un rígido programa de actividades de «aprendizaje». (Spindler, 1993, pp. 237-238)

La escolarización es el modelo de T/A cultural dado por sentado en la modernidad. A pesar de que existe cierta variedad en los tipos de escuelas, la mayoría cumple con las siguientes características (Harber, 2014).

- Los niños/jóvenes aprenden de los adultos.
- Los contenidos siguen un currículo planificado.
- Los contenidos son académicos y van más allá de los conocimientos tradicionales.
- El horario es fijo y está regulado explícitamente.
- El espacio es una clase/edificio con características particulares: sillas, pupitres, pizarras, tizas, materiales escritos de enseñanza y aprendizaje.

Desde su introducción en la era colonial, este modelo de educación se ha convertido en el principal en los paradigmas del desarrollo del siglo XXI. Concretamente en Nepal, el proceso de implementación de la escolarización ha ocurrido de una forma imbricada con la modernidad y el desarrollo, hasta convertirse en el contexto más valorado social y simbólicamente para la T/A cultural (ver anexo C)⁴. Tal hegemonía implica «un modelo de desarrollo lineal, de la educación informal sobre tareas diarias y habilidades de subsistencia que proporcionaba la familia a sistemas escolares "modernos"» (Harber, 2014, p. 17).

A pesar del amplio y popularizado uso de los términos «educación» y «enseñanza» en el ámbito del desarrollo para referirse tanto a la escolarización como a otros procesos de alfabetización en ámbitos informales o no formales (UNESCO, 2000, 2015), en esta investigación manejaremos los términos escolarización y T/A cultural con el fin de no reproducir la priorización del contexto escolar sobre otras formas de T/A cultural.

⁴ El anexo C de esta tesis contiene un detallado informe sobre el proceso de implementación de la escolarización en Nepal, con una mirada histórica y una breve presentación del sistema educativo del país.

Regímenes de género

Aunque a menudo las investigaciones no lo incorporan explícitamente, el género es una perspectiva central en los procesos de T/A cultural. En sus objetivos, estrategias y prácticas, la T/A cultural está travesada por la división sexual de los cuidados, puesto que las mujeres tienen un papel central en el rol reproductivo en todas las sociedades (Beneria & Sen, 1981).

En esta investigación se entiende el género como «una forma de ordenamiento de la práctica social, [...] que conforma una de las estructuras principales de todas las sociedades documentadas» (Connell, 1995, pp. 5-6). Tomando un enfoque sociocultural, se entienden las relaciones entre hombres y mujeres como un producto histórico y particularmente construido con un marcado carácter relacional —y, por lo tanto, político— de las definiciones de masculinidad y feminidad, siempre situadas en el complejo entramado de relaciones de poder que rigen cada contexto o institución (Stolcke, 2004). En este sentido, son relevantes los procesos específicos de socialización y enculturación con relación al género, mecanismos fundamentales de T/A de las pautas y normas de género en cada sociedad.

De la concepción que el género constituye una estructura social surge uno de los conceptos centrales de esta investigación, el «régimen de género», definido como el «históricamente producido estado de la situación en las relaciones de género de una institución» (Connell, 1990, p. 523). La escuela, desde esta perspectiva, es una de las instituciones donde el género se encuentra integrado «en las disposiciones institucionales a través de las cuales la escuela funciona: división del trabajo, patrones de autoridad, etc.» (Connell, 1996, p. 213). El régimen de género de la escuela se define como el conjunto de tales disposiciones, «pudiendo diferir entre escuelas pero siempre en los límites establecidos por la cultura y las restricciones del sistema educativo local» (Connell, 1996, p. 213). Así pues, la escuela es, por una parte, un agente en el proceso de construcción del régimen de género, relevante por su influencia en la configuración de masculinidades y feminidades; y, por otra parte, el medio en que operan otros agentes (Connell, 1996).

Regímenes de movilidad

La movilidad es un fenómeno estructurante en el mundo globalizado y, a la vez, estructurado por este. Después de la primera fase del proceso de investigación y del análisis de datos, la movilidad se identifica como un fenómeno relevante e insoslayable en los contextos y trayectorias observados: como característica idiosincrática de ciertas formas de trabajo, con relación a las expectativas y trayectorias académicas y, finalmente, estrechamente vinculada a los imaginarios del desarrollo y la modernidad. Glick Schiller y Salazar proponen el término «régimen de movilidad» con la intención de reivindicar la necesidad de poner atención a las relaciones de poder que se generan con y a través de los procesos de movilidad, globales y locales (Glick Schiller & Salazar, 2013). Con esta intención utilizaremos esta perspectiva para analizar las jerarquizaciones simbólicas y materiales producidas en y a través de los movimientos de población.

Empoderamiento y emancipación

Muchas son las contribuciones en el ámbito del desarrollo que investigan sobre y con relación al empoderamiento de las mujeres. A partir de las contribuciones del enfoque de las capacidades (Kynch & Sen, 1983; Nussbaum, 2000; Sen, 1979), las principales organizaciones internacionales para el desarrollo fueron incluyendo los conceptos de agencia y empoderamiento en sus marcos teóricos y analíticos, hasta convertirse en uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, centrado en «promocionar la igualdad de género y empoderar a las mujeres» (United Nations, 2010, p. 20).

Sabemos que el empoderamiento es un proceso complejo que abarca diversas dimensiones — económica, humana y social, política, cultural— y tipos de poder —poder sobre, con, en, para— (Luttrell, Quiroz, Scrutton, & Bird, 2007; Murguialday, 2012; Rowlands, 1997). Por su complejidad y extendido uso, y a pesar de ser uno de los conceptos más utilizados y priorizados en el panorama del desarrollo actual, no existe un consenso sobre su definición ni sobre la forma de utilizarlo desde el punto de vista analítico (Luttrell et al., 2007; Malhotra & Schuler, 2005; Samman & Santos, 2009). Han surgido también criticismos por los sesgos culturales tanto al conceptualizarlo como al medirlo a

nivel internacional (Cornwall & Rivas, 2015). El empoderamiento no es una categoría *emic* relevante, sino una categoría que surge del activismo y parte de la adopción de conceptos y términos occidentales (Robinson-Pant, 2000; Shrestha, 1995).

Interseccionalidad

Del mismo modo que el género se ha convertido en una perspectiva cada vez más incorporada en las investigaciones, las críticas han señalado las limitaciones de considerar a la mujer y el género como una categoría analítica única. La interseccionalidad nace originalmente como propuesta-respuesta académica a las reivindicaciones de las mujeres negras y al reconocimiento de las discriminaciones específicas que viven tomando en cuenta el género y la raza (Crenshaw, 1989), y se ha extendido como modelo analítico para aproximarse a la estratificación social como un todo (Yuval-Davis, 2006, 2016).

En esta investigación se entiende la interseccionalidad como una forma no dominante de aproximarse a la comprensión de las discriminaciones de las mujeres del mundo. Esto implica entender que sus experiencias y opresiones se viven, sufren y combaten desde su posición en un complejo entramado de ejes de desigualdad: la raza, la etnia, la orientación sexual o su estatus legal, entre muchas otros. Más que considerar estas dimensiones como estratos que se puedan conceptualizar de forma aditiva o jerárquica, la interseccionalidad se refiere a las formas convergentes y adyacentes en las que las distintas lógicas —raza, sexo, edad, sexualidad, religión, cultura, etc.— estructuran las condiciones materiales que producen la desigualdad (Mirza, 2013). Pero la interseccionalidad no se aplica en abstracto, sino que responde a unas configuraciones sociohistóricas específicas que constituyen los contextos que a la vez significan las experiencias de las personas. Siguiendo a Mirza, la interseccionalidad tiene sentido en cuanto *embodied*, o encarnada, ya que surge de las experiencias concretas de las vidas reales de las mujeres (2013).

Los debates sobre la interseccionalidad y sus concreciones metodológicas son un campo en discusión abierto en la comunidad académica, debido a su complejidad y diversidad de posibilidades (Cho, Crenshaw, y McCall, 2013; McCall, 2009). En esta tesis tomamos este posicionamiento con la voluntad de

1) desafiar las ideas dadas por sentadas sobre el género y entendiéndolo como una categoría no homogénea (Shields, 2008) y 2) proponer un análisis que tenga en cuenta no solo el género sino también otras dimensiones y ejes de poder y desigualdad relevantes en el contexto.

2. Contexto de la investigación: una etnografía en Nepal⁵

Como hemos señalado en la introducción, Nepal es situado como uno de los contextos prioritarios de intervención en materia de cooperación para el desarrollo, especialmente después de los terremotos sufridos el pasado 2015 y, específicamente, en el ámbito de la educación de y para las mujeres. Concretamente, esta tesis parte del estudio de caso de la población de Gaun, situada en el valle de Solu-Khumbu (Nepal), y todos sus espacios formales e informales de transmisión y adquisición cultural: las casas, el templo, la escuela, eventos festivos y religiosos, actividades productivas, etc. También se incluye el contexto urbano, la ciudad de Katmandú, por ser el destino de casi todos los proyectos de movilidad de las personas del pueblo.

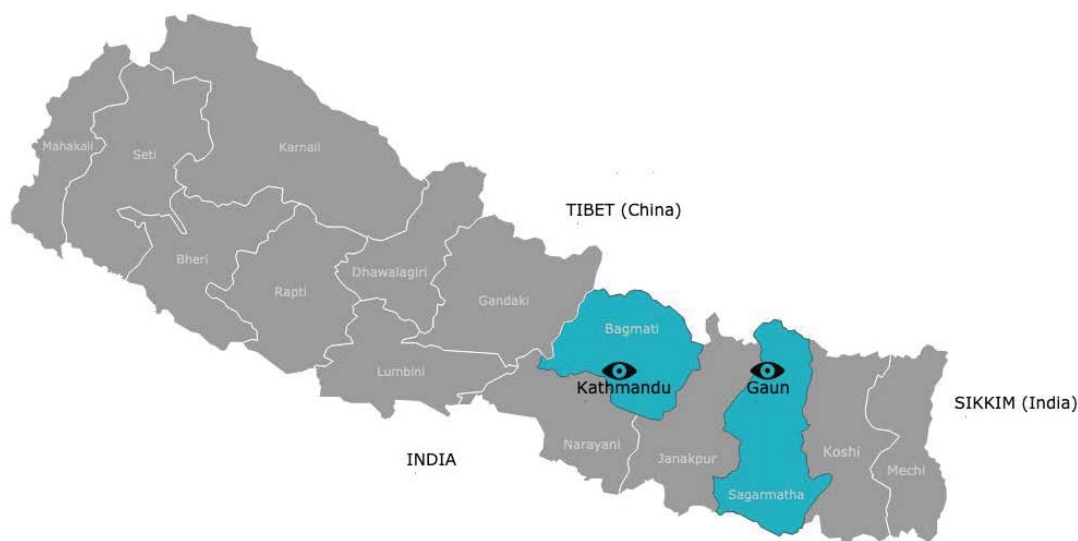


Figura 2.1.: Situación geográfica; elaboración propia

⁵ La lectura de esta sección puede acompañarse de la selección fotográfica que se incluye en el anexo E de esta tesis.

2.1. Gaun

Gaun⁶ es una pequeña población situada en la parte baja del valle de Solu-Khumbu, en la región nororiental del Himalaya nepalí. Se encuentra en la ladera de una montaña, a 3400m de altitud. Llegar a Gaun me costó tres días de caminata la primera vez que fui, ya que se encuentra alejado del último acceso con transporte terrestre. Esta situación se ha intentado cambiar con los años, ya que se han abierto un *tulo bato*⁷ (camino grande o carretera de tierra) para acceder a Gaun y a los pueblos cercanos; pero, dado que se encuentra en muy mal estado debido a los destrozos causados por los monzones, a efectos prácticos solo es transitado por motocicletas, y no supone mucho ahorro de tiempo.

Todavía recuerdo con mucha claridad la primera vez que llegué a Gaun: había subido una cuesta de casi dos mil metros de desnivel; estaba cansada, mareada y muy, muy sudada. Tras caminar entre campos de patatas —esto lo descubriría días después— me señalaron una *ghaar* (casa) a lo lejos. Es allí. En la cima de una colina, de forma rectangular, con ventanas de madera y piedras en el tejado. Gaun tiene unas veinte unidades familiares, tres templos budistas y una escuela primaria, aunque estos números han ido cambiando a lo largo de los años y algunas infraestructuras se vieron afectadas por los terremotos de 2015. Uno de estos templos, por ejemplo, de referencia en la zona está actualmente en estado de reconstrucción.

En el campo que había junto a la casa divisé, como si fueran miniaturas, a dos personas trabajando. A medida que nos acercábamos, empecé a poder ver a quienes se convertirían en *mero parivar*, mi familia: Pemba, Dawa y algunas otras mujeres del pueblo. Con sus vestidos oscuros y delantales de colores, botas y un pañuelo en la cabeza. Pendientes de aro en las orejas y pequeños

⁶ *Gaun* es un pseudónimo que significa «pueblo» en nepalí. Nos ha parecido un término adecuado ya que la mayoría de personas de Nepal se refieren a sus pueblos por ese nombre: *mero gaun*, mi pueblo. No desvelamos la posición geográfica de Gaun, pero apelamos simbólicamente a todos los *gaun* que existen en el Himalaya de Nepal, que seguramente se podrían sentir identificados con esta etnografía y las historias que alberga.

⁷ Escribo las palabras del nepalí o inglés de Nepal tal como se pronuncian y las he aprendido, aunque no tengan una correspondencia directa con la escritura original de las mismas, que sería en alfabeto devanāgarī.

colgantes en el cuello. Recuerdo cómo su mirada me impuso, segura y severa. Tradicionalmente, las familias sherpa se han organizado en clanes patrilineales, formados por familias o grupos de parentesco unidos por el apoyo y la participación en ceremonias a lo largo del ciclo vital que vinculan diversos pueblos de una misma región. La unidad doméstica se organiza alrededor de la familia nuclear o extensa con residencia patrilocal. La unidad familiar es, en general, el grupo de relación y organización de la subsistencia básico. La familia extensa tiene también un papel importante y, a pesar de que a menudo se encuentra en otros pueblos, la relación se mantiene a través de visitas frecuentes, de modo que se crean redes de intercambio de bienes, información y solidaridades en la zona. Casi siempre los acompañamos en estas visitas, en casa de *gaga* y *pagaga* (abuela y abuelo, respectivamente), primos, tíos, etc. A través de ellas se nos fueron revelando los complejos árboles familiares y, al mismo tiempo, descubrimos los caminos y pueblos de la región. Aun así, la significativa movilidad y los cambios en los patrones de relación de los últimos tiempos han hecho que este patrón sea solo un modelo, que pocas veces coincide fielmente con la realidad, que lo desborda en complejidad y diversidad. La mayoría de las familias de Gaun no cumplen este modelo, bien porque alguien está *kham garne* (trabajando) o *porne* (estudiando) en otro valle, en Katmandú o en el extranjero; o bien porque murió. No es extraño ver a niños y niñas viviendo con los tíos o los abuelos, o saber de hijos que están viviendo en casa de otros familiares. También se dan frecuentemente prácticas de adopción, sobre todo entre familias de diferentes estatus económicos y étnicos, con el fin de ayudarse y mantener las casas de propiedad. Un ejemplo es el caso de Lhakpa, que contó su historia mostrando fotografías de su familia adoptiva, propietaria de la casa donde ella vivía y que hacía años que residía en Katmandú.

Gaun se define como un pueblo sherpa, etnia a la cual pertenece la mayoría de sus habitantes. Aun así, la despoblación y la movilidad de las familias con más recursos económicos hacia las ciudades han contribuido a la llegada de familias de otras etnias, como los tamang o los chhetri. Nos dimos cuenta de la diversidad étnica y religiosa después de un tiempo de haber llegado a Gaun. Los *puza* (rituales, ofrendas) del templo se practican a menudo y, dada nuestra

buena relación con Tenzing (el monje lama encargado de la escuela), asistíamos regularmente. También nos invitaban a las visitas del *zakri* (el brujo) a alguna de las familias de la zona, y asistíamos a los rituales de purificación y canalización de espíritus. Todos asisten a estos eventos sociales, sin importar la religión que practiquen. De hecho, nos dimos cuenta de que, los rituales y supersticiones cotidianas a menudo son una mezcla de una, dos o varias creencias religiosas.

El modo principal de subsistencia en Gaun es la agricultura —patata y mijo— y la ganadería —cabras y vacas— a nivel doméstico. Durante el tiempo de la cosecha, preparábamos el té para llevar a los campos y trabajábamos toda la tarde, a ritmo tranquilo pero incesante, recogiendo *aluu*, las patatas que se almacenarán para el resto del año. No solo trabajábamos en los campos de Pemba, a veces íbamos a ayudar a otras familias o mujeres mayores que no tenían familia en el pueblo. También se desarrollan pequeñas actividades comerciales, normalmente puntuales e intermitentes. En Gaun no hay tiendas, restaurantes, ni hoteles, pero las mismas unidades familiares ofrecen estos servicios de manera informal. Todos sabemos dónde conseguir leche, cerveza o el mejor *raksi* (licor local). Es común ir a casa de Diku a tomar un té durante el descanso entre clases, comprar *sarkam* (queso seco) en casa de la mamá de Sonam, o bien tomar una taza de *raksi* o cerveza en casa de Lhamu. Además, algunas casas disponen de un pequeño almacén que funciona como colmado para la venta de productos.

2.1.1. *Is-kul*: las escuelas

Las escuelas de la zona de Solu son un contexto importante de esta etnografía, concretamente la escuela de Gaun. En la primera etapa del trabajo de campo, el día a día estuvo muy estructurado por las rutinas de la escuela, en la que participamos como *sikcheck* (profesores). Despertar, tomar un té, salir a caminar. Ayudar con las actividades del hogar mientras las cazuelas trabajaban a ritmo tranquilo sobre el fuego de madera, y desayunar *dhal bhat* (arroz con sopa de lentejas y verdura) antes de ir a la escuela. Me encantaba observar el ritual de prepararse para ir a la escuela. En la cocina llena de humo, y mientras

yo daba sorbos al té hirviendo que cierra el desayuno, Phurba y Dawa se arreglaban pulcramente el uniforme: la corbata, un poco más así; la falda, que no quede arrugada; y la blanca camisa, lo último que se ponía, para que no se manchara. Delante del espejo, se peinaban, se miraban, todo tenía que estar perfecto. Pescar los libros y libretas que todavía estaban encima de los bancos y salir corriendo al silbido de los amigos que venían a buscarlos para emprender el camino hacia Batomá, donde se encuentra la escuela secundaria de la zona.

La escolarización no era una práctica generalizada antes de los años 60, a pesar de que existen prácticas de T/A cultural en ámbitos formales, como el templo, y el aprendizaje de la religión. También contaban que aprendían «debajo del árbol», en caso de que hubiera alguien que había estudiado, o simplemente a través de las historias. La escuela de Gaun nació el año 2006 de la mano de una ONG local y cubre los cursos iniciales de la escolaridad —aproximadamente hasta los 8-9 años—, con la voluntad de que los niños más pequeños no tuvieran que desplazarse a la escuela más cercana, en el pueblo de Batomá. La escuela y la ONG están gestionadas por Dorjee, aunque él vive en Katmandú desde hace muchos años.

Cuando *bhaini* y *bhai* (hermana y hermano pequeños, respectivamente) ya se habían marchado y Pemba preparaba los termos de té para irse al campo, salíamos hacia la escuela por el camino que rodea la casa. Las escuelas de la zona suelen encontrarse en el centro de los pueblos y tienen una estética muy parecida: forma rectangular y un solo piso de ladrillos, puertas y ventanas de madera y techo de hojalata verde. Dependiendo de los cursos que abarquen, los edificios tienen más o menos clases. En Gaun la escuela tiene cuatro clases, que se corresponden a los niveles, aunque el alumnado se organiza normalmente en función de sus conocimientos. En Batomá hay más edificios y aulas —ya que los niveles educativos llegan hasta la clase 10— y también una biblioteca y un pequeño puesto médico. Para cursar los niveles 11 y 12 —antes de pasar el *school leaving certificate* (SLC)⁸—, el alumnado se tiene que desplazar a la escuela de Sabbhandatala, mucho más alejada en dirección al

⁸ El SLC es el examen que se hace al final de la educación secundaria en Nepal, equivalente a la selectividad en España o el GCSE (*General Certificate of Education*) en el Reino Unido.

río. Esta escuela dispone, además, de unas instalaciones con dormitorios para los chicos y chicas que vienen de lejos. Debido a las largas distancias y, sobre todo, el desafiante desnivel, algunos optan por quedarse a vivir allí durante la semana y volver al pueblo los días festivos.

Los niños y niñas iban llegando de todas las partes del pueblo, así como el profesorado, que también era de Gaun o de pueblos cercanos. El profesor de inglés venía de Tala y traía con él a los niños y niñas del pueblo. Mingma, que vivía en Gaun y trabajaba en la escuela de Batomá, también caminaba junto con los chicos y chicas hacia la escuela. Cada día por la mañana nos colocábamos en filas por clases, y un maestro o maestra guiaba unos ejercicios de estiramientos que los niños y niñas hacían todos a la vez, al ritmo de sus indicaciones. Después se cantaba el himno de Nepal y se desfilaba ordenadamente hacia las aulas. Participábamos de las actividades de la escuela junto con los otros profesores. Al ser una escuela pequeña, el ritmo y los horarios no eran muy estrictos y los marcaban los propios profesores; así, para indicar que se debía cambiar de clase, golpeaban un extintor con un hierro. En la escuela de Batomá, los ritmos eran más estrictos, y el cambio de clase se indicaba mediante una campana que se encontraba en la sala de profesores. A media mañana solía haber un descanso y entonces nos dirigíamos a la casa más cercana, donde la tía de una de las alumnas nos preparaba un té, mientras los niños jugaban o se iban un rato a sus casas. Después del descanso, se reemprendían las clases hasta la hora de salir, que también variaba un poco en función de cada escuela.

La escuela de Gaun es el punto de partida de esta etnografía, aunque después se fue extendiendo a otras escuelas de la zona y Katmandú. Visitábamos a menudo la escuela de Batomá, donde asistían muchos de los niños mayores de Gaun, y establecimos relación con el profesorado. A veces nos invitaban a sus casas o a visitar pueblos cercanos. Se complementó la etnografía con una exploración de las escuelas de la zona a través de la administración de encuestas, ejercicio que nos ayudó a mapear las escuelas de los alrededores de Gaun y saber como se configuraban los modelos escolares y las experiencias, expectativas y aspiraciones del profesorado y alumnado de la zona (ver anexo D). A partir de este trabajo nos dimos cuenta que la presencia de las niñas y

mujeres en las escuelas disminuía a medida que nos alejábamos de Gaun. También pudimos detectar bastante homogeneidad en los modelos escolares de las diferentes escuelas de la zona. Finalmente, las expectativas de los niños y niñas en relación al futuro diferían en función del género —apuntando a especializaciones—, aunque existía unanimidad en el hecho de desear un futuro fuera de las zonas rurales⁹. Así fuimos extendiendo el conocimiento del entorno: la geografía, las características étnicas de la gente de la zona, diferentes prácticas culturales y muchas observaciones en las escuelas.

2.1.2. Nuevas circunstancias, nuevos roles, nuevas oportunidades

Gaun cambió significativamente con los *bukampa* (terremotos) de 2015 (ver anexo F), aunque ni mucho menos quedó arrasado como muchos medios de comunicación quisieron transmitir. Volver a Gaun después de estos acontecimientos cambió mi percepción sobre el lugar y, como he expuesto en la sección anterior, también mi rol y mis relaciones con las personas. Los techos caídos y las amplias grietas hicieron que las familias abandonaran sus casas: unos por imposibilidad de vivir en ellas, otros por miedo ante las constantes réplicas. Tal vez las edificaciones más afectadas fueron los templos, aunque también fue —interesantemente— lo primero que se empezó a reconstruir. Con todo ello, me encontré ante un nuevo día a día en Gaun. Dormía en una tienda de campaña y ayudaba a construir una casa. Se tenía que ir a buscar bambú a un pueblo cercano, recolectar *daura* (madera), despejar la *gaiko ghaar* (casa de la vaca) para instalar la nueva cabaña, recolocar el almacenamiento de comida y recuperar los utensilios de cocina que no habían resultado dañados. Fue una etapa de hablar mucho, y también de disfrutar de los silencios, tan característicos en Gaun. En los reencuentros descubrí nuevas facetas de las personas que ya conocía, al mismo tiempo que corroboré cómo yo misma también había cambiado. Conocí a personas de las que solo había oído hablar, como el papá de Manju, que había vuelto de su estancia de trabajo en Dubai. También supe de familias y personas que se encontraban en

⁹ Consultar el anexo D de esta tesis para una lectura detallada de los resultados de la encuesta administrada, así como del proceso de elaboración y administración de la misma.

Katmandú, a las que visitaría unas semanas más tarde en la ciudad. La situación de emergencia y el miedo hizo que nos encontráramos con el corazón abierto, aunque la vida seguía desarrollándose en una nueva pero todavía cotidianidad. Nos poníamos al día mientras tomábamos *nun chia* (té con leche, sal y mantequilla), *daura kotne* (cortábamos madera) y *momo pakaune* (cocinábamos momo¹⁰).

2.2. Katmandú, *kei-ti-em*

Todavía ahora —después de más de diez viajes— me sorprende cada vez que despego o aterrizo en el aeropuerto de Katmandú. La ciudad se encuentra geográficamente en la región del centro de Nepal, a 1400 m sobre el nivel del mar. Mientras los *trekkers* hacen lo imposible para intentar divisar alguna montaña entre la niebla que cubre misteriosamente la ciudad, yo insisto en mirar hacia abajo. Me fascinan los miles de edificios que conforman la ciudad, que solo ceden espacio para que los templos principales puedan lucir entre las desordenadas calles. *Kei-ti-em* (KTM) —como la llaman los jóvenes en su jerga de abreviaturas— es la mayor aglomeración urbana de la región del Himalaya y capital de Nepal, una metrópoli de alrededor de un millón de habitantes (Central Bureau of Statistics, 2017, 2012). Me río cuando mi tío me cuenta que, hace menos de cincuenta años, visitaron la ciudad y pedaleaban en bicicleta entre campos para ir del templo de Boudhanath al de Swayambhunath. «Bueno, ¡pues ha cambiado un poco!», pensé la primera vez que hice el mismo trayecto en taxi y cubierta con un pañuelo en la cabeza para no tragar más polvo y humo del que ya tenía en la boca. La congestión de vehículos es tal vez una de las características más notables de la ciudad. A las horas puntas se juntan los coches privados, los *rikshaws*, las motos y los autobuses, en una meticulosa danza de bocinas y frenazos que, aunque al principio me pareció caótica, con el tiempo y la práctica adquirida sobre una motocicleta alquilada, fui descubriendo que tiene toda una lógica. «Yo no puedo estar en Katmandú

¹⁰ Empanadas hechas al vapor con relleno de verduras o carne. Es un plato típico de la cocina sherpa y se ha convertido en uno de los más conocidos de la gastronomía del país.

con tanta contaminación y caos» es la frase que normalmente dicen los turistas que llegan a Nepal para descubrir sus montañas, y que no pasan más que los días «obligatorios» en la ciudad para tramitar sus permisos de *trekking*. A mí, con el tiempo, me ha sucedido justo lo contrario. He llegado a querer tanto Katmandú que en algunas ocasiones me he quedado atrapada en ella, viviéndola desde nuevas perspectivas en cada estancia.

Vena (la mañana) es uno de mis momentos favoritos en Katmandú. A menudo salía temprano, cuando el sol apenas empezaba a iluminar las calles, y me dirigía al centro histórico de la ciudad, *Basantapur*. Mientras caminaba, me parecía imposible que las calles estuvieran vacías, las tiendas cerradas. Solo los perros deambulaban y las hogueras que habían encendido por la noche —con la basura acumulada del día— todavía humeaban. La arquitectura del barrio me recuerda que la ciudad fue históricamente la cuna de la cultura y civilización newar. Las casas son de *bricks* anaranjados, con puntales que sostienen los techos meticulosamente tallados y decorados en madera. A esa hora de la mañana, de las pequeñas puertas salían las mujeres y los hombres a empezar el día. Lo primero el *puza*, la pequeña ofrenda que llevan a la estatua de piedra que representa alguna de las deidades que hay camuflada en algún rincón del edificio o la calle. Colorante, alguna flor y algo de fruta o frutos secos, que dejan a los pies de Ganesha, Indra, Bhairav o Buddha. Hacen sonar la campana y se colocan la *tikka* en la frente, entre los ojos, o en el punto donde comienza el pelo, y siguen con las próximas actividades del día. Los dioses, en cambio, permanecen en su lugar albergando las plegarias recibidas, y lucen radiantes y teñidos de *rato* y *hario* (rojo y amarillo) durante el resto del día. Recuerdo cuando llegaba a Basantapur, la también llamada Durbar Square, acompañada por las campanas matutinas, y me sentaba en el escalón más alto de alguno de sus templos. Desde ahí tenía la sensación real de ser omnisciente, ya que podía observar cómo el día iniciaba sus rutinas, tomándome un buen *dhut chia* (té con leche), preparado por la *didí*¹¹ de la plaza, el más dulce y bueno de la ciudad. Y escribo *recuerdo* porque los terremotos se llevaron los

¹¹ *Didi* significa literalmente «hermana mayor». En Nepal se suele nombrar a las mujeres de la cohorte propia o mayores por este término, de forma cariñosa y en señal de respeto.

templos, se llevaron ese último escalón desde donde observaba. Pero la vida siguió despertando, las mujeres siguieron saliendo a colocar sus verduras para vender, y la *didi* siguió preparando *chia* en la plaza mientras yo, sentada entre los materiales del templo en reconstrucción, escuchaba sus historias. Porque no se llevaron la vida en la calle ni la forma de vivirla.

Salía de casa casi sin desayunar porque, fuera donde fuera, me preguntarían: «¿*Bhat kayó?*» (¿has comido arroz?); y dijera lo que dijera, me ofrecerían un plato. Normalmente me dirigía a Boudhanath, el popularmente denominado «barrio sherpa» de la ciudad. Katmandú alberga hoy en día una población multiétnica y cosmopolita, con más de cien grupos étnicos en la ciudad metropolitana. Los sherpa son uno de ellos y, aunque representan solo un 1,2 % de la población —a diferencia de los newar (24 %) o los brahman (24 %)—, su visible presencia se concentra mayoritariamente en el barrio de Boudhanath, conocido por el emblemático templo budista que le da nombre.

Es allí donde solía encontrarme con Mingma, normalmente antes o después que ella fuera a trabajar. Yo bajaba del autobús (*ghari*) justo delante de la entrada principal del templo y esperaba su llegada sentada en las escaleras de una tienda de *souvenirs*. La calle es una de las más ajetreadas de la ciudad, por lo que siempre hay mucho polvo y ruido. Aun así, la plaza redonda donde se encuentra el templo de Boudhanath es un pequeño oasis de tranquilidad. Mingma me llamaba un par de veces: «*Alba, tapai kata ho? Ma bato ma. I'm coming. Just wait okey?*» (Alba, ¿dónde estás? Estoy en camino. Ya estoy llegando. Espérame, ¿vale?). Poder llegar a tiempo nunca es una certeza en esta ciudad —pienso—. Cuando nos encontrábamos, caminábamos alrededor de la stupa hablando sobre cómo le había ido el trabajo y cómo estaba su familia. Después de las tres o cuatro *koras* (circunvalaciones) de rigor, nos adentrábamos en uno de los callejones que salen de la plaza redonda para tomar un té al estilo sherpa, nada fácil de encontrar en la ciudad. «Como en el pueblo, ¿te acuerdas? Aquí son familia, conocidos del pueblo, vamos a estar bien.» A menudo íbamos a ese lugar y nos sentábamos en una mesa tras las cortinas tradicionales para tomar *nun chia* (dos téis con leche, sal y mantequilla). A veces también venían otros jóvenes del pueblo que estaban en

Katmandú. Hablábamos, me contaban como iba todo en la escuela y el trabajo. Y mirábamos el móvil. Y dábamos sorbos de té en silencio.

También solía visitar a Dolma en su casa, un pequeño apartamento en la calle principal. Nos sentábamos en el balcón y tomábamos té, comíamos *dhal bhat* y me dejaba sorprender con su punto de vista sobre las cosas. Me enseñaba fotos de su marido y de ella cuando eran jóvenes; y recitaba, uno tras otro, los lugares donde residían sus hermanos y hermanas: América, Reino Unido, Barcelona. Dolma siempre me decía que yo debería ser su *chori* (hija), pero que nos veía como *sati* (amigas). A veces me llevaba a casa de sus amigas, yo acababa conociendo a alguien más de Gaun y, después de un rato examinando el parentesco —*Kamiko chorako bhai*, el hermano pequeño del hijo de Kami, por ejemplo— llegaba a situarlo en mi red mental de familias y personas. Dorjee también me ponía al día de las familias que estaban en Katmandú, y visitábamos a algunas en sus tiendas, restaurantes o casas. El lama del pueblo pasaba temporadas en la ciudad y aprovechaba para visitarlo. «Ella es la propietaria de la casa del lado del templo. ¿Te acuerdas de Dendee? Pues es su hermana. *Everybody is connected*», dijo Dolma un día. Y no podía expresarlo mejor. Existe un Gaun en Katmandú, a través de una red de relaciones personales y familiares, conocidos y amigos. Gaun es la unión de referencia, el pueblo, la identificación común: geográfica y simbólica. Algunos de ellos van y vuelven a menudo, sobre todo los jóvenes; y otros hace años que no visitan el pueblo o nunca han vivido en él.

2.3. Los casos

La selección de los casos con los que llevar a cabo un seguimiento intensivo se basó en un extenso conocimiento etnográfico, y quedó formada por un grupo de diez mujeres de Gaun, entendiendo Gaun en el sentido más complejo, es decir, que tuvieran vínculos con el pueblo y la zona, aunque en esos momentos estuvieran viviendo en Katmandú. Con ello, se ha querido respetar la naturaleza dinámica de sus vidas y la lógica multisituada de la investigación. La estrategia de muestreo fue intencional y por bola de nieve, a partir del seguimiento de las redes familiares que se han ido construyendo a lo largo de la etnografía.

ID	Etnia	Edad	Trabajo	Loc.	Matrim.	Hijos
Amita	Basnet	30	Maestra, doméstico, agricultura, animales	G	Sí	3
Dawa	Sherpa	18	Estudiante, clase 12	G-K	Sí	-
Pemba	Sherpa	54	Doméstico, agricultura, animales	G	Viuda	4
Anju	Shrestha	35	Doméstico, agricultura, animales	G	Sí	4
Mingma	Sherpa	23	Estudiante, maestra, buscando trabajo, negocio familiar	G -K	No	-
Dolma	Sherpa	58	Activista, doméstico, traductora, voluntaria	K	Sí	2
Jangmu	Sherpa	45	Doméstico, propietaria de un restaurante	G-K	No	3
Indira	n/a	40	Doméstico, agricultura, animales	G	Sí	2
Sunita	Magar	35	Doméstico, agricultura, animales	G	No	3
Kami	Tamang	45	Doméstico, agricultura, animales	G	Sí	2

Tabla 2.1: casos para la muestra intensiva; elaboración propia

Los terremotos de 2015 —como se ha intentado plasmar en este relato— hicieron explícito y evidente el cambio del contexto, el paso del tiempo y la fragilidad de una visión estática de un lugar. Mis intentos para describir los contextos y casos de esta etnografía pretenden acercar mi percepción de la realidad al lector de esta tesis para que, a través de la lectura, pueda imaginar y situar a las personas, historias, visiones y fenómenos que los textos analizan. Esta sección no tiene la voluntad de presentarlos como lugares atemporales y estáticos, como realidades que *son* así, sino como lo que *yo percibí y viví* cuando estuve allí. Gaun, Katmandú y todas las mujeres que hablan en esta tesis siguieron cambiando después de que yo me fuera, como he podido constatar en las múltiples visitas posteriores. Siguen cambiando mientras yo escribo estas palabras. Y habrán cambiado cuando tú las estés leyendo.

3. Diseño metodológico

Esta investigación parte de una etnografía holística y multisituada como base, que se ha complementado con el seguimiento de casos específicos en el campo y a través de la introducción de otros métodos y técnicas complementarias. La organización de las fases de investigación en un diseño cíclico aporta la posibilidad de un análisis multinivel de los objetos de investigación, como se detalla en los subsiguientes abordajes metodológicos.

La antropología de la educación hace tiempo que ha traspasado las fronteras de Estados Unidos, donde surgió la disciplina en la década de 1950, y hoy en día hay etnografías de la educación en prácticamente todo el mundo (Anderson-Levitt, 2011, 2012). Desde el prisma del desarrollo, la perspectiva etnográfica ha permitido identificar los valores y objetivos que guían la escuela como institución, así como sus prácticas cotidianas y las interacciones entre sus miembros, aspectos no siempre presentes en investigaciones basadas en enfoques más teóricos o macrosociales (Harber, 2014). Si bien es cierto que las etnografías de la educación se han centrado predominantemente en los procesos de aprendizaje y aspectos de la identidad, esta investigación pretende contribuir a llenar el vacío existente en el estudio de la educación desde una perspectiva política, puesto que la considera —particularmente en el sur global— un proceso clave tanto para el desarrollo como para el empoderamiento y la emancipación de las mujeres. El hecho de establecer un diálogo no solo con el ámbito del desarrollo, sino también desde una perspectiva de género en el sí de la educación formal, hace de esta tesis un ejercicio de análisis inédito en el contexto de Nepal.

Tomar una perspectiva etnográfica para el estudio del género en el ámbito del desarrollo nos parece un ejercicio de coherencia metodológica y epistemológica, por varios motivos. En primer lugar, el género, en cuanto sistema social, cultural y simbólico, debe ser estudiado en sus contextos históricos y socioculturales concretos. En segundo lugar, la comprensión y el análisis de los sistemas generados en y a través del género pasa necesariamente por adoptar un enfoque holístico, que incluya todos los ámbitos y espacios sociales (Young, 1993). Aun así, el tipo de investigaciones

mayoritarias en este ámbito están muy marcadas por las instituciones del desarrollo y adquieren un calibre no solo cuantitativo sino también comparativo. La perspectiva holística es particularmente necesaria en Nepal, donde existe una gran heterogeneidad étnica y cultural (Heward, 1999). Esta etnografía responde a la necesidad de (de)construir las categorías existentes alrededor del género y la emancipación propias, y no solo conocer, sino también incorporar, otras formas de ver, pensar y vivir el género. En tercer lugar, las aproximaciones desde la interseccionalidad también reivindican la necesidad de valorar e incorporar los distintos niveles que involucran el poder, integrando lo macro y lo micro, lo institucional y lo subjetivo en nuestras investigaciones (Yuval-Davis, 2006). En definitiva, es importante comprender la ubicación social de una forma holística para el análisis las desigualdades (Shields, 2008). El enfoque cualitativo y etnográfico de esta investigación permite poder afrontar este tipo de retos analíticos y metodológicos que en estos momentos centran los debates y la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales.

Finalmente, el campo de la movilidad y el desarrollo ha tomado predominantemente enfoques materialistas que han infraestimado el rol de los aspectos sociales y culturales de los procesos de movilidad (Rao, 2010). También se han identificado limitaciones del paradigma *pull-push* de análisis de las movilidades, que una vez más dejan en segundo término las características personales de las personas móviles y sus contextos como agentes en el proceso de movilidad (Li & Bray, 2007). Esta etnografía, en particular por el hecho de ser multisituada y e incorporar el enfoque de la historia de vida —como se concretará en las próximas secciones— propone un abordaje metodológico privilegiado para el estudio de la (in)movilidad (Hackl, Schwarz, Gutekunst, & Leoncini, 2017), especialmente desde una perspectiva de género (Oso et al., 2017). En primer lugar, la etnografía facilita tener en cuenta la movilidad en su sentido más complejo y relacional, abarcando las dinámicas de inmovilidad y la intersección de todos los tipos de movilidades. En segundo lugar, porque permite la posibilidad de centrar la investigación en los mencionados aspectos sociales de la movilidad, alejarnos de los enfoques economicistas y prestar atención a las experiencias de las personas, sus negociaciones y aspiraciones en

y a través de la (in)movilidad. Finalmente, al multisituar la etnografía y adoptar la estrategia del *follow the people* (Marcus, 1995), la investigadora se torna móvil y tiene la posibilidad de incluirse en las dinámicas de movilidad y, a la vez, reconocer las movilidades propias como parte de la investigación.

3.1. Los espacios: una etnografía multisituada

Esta tesis es también un estudio multisituado, en términos de Marcus (1995), debido a las necesidades que se identificaron en el campo. La movilidad es una característica idiosincrática de las poblaciones de las zonas de montaña en Nepal, particularmente en grupos étnicos como los sherpa, que han habitado tradicionalmente estos espacios. En la fase exploratoria se registraron gran cantidad de movimientos reales, narrados e imaginados. Por ejemplo, la movilidad diaria —para ir a la escuela, al mercado o a visitar familiares— o estacional —para trabajar como guías, llevar rebaños de yaks de una zona a otra—. Además, siguiendo la tendencia general en Nepal, se detectó una movilidad específica de la modernidad hacia los centros urbanos, siendo este el flujo mayoritario. Así, aproximadamente un 70 % de la población de Gaun se ha desplazado hacia las ciudades y el extranjero, lo que ha provocado un importante descenso de la población.

La investigación tuvo la necesidad de adaptarse consecuentemente, ya que, por ejemplo, algunas mujeres de Gaun se mudaron a la ciudad o volvieron del extranjero durante las fases de la investigación. Asimismo, la investigadora también se encuentra en una lógica de movilidad, de Gaun a Katmandú y hacia el extranjero repetidamente durante el transcurso de la investigación. Así, el objeto de estudio inicial, centrado en Gaun —entidad geográfica—, se concretó en y hacia las mujeres de Gaun —entidad humana— y surgió la necesidad de «seguir a la gente» en la definición del mismo, enmarcándonos en lo que se ha descrito como una etnografía multisituada:

Multi-sited research is designed around chains, paths, threads, conjunctions, or juxtapositions of locations in which the ethnographer establishes some form of literal, physical presence, with an explicit,

posited logic of association or connection among sites that in fact defines the argument of the ethnography. (Marcus, 1995, p. 105)

Katmandú empezó a formar parte del contexto etnográfico del estudio, así como otros pueblos de la zona relevantes para las mujeres informantes. Estar con ellas en diferentes contextos permitió incluir dinamismo en el análisis, es decir, entender que pueden estar y ser diferentes en momentos y sitios distintos. Esta posibilidad ha enriquecido enormemente los resultados de esta investigación y ha sido, al mismo tiempo, un elemento clave en el mantenimiento de las relaciones establecidas con las informantes.

3.2. Los objetos: una etnografía multinivel

El enfoque etnográfico de esta investigación toma como referencia el enfoque desde la ecología cultural propuesto por Ogbu (1981), que ofrece la posibilidad de integrar los niveles micro y macroetnográficos. Adoptamos, por tanto, un enfoque holístico y no nos centramos únicamente en el contexto escolar, sino en todo su sistema ecológico, incluidas las instituciones sociales y políticas y las creencias de la comunidad donde se encuentra la escuela. De esta forma se definen tres niveles de investigación, que se relacionan interdependientemente.

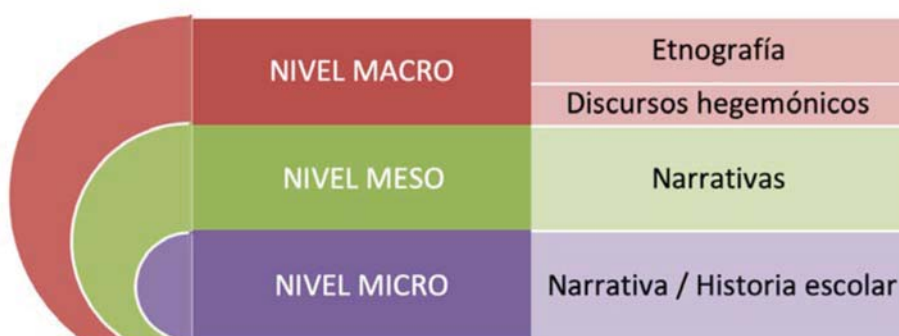


Figura 3.1.: Etnografía multinivel; elaboración propia

3.2.1. Etnografía holística

En el plano macro de esta investigación, se ha explorado el nivel etnográfico y los discursos hegemónicos sobre la educación, la movilidad y el desarrollo en Nepal. El enfoque etnográfico se ha desarrollado inspirándonos en los modelos de Whiting y Child (1953), que exploran los contextos de socialización y los paradigmas educativos que, a su vez, están formados por los agentes, espacios, mecanismos, sujetos y contenidos que se activan en tales procesos.

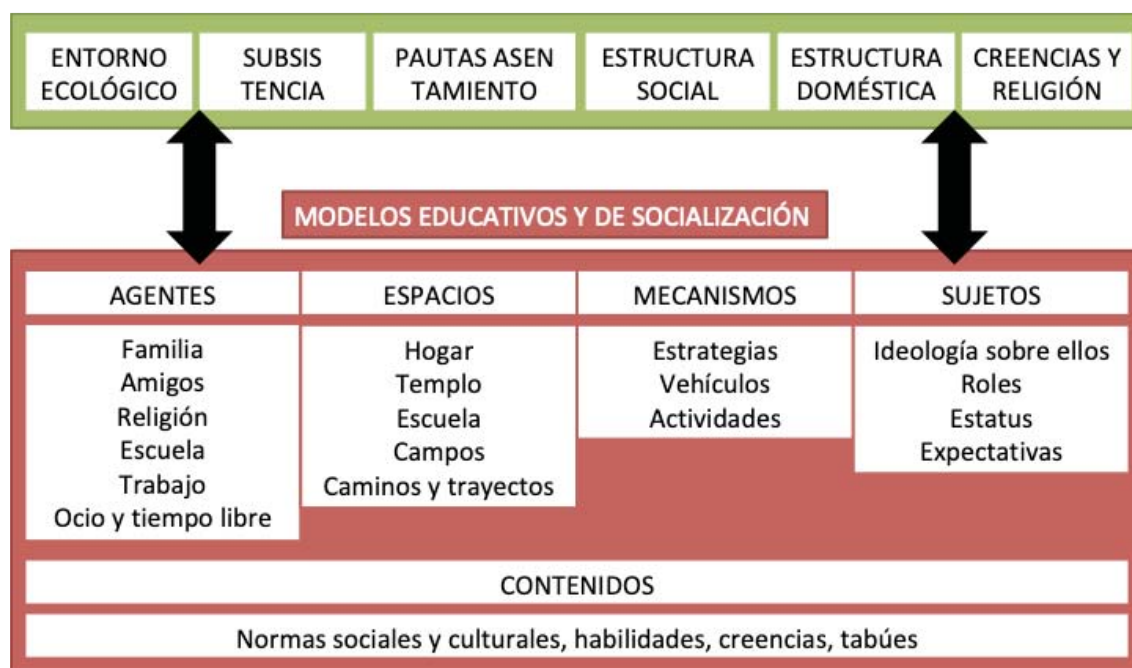


Figura 3.2.: Enfoque etnográfico; elaborada conjuntamente con Silvia Carrasco y David Curto. Inspirado en Whiting y Child (1953), sistematizado por Carrasco y Molins (1998). Material docente EMIGRA.

El resultado de este análisis intensivo culmina con los detallados informes etnográficos y sirve como conocimiento para enfocar, guiar y desarrollar los posteriores niveles y fases de la investigación.

3.2.2. Discursos y narrativas

Dada la centralidad que tienen los discursos y las narrativas en esta investigación, es importante especificar qué se entiende por cada uno de ellos y de qué modo se han explorado en esta tesis. Si bien situamos los discursos hegemónicos en el plano macro y las narrativas en los planos meso y micro,

ambos son discutidos y analizados en conjunto, justamente con la intención de ponerlos en diálogo y analizar sus relaciones.

Entendemos los discursos como prácticas sociales de creación y validación de conocimiento y significados sobre los procesos sociales que se han producido y transformado a lo largo de la historia. El discurso es, además, el lugar donde se encuentran el poder y el conocimiento (Escobar, 1984, p. 379). En este sentido, entendemos que los discursos tienen la capacidad de crear significados sociales y estructurar experiencias e identidades. El desarrollo ha sido identificado como un discurso en sí mismo (Escobar, 1998, 2012; Robinson-Pant, 2001), en cuanto aparato con capacidad de generar conocimientos, significados y sistemas de representación sobre el tercer mundo, esto es, su capacidad de ejercer poder sobre el mismo. No solo por su potencialidad analítica, sino también por su pertinencia en una investigación en la que el desarrollo es el telón de fondo, analizamos los discursos hegemónicos sobre la educación, el desarrollo y la movilidad en Nepal desde una perspectiva de género.

La narrativa es un tipo particular de composición del discurso, en que los eventos y acontecimientos que se narran son estructurados e integrados en un todo organizado (Polkinghorne, 1995). La narrativa es un fenómeno fronterizo, en el sentido de que se sitúa entre categorías:

Positioning of the personal narrative somewhere between a number of traditional categorical pairs: between literary and social discourse, between written and oral models of communication, between public and private spheres of interaction, between ritual performance and incidental conversation, between fact and fiction. (Langellier, 1989, p. 244)

En esta investigación incorporamos el análisis de narrativas entendidas como las formas particulares que tienen las mujeres en el campo de interpretar y significar sus propias vivencias y experiencias. Así, desplazamos el foco hacia la acepción de «narrativa como fenómeno social» (Langellier, 1989), en el sentido de que nos fijaremos en cómo estas se utilizan para hablar, situarse y negociar procesos sobre educación, género y desarrollo.

No solo decidimos examinar el ámbito de las narrativas por su riqueza interdisciplinar, sino también por su relevancia en un contexto etnográfico.

Lejos de ser dos factores independientes en la configuración de los fenómenos sociales, los discursos y las narrativas responden a una lógica relacional que, además, no está libre de atribuciones de poder y privilegios. Langellier habla de una jerarquía del discurso en la que las narrativas estarían situadas en su posición más baja, al «privilegiar otros discursos sobre las narrativas, otras narrativas sobre las narrativas personales, y algunas narrativas personales sobre otras, especialmente aquellas de los grupos dominantes sobre los subordinados» (Langellier, 1989, p. 272).

Analizar las narrativas individuales y colectivas se ha convertido en una herramienta de mucha utilidad en etnografía, aunque no podemos olvidar la etnografía misma como producción de una narrativa concreta sobre el entorno y la gente con la que trabajamos (Bruner, 1997). Así, de alguna forma, esta tesis no deja de ser una narrativa propia sobre los aspectos que se tratan, informada a la vez por las variadas narrativas exploradas en los campos donde esta investigación ha transcurrido.

3.2.3. Trayectorias personales

A partir de un amplio conocimiento etnográfico se ha seleccionado un caso particular para hacer una reconstrucción de la trayectoria personal de Mingma. La incorporación de esta perspectiva micro permite añadir profundidad y detalle al análisis; es decir, no solo identificar los factores que inciden en las trayectorias educativas y de movilidad, sino también evidenciar cómo los diferentes ámbitos temáticos de esta tesis se relacionan en el micronivel de la experiencia. Mingma encarna experiencias de movilidad y en el ámbito de la educación, como mujer interpelada por las estructuras y lógicas del desarrollo y la modernidad en Nepal.

3.3. Las fases: una etnografía cíclica

La investigación se ha organizado siguiendo diferentes fases, en las que se ha combinado el trabajo de campo con la descripción, interpretación y análisis de los resultados. Este particular diseño nos ha permitido visitar el campo y los datos una y otra vez, para incluir ambos procesos en un análisis reflexivo y examinar constantemente la propia investigación para hacerla más compleja y situada.

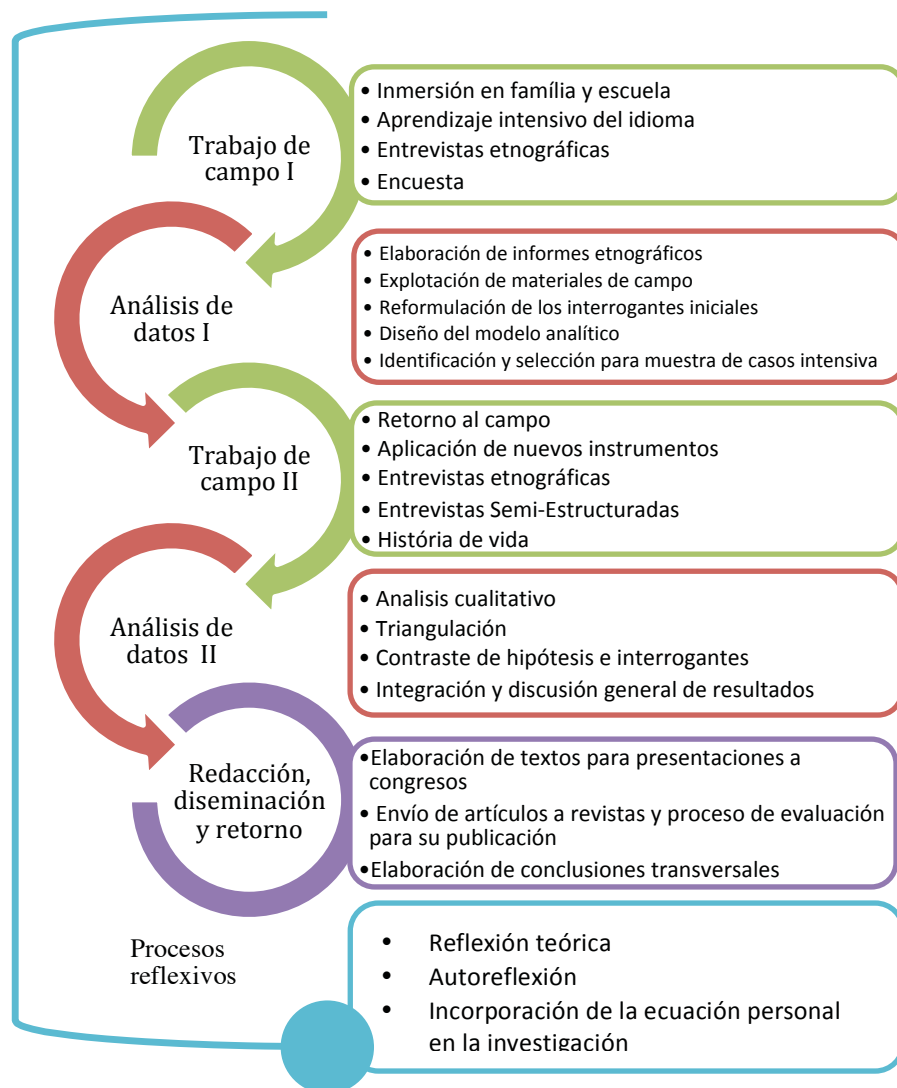


Figura 3.3.: Etnografía cíclica; elaboración propia

3.3.1. Fase I de trabajo de campo etnográfico: mayo-octubre 2012

Esta primera fase de la investigación se desarrolló con una estancia prolongada en el campo en equipo, con la convivencia intensiva con una familia de Gaun. Se caracterizó por la primera toma de contacto, establecimiento de los vínculos y recolección de datos, muchos datos. Se consiguió un conocimiento extenso del contexto ecológico, social y escolar del pueblo de Gaun, su población y las zonas próximas. El aprendizaje del nepalí fue clave para el éxito de esta primera fase del trabajo de campo. En primer lugar, facilitó la comunicación y, por lo tanto, la comprensión de los diferentes contextos y situaciones en el campo. También fue una forma de crear vínculos con las personas de Gaun, no solo cuando llegamos a hablar nepalí, sino también en el proceso, ya que participaban activamente de nuestro aprendizaje actuando como maestros. A consecuencia de ello, conseguimos también trascender el rol de profesores fuera de la escuela, hecho que propició la convivencia y el acceso a nuevos espacios, personas y, por lo tanto, conocimientos.

Técnicas: observación participante, entrevistas etnográficas, encuesta.

3.3.2. Fase I de análisis: noviembre 2012-abril 2015

Al volver del campo, esta fase consistió en la ordenación y sistematización de los materiales y datos recogidos. Primeramente, se llevó a cabo la revisión bibliográfica pertinente y se estableció el marco teórico donde se situó la investigación y sus hipótesis iniciales. Con relación a los datos, su análisis permitió elaborar un informe etnográfico extenso sobre temas diversos e identificar fenómenos de interés para delimitar el enfoque de la investigación. Con todo ello, se diseñó un modelo analítico que integra los distintos prismas temáticos de la investigación, así como los instrumentos adecuados para la recogida de datos posteriores. En definitiva, esta fase es importante porque permitió establecer un marco teórico y etnográfico para la investigación, identificar temas emergentes y establecer las hipótesis y estrategias de muestreo adecuadas y situadas en el entorno etnográfico de Gaun y sus alrededores.

Técnicas: revisión de literatura, análisis cualitativo de los datos de campo (NVIVO), análisis cuantitativo de la encuesta administrada en el campo (SPSS), redacción de informe etnográfico, diseño del modelo analítico, diseño de entrevista, identificación y selección para muestra de casos intensiva.

3.3.3. Fase II de trabajo de campo etnográfico: abril 2015-agosto 2015

Después de un tiempo alejada físicamente del campo y ya con un marco de análisis delimitado y unos instrumentos de recogida de información diseñados *ad hoc*, se planificó esta fase para su aplicación en el campo. Tal retorno al campo fue accidentado debido a los terremotos acaecidos justo antes de la estancia en el campo y durante la misma, como he narrado en la introducción de esta tesis (sección 1.1). Por un lado, estos acontecimientos dificultaron, logística, ética y metodológicamente, el desarrollo de la investigación, por lo que se requirió un amplio margen de adaptación por parte de todos los actores involucrados y de la investigación misma. Por el otro, esta nueva situación inesperada permitió el acceso a nuevas unidades de observación que aportaron nueva y valiosa información etnográfica en el ámbito de la cooperación al desarrollo en Nepal, lo cual generó nuevos informantes y relaciones en el campo que ampliaron el conocimiento sobre el contexto nepalí.

Técnicas: observación participante, entrevistas etnográficas, entrevistas semiestructuradas, entrevista en profundidad para la reconstrucción de una historia de vida.

3.3.4. Fase II de análisis de datos: septiembre 2015-junio 2017

Una segunda estancia en el campo proporcionó nuevos datos para el análisis que fueron puestos en diálogo con los preliminares, añadiendo y haciendo más complejos los fenómenos, siempre en el marco del modelo de análisis de la investigación. Los datos fueron, a la vez, triangulados con los iniciales y entre los recogidos por cada técnica, ejercicio que nos permitió confrontar discursos, prácticas e imaginarios en nuestro análisis. Con esta base, la discusión general

se organizó temáticamente, lo cual facilitó la planificación de los potenciales productos de esta tesis.

Técnicas: análisis cualitativo (N'Vivo), aplicación del modelo analítico, organización temática de los resultados, triangulación de resultados, identificación de fenómenos, selección y priorización de temas/fenómenos.

3.3.5. Fase de redacción, diseminación y retorno: junio 2016- actualidad

Esta fase consiste en la organización y maduración de las discusiones temáticas de los resultados del análisis de la fase anterior. Dos tipos de ejercicios se han priorizado en esta fase; y su realización no ha seguido un orden nítidamente definido, sino que se ha intercalado, de modo que entre ambos se han producido retroalimentaciones constantes. Por un lado, la redacción de los textos que conforman este compendio; y, por otro, la participación en eventos científico-académicos para la presentación de resultados en diferentes formatos. Por lo tanto, esta fase se ha centrado en el complejo proceso de elaboración de productos y su constante revisión y actualización a partir de los retornos y aportaciones recibidos por la comunidad científica. Finalmente, se han elaborado las conclusiones transversales de la tesis.

Técnicas: elaboración de textos, posters y comunicaciones orales, presentaciones en congresos y conferencias nacionales e internacionales, envío de textos a revistas nacionales e internacionales, proceso de revisión de los artículos hasta su aceptación para publicación, elaboración de conclusiones transversales.

3.3.6. Proceso reflexivo: un ejercicio transversal

La fase (auto)reflexiva ha estado presente en toda la investigación, desde sus inicios en la planificación de la primera estancia en el campo, durante las fases de campo, las fases analíticas y hasta la interpretación de los resultados. La reflexión se ha orientado en dos direcciones. En primer lugar, una reflexión

teórica al poner los resultados en diálogo con la bibliografía de referencia. En segundo lugar, una autorreflexión que ha abarcado los aspectos de metodología y el papel de la investigadora. A través de ambas se han introducido cambios en el diseño metodológico, se ha ido complejizando el modelo de análisis y se han incluido aspectos de posicionalidad y relación con los informantes, gestión de los dilemas éticos en el campo, resolución de dificultades, establecimiento de la voz como autora/investigadora, entre otros.

Técnicas: reflexión, análisis de los registros de campo, revisión de literatura, asistencia a seminarios y congresos, inclusión de la ecuación personal en todas las fases de la investigación.

3.4. Análisis e interpretación de los datos

3.4.1. La elaboración del modelo de análisis

El modelo de análisis es de diseño y elaboración propia, a partir de las aportaciones de los autores relevantes en los temas que abarca. Este modelo ha sido elaborado a lo largo de la investigación, de manera que ha ido incorporando nuevos ámbitos y temas que emergieron como relevantes, huyendo de esquemas fijos de interpretación e indicadores.

Los ámbitos de análisis que lo conforman están inspirados en los modelos de Connell (1990, 1995, 1996):

Ámbitos de análisis	
Culturas	Hace referencia a los indicadores relacionados con la ideología, los discursos y la historia; esto es, las creencias que existen sobre el tema, las normas culturales asociadas a él.
Modelos de T/A	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos y modelos deseados con relación al tema, significados atribuidos y aspectos valorados - Estilos, estrategias, metodologías y organización de la transmisión - Contenidos que se adquieren y manejan, y pautas comunicativas
Relaciones de poder	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos: acceso, gestión y uso - Toma de decisiones y pautas de dominación - Tipos de poder, relaciones y redes - Apoyos y barreras - Estatus social y prestigio - Discursos y prácticas emancipadoras
Relaciones productivas	<ul style="list-style-type: none"> - División del trabajo - Distribución y usos de los productos del trabajo - Tipos y valoración de resultados
Subjetividades	<ul style="list-style-type: none"> - Itinerarios - Tipos de experiencias - Dimensión personal: autoestima, autoconfianza, sentido de agencia, etc. - Identidades y pertenencia - Estrategias de (re)producción social y cultural - Expectativas
Ecuación Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Posición de la etnógrafa en los campos - Perspectivas de posicionamiento y expectativas mutuas - Cambios y negociaciones

Tabla 3.1.: Ámbitos de análisis I; elaboración propia

Cada uno de estos ámbitos es analizado con relación a los diferentes temas centrales, que se presentan a continuación.



Tabla 3.2.: Ámbitos de análisis II. Elaboración propia

El modelo de análisis completo se genera al combinar los ámbitos entre ellos, y ha sido diseñado con la intención de favorecer el diálogo entre los diferentes temas, entendiendo que están estrechamente interrelacionados y son inseparables unos de otros. El modelo de análisis es un intento de plasmar de forma organizada los resultados obtenidos a través de diferentes fuentes e instrumentos, de modo que se facilitan lecturas transversales y que se atienda a la complejidad de los fenómenos observados en el campo.

3.4.2. El proceso de análisis de datos

Los datos registrados en el campo provienen de diferentes fuentes y naturalezas, que determinan la forma como han sido tratados.

Fuente	Tipo de análisis	Técnica	
Diarios de campo	Cualitativo	Codificación	Manual/Texto
Entrevistas	Cualitativo	Transcripción y codificación	N'Vivo
Documentación escolar	Cualitativo	Codificación	Manual/Texto
Encuestas	Cuantitativo	Análisis estadístico	SPSS y Excel

Tabla 3.3.: Análisis de datos; elaboración propia

Las codificaciones se han realizado otorgando códigos a los indicadores del modelo de análisis presentado en el apartado anterior. Finalmente, los resultados han sido puestos en diálogo siguiendo los temas correspondientes al modelo de análisis, identificando los cuatro textos que conforman esta tesis.

4. Compendio de publicaciones

Los textos que conforman esta tesis son representativos y se corresponden al diseño del mencionado enfoque multinivel. La organización por compendio de publicaciones —sin olvidar la idiosincrasia holística de la etnografía— nos da la posibilidad de abordar temas concretos que han emergido en el campo como especialmente interesantes.

El primer artículo corresponde a una descripción etnográfica no solo de la escuela, sino también de su entorno ecológico y cultural. El segundo y tercer artículos exploran las narrativas de las mujeres de Gaun, abordando el nivel interpersonal de la construcción de significados alrededor de 1) la educación y el desarrollo, y 2) el contexto de los terremotos de 2015. Finalmente, el último artículo explora la subjetividad a través de un caso en particular y la reconstrucción de su trayectoria educativa y de movilidad.



Figura 4.1.: Compendio de publicaciones; elaboración propia

4.1. Development, Education and Gender: challenging the empowerment rhetoric from an ethnographic study in rural Nepal

La educación y el género se han convertido en elementos centrales en los discursos y las prácticas del desarrollo en Nepal, bajo la potente idea de que la escuela promueve la igualdad de las mujeres y es un elemento clave para asegurar el bienestar colectivo y el desarrollo de la nación. Si bien las concepciones hegemónicas del desarrollo están siendo cada vez más cuestionadas, las contribuciones críticas que se centran en la intersección educación-género todavía son escasas.

Este artículo analiza las formas de conocimiento, estilos y tipos de relación en los procesos de aprendizaje tanto fuera como dentro de la escuela, y sus implicaciones para la (re)producción de los regímenes de género. Los resultados desafían la idea de la escolarización como herramienta para el empoderamiento de las mujeres. Muestran la coexistencia de modelos contradictorios y diferenciados de transmisión y adquisición cultural, sus contenidos, significados y valores de cambio, en un Nepal gobernado por y en el paradigma del desarrollo.

4.2. Schooling and development. Global discourses and women's narratives from Nepal

La educación es un área privilegiada en el modelo de desarrollo dominante en Nepal, que se centra especialmente en las mujeres de las áreas rurales del país.

Este artículo analiza la construcción discursiva de las categorías del desarrollo y la educación en Nepal a través del análisis de las narrativas de mujeres nepalís sobre educación y desarrollo como experiencias encarnadas. Los resultados muestran que los discursos globales e institucionales son interiorizados por la gente como resultado de un «imperialismo cognitivo» (Battiste, 2005), pero también revelan que las mujeres negocian, resignifican y desafían tales discursos desde sus realidades locales, en cuanto productoras activas de significados culturales.

4.3. La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal

Marcharse a la ciudad o al extranjero a estudiar para después volver y contribuir al desarrollo del pueblo. Esta idea constituye lo que proponemos como retórica del retorno, un concepto polisémico y central en los discursos del desarrollo y la educación en Nepal. La trayectoria migratoria de Mingma, una joven sherpa que ha crecido en Sikkim (India), problematiza estas ideas a partir de una experiencia de retorno a Gaun (Nepal), el pueblo de su familia. A través de su

narrativa nos adentramos en las negociaciones que le suponen sus ideales del desarrollo, su rol como profesora y su relación con la gente del pueblo. Los hallazgos más importantes muestran la estrecha interrelación entre los regímenes de movilidad y conocimiento en Nepal y evidencian la relevancia del género en el nexo movilidad-desarrollo y sus contradicciones.

4.4. Voices of Nepalese women during the 2015 earthquakes in Nepal: fears, changes, experiences, and opportunities

Los terremotos ocurridos en Nepal el 25 de abril y el 12 de mayo de 2015 no dejaron a nadie indiferente. Tampoco a mí, que me encontraba en pleno desarrollo de mi trabajo de campo en el país. Los terremotos lo cambiaron todo, y me hicieron replantear y reconsiderar mis objetivos en el plano logístico, metodológico y ético. Con la necesidad de adaptarme y reconocer tales cambios en mi investigación, tuve la necesidad de intentar comprender las experiencias de aquellos y aquellas que habían sobrevivido a los terremotos, en particular las mujeres. Así fue que decidí empezar a recoger algunas de sus historias.

Casi 9000 muertes, más de 17 000 personas heridas y miles de desplazadas fueron vidas reales alteradas —a veces dramáticamente— por el desastre. Las narrativas de miedo y desesperación se combinaban de una forma sorprendente y contradictoria con las de esperanza y oportunidades potenciales. En este pequeño artículo se incluyen algunas de las voces de mujeres de Katmandú y la región de Solu, ambos contextos de investigación de esta tesis. A través de este texto, me propongo trascender las estadísticas que imperaron en la descripción de la realidad posterremoto en Nepal y poner al centro aquello personal.

5. Referencias del capítulo

- Acker, S. (1995). Teoría feminista y estudio sobre género y educación. En *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo* (pp. 63-76). Madrid: Nancea.
- Aikman, S., Halai, A., & Rubagiza, J. (2011). Conceptualising gender equality in research on education quality. *Comparative Education*, 47(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541675>
- Anderson-Levitt, K. M. (2011). World Antrhopologies of Education. En B. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 11-24). West Sussex, UK: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444396713>
- Anderson-Levitt, K. M. (2012). *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. New York: Berghahn Books.
- Battiste, M. (2005). Indigenous knowledge: foundations for first nations. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC) Journal*, 12.
- Beneria, L., & Sen, G. (1981). Accumulation, Reproduction, and Women's Role in Economic Development: Boserup Revisited. *Signs*, 7(2), 279-298.
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2018). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302316>
- Berry, K., & Warren, J. T. (2009). Cultural studies and the politics of representation: Experience ↔ subjectivity ↔ research. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 9(5), 597-607. <https://doi.org/10.1177/1532708609337894>
- Bertran, M., & Carrasco, S. (2003). La evolución de la teoría de la enculturación y el redescubrimiento de la infancia. En A. González & J. L. Molina (Eds.), *Abriendo surcos en la tierra. Investigación básica y aplicada en la UAB. Homenaje a Ramón Valdés* (Vol. 22, pp. 1-16). Barcelona (UAB): Publicacions

d'Antropologia Cultural.

- Bianco, M., & Wincocur, M. (2015). *A 20 años de la Plataforma de Acción de Beijing: objetivos estratégicos y esferas de preocupación*. CSW & ONU Mujeres.
- Black, C. (2010). *Schooling the world*. USA: Lost People Films.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. United States of America: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. En *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 101-300). Argentina: Siglo Veintiuno Editores. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bruner, E. M. (1997). Ethnography as a narrative. En L. P. Hinchman & S. Hinchman (Eds.), *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences* (pp. 264-279). United States of America: State University of New York Press.
- Bulbeck, C. (1997). Fracturing Binarisms: First and Third Worlds. En *Re-Orienting Western Feminisms. Women's diversity in a Postcolonial World* (pp. 18-56). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511552151.002>
- Carrasco, S. (2007). *Etnografía en equipo: colaboraciones, complicidades y complejidades en dos proyectos sobre inmigración y experiencia escolar*. (No. 125). *EMIGRA Working Papers*.
- Carrasco, S., Ballestín, B., Bertran, M., & Bretones, E. (2001). Educación, aculturación y género. *Nomadas: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14, 50-66.
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journals of Women in Culture and Society*, 38(4), 785-810.
- Company, A. (2016). *Haru: Cada día és una vida sencera*. Catedral (Grup Enciclopèdia Catalana).

- Connell, R. (2014). Rethinking Gender from the South. *Feminist Studies*, 40(3), 518–539. <https://doi.org/10.15767/feministstudies.40.3.518>
- Connell, R. (2016). Foreword. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice* (pp. xii-xvii). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics. Theory and appraisal. *Theory and Society*, 19(5), 507-544.
- Connell, R. W. (1995). La organización social de la masculinidad. En T. Valdes & J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades: poder y crisis* (pp. 31-48). FLACSO: Ediciones de las Mujeres, No 24, en Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Cornwall, A., & Rivas, A. M. (2015). From 'gender equality and 'women's empowerment' to global justice: reclaiming a transformative agenda for gender and development. *Third World Quarterly*, 36(2), 396-415. <https://doi.org/10.1080/01436597.2015.1013341>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139-168.
- Crivello, G., Morrow, V., & Wilson, E. (2013). *Young Lives longitudinal qualitative research: A guide for researchers* (Young Lives Technical Note No. 26). *Young Lives Technical Note*. Oxford.
- Escobar, A. (1984). Discourse and Power in Development: Michel Foucault and the Relevance of His Work to the Third World. *Alternatives: Global, Local, Political*, 10(3), 377-400. <https://doi.org/10.1177/030437548401000304>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo* (ed. 2007, Vol. 1). Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Escobar, A. (2012). El Desarrollo y la Antropología de la Modernidad. En B. Pérez Galán (Ed.), *Antropología y Desarrollo. Discurso, prácticas y actores* (pp. 72-

91). Madrid: Catarata.

- Foley, D. E. (2002). Critical ethnography: the reflexive turn. *Qualitative Studies in Education*, 15(5), 469-490. <https://doi.org/10.1080/09518390210145534>
- Foley, D. E., & Valenzuela, A. (2005). Critical Ethnography: The Politics of Collaboration. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3ª ed., pp. 217-234). Unated States of America: SAGE Publications. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Franzé, A. (2007). Antropología, educación y escuela. Presentación. *Revista de Antropología Social*, 16, 7-20. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2014.23-2.11>
- Glick Schiller, N., & Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Hackl, A., Schwarz, J. S., Gutekunst, M., & Leoncini, S. (2017). Bounded Mobilities: An Introduction. En M. Gutekunst, A. Hackl, S. Leoncini, J. S. Schwarz, & I. Götz (Eds.), *Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*. Germany: Transcript: Culture and Social Practice.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 3(14), 575-588.
- Harber, C. (2014). *Education and International Development: theory, practice and issues*. Oxford, United kingdom: Symposium Books.
- Heward, C. (1999). The New Discourses of Gender, Education and Development. En C. Heward & S. Bunwaree (Eds.), *Gender, Education & Development. Beyond Access to Empowerment* (pp. 1-14). New York, NY: Zed Books Ltd.
- Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Kum-Kum, B., ... Mohanty, C. T. (2004). *Otras inapropiables*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Icaza, R., & Vázquez, R. (2016). The Coloniality of Gender as a Radical Critique of Developmentalism. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice* (pp. 62-73). London, UK: Palgrave Macmillan.

<https://doi.org/10.1007/978-1-137-38273-3>

- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women empowerment: A critical analysis of the third millenium development goal. *Gender & Development*, 13(1), 13-24.
- Kanji, N., Tan, S. F., & Toulmin, C. (2007). Introduction: Boserup Revisited. En *Woman's Role in Economic Development* (pp. 5-26). London, New York: Earthscan.
- Kynch, J., & Sen, A. (1983). Indian women: well-being and survival. *Cambridge Journal of Economics*, 7(3-4), 363-380.
- Langellier, K. M. (1989). Personal Narratives: Perspectives On theory and practice. *Text and Performance Quarterly*, 9(4), 243-276.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, D. Foley, & D. Holland (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp. 1-25). United States of America: State University of New York Press.
- Li, M., & Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: Push-pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education*, 53(6), 791-818. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5423-3>
- Lugones, M. (2016). The Coloniality of Gender. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice* (pp. 13-33). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C., & Bird, K. (2007). *Understanding and operationalising empowerment* (No. 308). *Results of ODI research presented in preliminary form for discussion and critical comment*. <https://doi.org/ISBN 978 1 907288 03 6>
- Malhotra, A., & Schuler, S. R. (2005). Women's empowerment as a variable in International Development. En *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives* (pp. 71-88). World Bank Publications.

- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.24.1.95>
- McCall, L. (2009). The complexity of interseccionalidad. En E. Grabham, D. Cooper, J. Krishnadas, & D. Herman (Eds.), *Intersectionality and Beyond* (pp. 49-76). Oxon and NY: Routledge-Cavendish.
- Mirza, H. S. (2013). «A second skin»: Embodied intersectionality, transnationalism and narratives of identity and belonging among Muslim women in Britain. *Women's Studies International Forum*, 36, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2012.10.012>
- Mohanty, C. T. (1991). Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism. En C. T. Mohanty, A. Russo, & L. Torres (Eds.), *Third World Women and the Politics of Feminism* (p. 338). United States of America: Indiana University Press.
- Molins, C. (1998). *Aproximació a l'estudi del joc com aprenentatge sociocultural*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murguialday, C. (2012). Miradas del desarrollo a las mujeres y las relaciones de género. En B. Pérez Galán (Ed.), *Antropología y Desarrollo. Discurso, prácticas y actores*. (pp. 285-327). Madrid: Catarata.
- Myerhoff, B., & Ruby, J. (1982). Introduction. En J. Ruby (Ed.), *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nieuwenhuys, O. (1996). The paradox of child labor and anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 25, 237-251.
- Norberg-Hodge, H. (1993). *Ancient Futures*. India: OVNI, Observatori del Vídeo No identificat.
- North, A. (2010). MDG 3 and the negotiation of gender in international education organisations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(4), 425-440. <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490363>

- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: a multilevel approach. *Anthropology and Education Quarterly*, XIII(1), 3-29.
- Oso, L., & Ribas-Mateos, N. (2012). De la sorpresa a la incertidumbre: Abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers*, 97(3), 511-520.
- Oso, L., Sáiz-López, A., & Cortés, A. (2017). «Movilidades cruzadas» en un contexto de crisis: Una propuesta teórica para el estudio de la movilidad geográfica y social, con un enfoque de género, transnacional e intergeneracional. *Revista Española de Sociología (RES)*, 26(3), 293-306.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Aoulad Sellam, M., & Casalta, V. (2013). Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'Educació*, 44(1), 191-207.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Ponferrada, M. (2008). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rao, N. (2010). Migration, education and socio-economic mobility. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(2), 137-145. <https://doi.org/10.1080/03057920903545973>
- Robertson, J. (2002). Reflexivity Redux: A Pithy Polemic on «Positionality». *Anthropological Quarterly*, 75(4), 785-792.
- Robinson-Pant, A. (2000). *Why eat green cucumbers at the time of dying. Women's Literacy and Development in Nepal*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Robinson-Pant, A. (2001). Development as Discourse: What relevance to education? *Compare: A Journal of Comparative and International*

- Education*, 31(3), 311-328. <https://doi.org/10.1080/03057920120098464>
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2*. Florencia.
- Rostow, W. . (1959). Economic History. *The Economic History Review*, XVII(1), 1-16.
- Rowlands, J. (1997). *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford, UK: Oxfam.
- Ruby, J. (1991). Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside An Anthropological and Documentary Dilemma. *Visual Anthropology Review*, 7(2), 50-67. <https://doi.org/10.1525/var.1991.7.2.50>
- Samman, E., & Santos, M. E. (2009). Agency and Empowerment: A review of concepts , indicators and empirical evidence. *Background Paper for the 2009 Human Development Report in Latin America and the Caribbean*, 1-48.
- Santos Guerra, M. Á. (1996). Curriculum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42-43), 14-27.
- Sen, A. (1979). *Equality of what? The Tanner Lectures on Human Values*. Stanford University.
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59(5-6), 301-311. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9501-8>
- Shiva, V. (1989). Development, ecology and women. En *Staying Alive, Women, Ecology and Development* (6th ed., pp. 1-13). Trowbridge, UK: Redwood Bks.
- Shrestha, N. (1995). Becoming a development agent. En J. Crush (Ed.), *Power of development* (pp. 266-277). London: Psychology Press.
- Spindler, G. D. (1993). The transmission of culture. En F. J. Garcia Castaño, A. Diaz de Rada, & H. M. Velasco Maillo (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (ed. 2007, pp. 205-241). Trotta.
- Stolcke, V. (2004). La mujer es puro cuento: la cultura del género. *Revista de Estudios Feministas*, 12(2), 77-105.

- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development*, 25(4), 395-407. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>
- Unceta, K. (2012). Desarrollo, Subdesarrollo, Maldesarrollo y Postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. En B. Pérez Galán (Ed.), *Antropología y Desarrollo. Discurso, prácticas y actores*. (p. 415). Madrid: Catarata.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2015). *Education For All 2000-2015: Achievements and Challenges. EFA Global Monitoring Report*. <https://doi.org/10.1097/WNO.0b013e3182607381>
- United Nations. (2010). *The Millennium Development Goals Report*. New York.
- Unterhalter, E. (2005). Global inequality, capabilities, social justice: The millennium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, 25(2), 111-122.
- Whiting, B., & Whiting, J. (1975). *Children of six cultures: a psycho-cultural analysis*. Oxford, England: Harvard University Press.
- Whiting, J., & Child, I. L. (1953). *Child training and personality: a cross-cultural study*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Wilson, D. (2004). Promoting gender equality in and through education. *Prospects*, XXXIV(1), 11-27.
- World Economic Forum. (2017). *The Global Gender Gap Report 2017*. Geneva.
- Young, K. (1993). *Planning Development With Women: Making a World of a Difference*. London: Macmillan.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Yuval-Davis, N. (2016). Power, Intersectionality and the Politics of Belonging. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice* (pp. 367-381). London, UK: Palgrave Macmillan.

||

Publicaciones

TEXTO 1: **Artículo**

Castellsagué, A. & Carrasco, S. (under review) Development, Education and Gender: challenging the empowerment rhetoric from an ethnographic study in rural Nepal. In *Ethnography and Education*.

6. Development, Education and Gender: challenging the empowerment rhetoric from an ethnographic study in rural Nepal ¹²

Education and gender have become central issues within development discourses and practices in Nepal, under the powerful idea that school enables equality for women and they are key to ensure collective wellbeing and the nation's development. While hegemonic approaches to development are being increasingly challenged, critical contributions focusing on the education-gender intersection are still scarce. Drawing on data from an ethnographic research in a rural area around a Himalayan village and school, this paper analyses the forms of knowledge, styles and relationships within learning processes both inside and outside the school and its implications for the gender regime (re)production. Findings challenge the idea of schooling as an empowering tool for women by showing not only the coexistence of contradictory or differentiated models of transmission and acquisition of culture (T/A) but also of contents, meanings, and its value change, in a Nepal governed by and within the paradigm of development.

Keywords: education, development, gender, empowerment, ethnography, Nepal.

6.1. Introduction

Classical approaches to development understand access to schooling as a basic indicator to measure and promote gender equality, and most international interventions operate under this assumption (United Nations 2010; UNESCO 2000; World Economic Forum 2017). In Nepal, such hegemonic view of development has been embraced and transferred to the education system, consolidating both education and women as essential targets in development

¹² Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado o se encuentra en proceso de revisión.

discourses and practices. School has historically become the primary institution of *bikas*¹³ (Caddell 2007; Robinson-Pant 2001; Gellner 2015; Bhatta 2011; Davis and Phyak 2012; Pigg 1992; Fujikura 2001; Pherali 2011) and it is nowadays strongly influenced by neo-liberal policy recommendations (Bhatta 2011; Regmi 2017). Gender has been increasingly significant in the country during the last decades, becoming the 'Nepalese women' target population of the gendered politics of the development apparatus (Tamang 2000).

However, dominant discourses have not remained uncontested and the role of schooling from a gender and development perspective has been called into question. Critical approaches have challenged the equal-access assumption and its theoretically expected outcomes, as well as the uncritical adoption of associated discourses, categories, and indicators to promote and measure gender inequalities (Shiva 1989; North 2010; Unterhalter 2005; Aikman, Halai, and Rubagiza 2011; Nieuwenhuys 1996; Subrahmanian 2005).

While the consequences of modernization for women from the global south are well established (Connell 2016; Murguialday 2012), including Nepal (Sibbons 1999), less contributions have focused on the particular impact of formal education on women's emancipation processes. Moreover, despite the claims for the need to move beyond broad-scale quantitative approaches to explore the impact of schooling from a gender perspective in development environments (Unterhalter 2005; Subrahmanian 2005; North 2010; Aikman, Halai, and Rubagiza 2011), the field has remained relatively unexplored from micro-scale perspectives. Thus, an ethnographic gap exists (Levinson and Holland 1996), and the contributions to explore in depth how these processes take place in Nepal are still scarce (Robinson-Pant 2000; Maslak 2003), making the case for new ethnographic studies. This paper intends to make a contribution to fill in this gap by focusing on women's everyday experiences and a holistic understanding of educational processes.

Drawing on data from a multilevel ethnography (Ogbu 1981) in Gaun -a Nepalese rural area- we focus on the eventual tensions between the *gender*

¹³ Particular term used in Nepal to refer to development.

regimes (Connell 1990) inside and outside the local school to assess the use of formal education as a development tool for addressing gender based inequalities at the village level, by examining access and quality, teaching methodologies and curricular contents, as well as the experiences and expectations of children and their teachers. More specifically, the purpose of the paper is to unpack the outcomes of formal schooling in the lives and opportunities for girls to gain a deeper insight into the actual outcomes of this unquestioned development strategy. Which are the gender-specific 'problems' that the school is trying to 'solve'? Under which theories of change the school operates as a useful instrument to overcome them? How do they impact in women's experiences? We intend to challenge the taken for granted notion that schooling necessarily –and under any conditions- leads to improvement in women's lives and opportunities. Instead, development and the spread of neo-liberal mass schooling are more likely to achieve employability, economic growth and consumption (Escobar 1998; Unceta 2012; Harber 2014) than an improvement of the life's conditions from an ecological and feminist perspective (Shiva 1989; Norberg-Hodge 1991; Lugones 2016).

In the following sections we discuss substantial contributions of previous research in Nepal, and introduce our methodological approach. Ethnographic data will be presented and analysed in the light of a broader discussion regarding education, gender and development in Nepal.

6.2. Gender, education, and development in Nepal

In recent decades, the concepts of gender and education have moved to the heart of debates about international development. Schooling has been spread and mass-implemented as an effective tool to 'develop' countries, economies, and people. The main theoretical assumption is that modernization and competitiveness are indispensable means for overcoming poverty, perspective that promotes international aid and cooperation as an effective approach to achieving this goal. At the same time, the theories of change underlying the formal schooling promotion and implementation are gender specific. The idea of girls and women being the more affected by poverty and cultural oppressive

systems have prioritized them as particular targets within schooling discourses and policies. Gender therefore, has emerged as a relevant indicator in female population, embracing the goal to become 'educated mothers' and 'proper workforce'.

However, research has already challenged such hegemonic assumptions by stressing both education and gender as complex social phenomena. Complexity has to do with at least two other angles well established in anthropological research. First, the great variability in the transmission and acquisition of cultural practices worldwide (Spindler 1993; Whiting and Child 1953; Rogoff 1993; Greenfield and Suzuki 1998). Both locally and globally, schooling and modernity give rise to new discontinuities (Erickson 1984; Spindler 1993; Lancy 1996; Lancy, Bock, and Gaskins 2010). Particularly in Nepal, ethnic, geographic, religious, cast and economical diversity is highly significant at all spheres of social practices' research and intervention. Educationally speaking, differentiated patterns of schooling depending on ethnic and geographical variables exist (Sibbons 1999) and there is an influence of the ethnic configuration in educational decision-making (Maslak 2003).

Secondly, and regarding gender, post-colonial contributions have challenged hegemonic development discourses which promote either the idea of women as 'passive recipients' of development or as 'effective workers', as in more recent neo-liberal approaches (Wilson 2015). Instead, they have claimed for the need to recognize and incorporate the diverse values, needs, and inequalities surrounding gender (Chatterjee 1999; Hernandez Castillo 2007). In Nepal, gender power relations differ all around the country's geographical zones and ethnicities, fact that stress the need to de-homogenise 'women' as a category in order to contextualize and challenge simplistic ideas of 'disempowerment'. Moreover, hegemonic discourses and ideas about modernity dialogue and are negotiated with the local significations about schooling and gender (see Liechty 2003; N. Joshi 2015; Castellsagué & Carrasco forthcoming).

Nepal is a paradigmatic case of development (Fujikura 2001; Shrestha 1995; Pigg 1993) or *bikas*, the term used locally to refer to it, establishing an unavoidable model both at a discursive level (Shrestha 1995; Fujikura 2001; Pigg

1993; Robinson-Pant 2001) and for policy design and implementation (Regmi 2017; Gellner 2015). Schooling has historically played a twofold role. On the one hand, it has become a source of symbolic capital producing new hierarchies (Pigg 1992; Skinner and Holland 1996; Caddell 2007); where the modern, illustrated and educated is prioritized and more valued than the local, that is conceptualized as non-educated and ancient. As a result, a new otherness has emerged in Nepal: the 'non-educated people'. On the other hand, schooling has been a space for opposition and criticism to political regimes and cast and gender systems (Skinner and Holland 1996; Pherali 2011; Fujikura 2001).

Despite such duality in the potential outcomes of schooling is well established by the research (Willis 1981; Bourdieu 1989; Levinson and Holland 1996), it doesn't seem to have a correspondence with a more sceptical approach to development through education. Moreover, the specific contributions that take gender into account are a growing body of research in Nepal (Berry and Gururani 2015), but the particular intersection of schooling and gender is an area that has remained relatively unexplored.

The formal education system in Nepal has historically been unequal in terms of gender. The research has pointed out the ways in which social, cultural, and economic factors constitute barriers to girls' enrolment, retention and learning achievement in Nepal (Levine 2006; Bista 2004), as well as established the ways by which the school system promotes an unequal participation by cast and rural background, and how gender accentuate the negative impact of both variables (Pivovarova 2010). The lack of female teachers as role models (Bista 2004; Ministry of Education, UNICEF, and UNESCO 2016) and the small representation of women in leadership positions and participation within school (Bista 2004) are generally interpreted as a lack of power on and over educational issues.

However, other feminine spaces of representation and participation have been less explored, and might have a direct impact on educational issues. Maslak (2003), for example, revealed how household related variables, ethnicity in particular, are much more influent to educational decision-making than school-related ones. Finally, Robinson Pant (2000) explored the emic

understandings about literacy, language, gender and education and identified decisive factors affecting development interventions in practice. Her work stressed the importance of approaching education as a complex and dynamic process, rather than focusing only the outcomes, both in research and intervention.

6.3. Model of analysis, methodological approach and ethnographic context

Such move on the focus and approach to the issue necessarily needs a methodological reconsideration, in order to problematize research deeply influenced by development discourses that see women as passive recipients in Nepal (Shrestha 1995; Robinson-Pant 2000; Pigg 1993). The validity of the samples, the poor impact for policy-making, and the bias of donor funded studies are some questioned factors from that point of view (Bista 2004). Still, few studies problematize the nature of formal schooling as a 'beneficial' practice (Rao 2010), but rather focus on the concern about how to enrol 'more and better' girls towards 'successful' educational itineraries.

In order to move away from western notions of education in our analysis, we understand educational practices in their wider sense, as practices of transference and acquisition of knowledge (Whiting and Child 1953). We propose an analysis of the continuities and discontinuities existing with environments (Spindler 1993), the school and the local community aiming to find out in which ways different educational and gender ontologies intertwine. To do so, and informed by previous research done on the issue (Norberg-Hodge 1991; Pigg 1992; Robinson-Pant 2000; Maslak 2003) ethnographical approaches are more powerful to focus in the processes at a micro-scale level, and identify their complexities. From a multilevel approach (Ogbu 1981), we seek to identify possible unintended outcomes of school practices from a gender perspective.

Although some research focuses in educational outcomes in terms of empowerment (Guinée 2014), we will rather take a less-positioned approach, as far as empowerment is not an indigenous concept in Nepal (Robinson-Pant

2000), and to analyse its emic visions and conceptualizations would go out of the scope of this particular paper.

This paper will draw on data from the Nepalese village of Gaun as a case study, with the aim to answer to the following questions. Which are the main features of the gender regime configuration at a community level? How are the schooling practices organized regarding gender? How do village and classroom environments intersect and generate continuities/discontinuities? When and why are they relevant for the gender regimes (re)production?

To focus on *gender regimes* —culturally embedded gender-specific norms of power and social relations (Connell 1990) - provides us a valuable framework to understand gender being an axis of identity that interacts with other biological, social and cultural categories to produce multiple simultaneous spaces and experiences of inequality from an intersectional perspective (Yuval-Davis 2006; Shields 2008; Vespa 2009).

Most of the data for this paper was collected during a first period of ethnographic fieldwork carried out in the village of Gaun in 2012 as part of a larger project that includes the extended rural region of Solukhumbu and former villagers' households in Kathmandu. Gaun is a high-altitude village with a mostly Sherpa population, located along the old classic route towards Everest, area that has remained relatively isolated from the main touristic destinations. Bad roads difficult the access to the village, there is no power energy, and water facilities are not many. It includes about 23 households, three temples, and one school built in 2006 by a Nepali NGO to overcome young children's need to walk long distances. Most teachers live in the village or surrounding communities, and foreign volunteers often work as assistants for limited periods of time. Having the possibility to help in the school as volunteers and living with a local family following their daily routines was an excellent opportunity to conduct ethnographic observations from a multilevel approach (Ogbu 1981). Our position in the field was constantly renegotiated and resituated in an active non-explicit dialogue with the people.

Ethnographic interviews, individual or in-group, were also conducted on everyday basis, as conversations that started around a particular issue always

with an open script. At first, conversations with local residents had to rely on the help of interpreters, until Nepali was learnt and used to converse directly. To complement these classic approaches, a short survey was administered to 50 students (23 boys and 27 girls) from two schools in the area with the help of teachers as translators and interpreters. The survey included questions about the students' living conditions, attitudes toward school aspirations and expectations about their future. A second survey was adapted and administered to 11 teachers (6 men and 5 women) in order to capture the teacher's perspective. The data obtained from observations, interviews and surveys were later triangulated and analysed.

6.4. Findings: Gender regimes in Gaun

In order to identify the gender regimes operating in Gaun we have explored the organization and transmission of work and knowledge, the socialization models, and power relations among the villagers.

6.4.1. Differential socialization models: between work and knowledge

Work plays a central role in defining masculinity and femininity in Gaun. Women perform most of the daily work and activities, and they are valued for their strength and work capacity. We observed that women in Gaun consider Anju a *'real Sherpa'* because *'she is strong as a Sherpa'*, paying her a compliment. In fact, Anju is not a Sherpa woman, but belongs to the Shresta group. Anju has a strong personality and a high capacity of work. She has raised four children and has an old woman in charge, while her husband is working abroad. She is a very well regarded woman in the village, with influence and reputation. With such comments, Sherpa women in the village recognize Anju's strength and work ethics and include her among the Sherpa's.

Women make up the majority population of Gaun, a fact that increases their burden of work. They constitute a diverse group, which include a variety of role models for the younger ones: old women living alone, female relatives living in Kathmandu, women working in villages nearby, and western women, mostly

tourists or volunteer. Men, in contrast, have an intermittent presence in the village. Those living in the village are mostly Lama (Buddhist monks), and some others work as carpenters, shepherds, or in the fields. They, too, are valued for their capacity to work, but also for their ability to abstain from alcohol. Men participate more than women in public spheres, and they exhibit more competitive and violent behaviour.

Moving to the school context instead, the most valued traits for the students are the academic performance and learning the school knowledge. Teachers are expected to provide help and emotional bond, following the ideal of teacher promoted by the government through the textbooks used in the school:

'In the context of Nepal, teachers are the person who are most talked about, especially in the countryside. [...] They are also the most respected members in the society because they are thought to be a student's life makers. [...] S/he is respected everywhere. How wonderful life they have. Every student loves, respects and obeys him/her.' (Schoolbook, Gautam, n.d.:19)

Teacher's valuations are coincident with such portrait. Tenzing, the Lama responsible for the school in Gaun, does not like the English teacher. He says that '*he is not having good bounding with students and some days he doesn't attend work*'.

As far as students are concerned, government's schoolbooks try to build a very particular portrait of the students:

'A student must be well disciplined, laborious, polite and obedient. He/she should eat little; get up early in the morning; should not fall in love affairs; should concentrate mind in study like a crane in search of fish and should be as active as a crow' (Schoolbook, Gautam, n.d.:19).

Our data from the field is similar in a way that obedience, passivity and high academic results are the most valued traits for the students, both boys and girls. This imagery differs from the previously analysed models outside the school, which promote activity, work and interdependence. Such a discontinuity appears to be relevant for the construction of gender identities in

Gaun, as well as patterns of socialization, arising the need to negotiate between opposite valuations in both environments.

6.4.2. Organization of work

Gendered division of labour is strong among the population in Gaun. Women are predominantly in charge of the provision of the family's basic needs, childcare, and work in the fields. Men, in contrast, frequently seek salaried jobs, such as trekking or construction, mostly located far from the village or abroad. A Sherpa woman in Gaun remembers when she was young that '*most of the women did the housework*' while '*men went to look for the cow's food and all these things*'.

Collaboration characterizes activities in the workspaces, both at home and in the fields. At home, the daily activities tend to be shared; but women and children actually do all the work when the man is not at home. Rather than gender, age is very relevant in the distribution of responsibilities for the household work, since children assume different chores according to their position. Collaboration is not always altruistic, because some of the people who help harvesting receive some money from the family owning the field. Other families harvest and live in fields that are owned by other families living in Kathmandu. Considering these patterns, work configures a complex issue, very often governed by patron-client relationships, although they tend to be influenced primarily by social class and cast rather than by gender.

Work in school is homogeneous, since contents and activities are the same for girls and boys. This equal treatment contrasts with the gender-specific pattern of adult responsibilities in the community. Nevertheless, boys and girls still tend to maintain divergent views about their occupational futures, arising a tendency to a gendered specialization, which will be analysed in the following section.

Discourses in the school are towards the promotion of good citizens, in accordance to the hegemonic development and aid discourses in the larger society. Both students and teachers have integrated it to their thoughts about

future. For example, a Sherpa male student tells us about how *'in a future [sic], I want to be a good person and help sad people and people with needs'*. Similarly, a Newar female teacher wants *'to help old people and disabled people. I want to be a good Nepali citizen'*.

However, practices seem to take another direction. The majority of the activities and classroom environment tend to be individual and competitive, in contrast to the reciprocity mentioned above. Teachers encourage competitiveness as a source of motivation for the students in both academic and non-academic activities. For example, students' academic rankings are made public in order to motivate students, but are also relevant in the organization of daily activities and decisions at the classroom level: student participation, responsibilities and tasks. The school also organizes contests and programs showing that competition is embedded in the school methodology.

Work is therefore organized and experienced very differently: whereas it is gendered and based on the cooperation on the majority of social activities, the school promotes a homogeneous and competitive style.

6.4.3. Power relations and future expectations

There is the idea among research and literature about Sherpa, that women are very important and placed in a very central position (Norberg-Hodge 1991; Mühlich 1995). In Gaun, women are the main managers of the available resources in the village, even though they are not the ones bringing the cash income at home. They also have a central role in decision-making, particularly within the informal environment, which includes strong feminine support networks. A young man from Gaun stated that *'Sherpa women are very powerful, nothing compared with the Hindu women'*. A woman from the same village agrees that *'among Sherpa families' equality is the norm: boy or girl, man or woman, if you have to make some decision, or business, or anything, both are equal'*. Women repeatedly brought about this idea of power and even respect from men, out of comparison.

Focusing on school, although it is true that some of the teachers are women, their presence is less representative considering the highly female population within the region. Women teachers are also less trained in terms of possessing teaching degrees and hold few managing positions within the schools.

As far as future expectations is concerned, most boys want to live abroad and work as teachers, doctors or trekking guides, while most girls want to live in the main city and work as teachers, nurses or social workers. Gendered specialization is relevant here, in the sense that girls tend to care and reproductive jobs. The relevance of gender regarding expectations is very well captured in the words of this Sherpa girl: *'In future I want to be a good nurse. And I also want to be a good female as daughter, mother, sister, friend, etc.'* Finally, boys have significantly higher aspirations (university) than girls (high school), with respect to further education beyond the local school.

Thus, the central role women have as managers of resources and decision-making is not transferred to the school's internal structures of power. At the same time, the youngster's aspirations are gendered and reflect modern ideas of success.

6.4.4. Transmission and acquisition of culture along opposite cultural frameworks

Regarding the learning and acquisition process, opposite models have emerged from the field. While an interdependent cultural framework (Greenfield and Suzuki 1998) prevails in households, where individuals share responsibilities with other members of the community, school emphasizes independence, individual accomplishments, and competition. Outside of school, knowledge derives from practical needs with a focus on livelihood, but inside school knowledge comes mostly from textbooks, so it is abstract and disconnected from the broader community. Knowledge discontinuity is relevant at least at two levels. First, within the school, as contents contain important biases both from gender (G. Joshi and Anderson 1994) and ethnic viewpoints (Pigg 1992). Secondly, as our findings contribute to reveal, there's a

strong contrast with the out-of-school culture. The memories of an aged woman inform *'when we were young children, we didn't learn the housework in school, this we learned from staying with mother and father'*. The school culture therefore may tend to discredit local knowledge, which is transmitted primarily by women.

Building a school in Gaun have definitely improved access conditions, making families feel more comfortable sending their young children –particularly female- to a local school. As a Sherpa woman explains: *'Parents... [now] they don't have to worry about what happens on the way to school'*. Nevertheless, as noted earlier, improved access does not necessarily translate to greater achievement (Aikman et al., 2011; Bista, 2004; North, 2010; Subrahmanian, 2005; Unterhalter, 2005), so we need to take into account schools processes as a whole. First, regarding methodology, the learning process emphasizes repetition and copying in a highly unidirectional way, even though most girls prefer learning through interaction. As we explored asking them how they learn more, the majority of the female students chose active activities, such as discuss with classmates. This discrepancy could put girls at disadvantage. Second, regarding the outcomes, the T/A process does not include failure as an option outside the school, since all knowledge is expected to be acquired successfully. In school some students inevitably fall short of the expected goals, leading to what Black has labelled as *'the invention of failure'* (Black 2010).

6.4.5. Development: West is best?

Development –or *bikas* in Nepali- has a strong influence on gender issues, both in its imagery and material effects. Stereotyped images of men and women are becoming more prevalent, coming from movies and the Internet, featuring strong brave men who love passive women waiting to be rescued. These models of masculinity and femininity clash with the village's strong-woman culture. As the young generation negotiates this discrepancy, they face a constant idealization of modernity, often producing a preference for the new over the traditional, an *'attraction towards the supposed superiority of the other'* (Carney and Rappleye 1991).

School in itself has become a symbol of *bikas*, progress and modern life in Gaun. This perception is maintained by the prioritization of schooling and aid projects, workers, and volunteers in the schools of the area. A Sherpa woman says it very clear: *'for Gaun, the first image of 'bikas' is education, the school'*. And points out other sources of development, such as *'tourism also, because Gaun is a very beautiful village and we also have the Peak, and it has many possibilities to bring tourists'*.

Development towards modernity also influences the organization of the work. Schooling creates expectations favouring urban livelihoods that are sometimes unreachable by the Nepalese. Those who have some possibilities to accomplish job expectations need to move to the city or abroad. Moreover, 'modern' jobs often subject workers to exploitative conditions, leading them to a new impoverishment. Within that processes of development based on the economic, women –and nature- become marginalized because they are viewed as ancient non-productive (Shiva 1989).

6.5. Discussion: The School as a space for (re)negotiations, (re)significations and (re)production of the gender regimes

At the beginning of this paper we have questioned the schooling strategy in order to overcome gender inequalities in Nepal. The ethnographic data analysed following the gender regime model's dimensions provide us powerful guidelines to unpack the complex variables shaping the issue. Some reflections are particularly relevant for their contribution to classic and new research questions on gender, education and development.

6.5.1. Assumptions over differences and inequalities

One feature identified through the fieldwork is the high differentiation of male and female roles and spaces of interaction, which may be misread as inequality based on international indices and development frameworks. In Nepal, research has been developed in that direction, using 'quantitative attempts to

measure women's status' (Robinson-Pant 2000). However, social differentiation does not always mean inequality (Sacks 1989; Aikman, Halai, and Rubagiza 2011). In fact, Sacks asserts that 'separate but equal' systems may in some cases produce greater equality (Sacks 1989). Shiva refers to such differentiation as 'man-women interdependence', an equality-in-diversity social organization characteristic of many traditional societies (Shiva 1989). Rosaldo contributes to this idea by arguing that when public decisions are made at home, women can have a legitimate public role (1979, 174). Previous researchers have noted that Sherpa society fits this model (Norberg-Hodge 1991; Mühlich 1995). Mountain communities have been identified as 'matriarchal' groups (Sibbons 1999), and *Sherpini* women as having a strong centrality in power relations and decision-making (Norberg-Hodge 1991; Mühlich 1995), as our data have shown. Hence, our findings are relevant in the Nepali context to challenge both the idea of a 'project for girls' in educational interventions (Sibbons 1999) and, broadly, the 'homogeneous Third World woman' (Mohanty 1984) presented by the hegemonic discourses on gender and development as the 'target' to be 'enrolled' and 'educated' by schooling initiatives.

Secondly, our findings show how the centrality of women in the non-formal learning and acquisition processes in Gaun is being displaced by male-dominated schooling practices, losing spaces and networks of power on and power over (Rowlands 1997) knowledge transmission. Such process is accompanied by a high appreciation of schooling by Gaun residents and an acknowledgement of education as an important tool for achieving upward mobility. We have shown how features and ideas valued in the school do not always match with other social environments. We have uncovered how knowledge is transmitted in very differentiated styles. Therefore, young girls have contradictory inputs, which need to be reconsidered and negotiated within, at least, two frames of reference, which can be complementary or competing. However, negotiations don't always occur neutrally, but embedded in symbolic hierarchies, where school is seen as an ultimate tool for 'development' (Pigg 1993; Fujikura 2001). To some extent, these attitudes are accompanied by a discrediting of the rural and traditional, conceptualized as 'ancient' and 'non-educated' (Skinner & Holland, 1996). Our findings contribute

to show how school appears to be generating new symbolic orders by establishing discontinuities from other social dynamics. Within the new social frames in construction around schooling, social and educational capitals are constantly negotiated among the village's girls and boys and their families.

Researchers have previously noted that formal schooling in Nepal represents a source of social capital (Skinner & Holland, 1996), based on educational achievement, which is negotiated with other familiar, material and symbolic capitals in the social field. Nevertheless, the appropriation and transformation of social capital does not necessarily translate to greater power and status in an urban-productive environment. Compared with their central positions in the village of Gaun, women may not find themselves better off in the city. A deeper analysis of these processes can contribute to better understand the relationship between rurality and urbanity among the Sherpa and the gendered implications of living in both contexts (see Castellsagué & Carrasco forthcoming).

6.5.2. Mobility: an intersectional field with gendered effects

Mobility is an emerging issue in village life, which we have shown to be relevant for different reasons. First, it appears in the residence expectations of the young boys and girls. We have seen boys' desire to move towards the city and abroad in order to work, while girls also aim to move, but for educational reasons. Elder women in Gaun mention mobility as a '*big change*', although it is not always perceived as positive. In their time *'it was so quiet, [...] people didn't go so often to Kathmandu and most of them used to live in Gaun, except for sons or daughters attending university, or going trekking, when they must fend for themselves'*. The memories about that time are '*very happy*'. In contrast, *'nowadays many people –the majority– live in Kathmandu. At home, they leave someone to take care of the house, but there is almost nobody'*. Thus, the urban-market system and the better quality of schooling must be considered as a pull factor to the cities (Castellsagué, forthcoming).

The school environment makes mobility seem attractive to students, who idealize access to higher education and paid employment in Kathmandu or

abroad. At the same time, school can provide students with the tools they need to leave the village and enjoy the perceived benefits of city life. The classic link between geographical mobility and social upward mobility has been identified as one of the rationales behind the schooling strategy. However, the dream is difficult to accomplish when higher education is expensive and jobs not always accessible, particularly for women. Our findings show multiple levels of tension within that association, for example, locality *versus* mobility in relation to development and schooling expectations (Castellsagué, forthcoming), creating 'spaces between', as we develop in the following section.

It is important to read the effects of mobility in the local context under the understanding that education is a constitutive factor within mobility projects in Nepal. Foremost, it causes an increase in women's work due to the long absences of children and men (Norberg-Hodge 1991; Brown 2003; Maharjan, Bauer, and Knerr 2012). Secondly, it changes the age distribution in the village, leaving mostly older women –often living alone- and generating dependency relationships (Beall and Goldstein 1982). Third, our data point to consequences to men and the (re)shape of masculinity. Being a relatively unexplored issue in Nepal, we formulate the following hypothesis: male mobility to the cities and overseas and the consequent narratives of success can cause men who remain in the village to feel stigmatized when they do not receive wages, pressuring them to seek what is most valued in a modern capitalist culture: a paid job, an essential feature of a 'modern-bread-winner man'. Finally, mobility seems to affect the socio-economic capacity of households, the cooperative culture of villages, and the maintenance of social support relationships. Norberg-Hodge (1993) has previously identified similar phenomena among the Sherpa women in Ladakh: *'Now everyone's gone off looking for paid jobs. You can't get any help with ploughing or harvesting without paying for it'*.

6.5.3. 'People in between': Knowledge and work in modernity

Evidence from the present research contributes to previous studies displaying the political dimension of school (Skinner and Holland 1996). As shown, the classroom is used to transmit good-citizen values, and to educate students who

want to serve their country and help people in need. However, triangulation has allowed us to identify how practices are not always congruent to the discourses. Consequently, we state that hegemonic and institutional discourses are transmitted through the school, but not always uncritically assumed or internalized.

From the cultural capital perspective, the category of 'educated person' has been linked to urban, 'modern' and 'developed' life (Skinner and Holland 1996). But school doesn't include local and culturally specific knowledge, fact that could be displacing women to marginal positions within the learning and acquisition processes. As a result, the portrait of the rural women moves towards a conception of 'non-educated', 'non-modern', 'traditional', with an unhappy and hard working life (Skinner and Holland 1996, 285–86). Furthermore, knowledge is focused on self-achievement in a productive world. Development always means participation in productive activities, symbolically devaluating non-productive work, mostly done by women (Beneria and Sen 1981, 291). Noting that paid positions are severely limited, Norberg-Hodge has quipped that, 'education is training people to be unemployed' (1993). Such a disparity between expectations and the real chances to succeed could be contributing in what Shiva labelled as 'people in between' (Black 2010).

It was Boserup who early noted the negative effects of colonialism and capitalism on women (in Beneria and Sen 1981). It is not clear that women's engagement in the labour market –when accomplished– actually improves their living conditions, since it is another patriarchal space. Mills, for example, gather global evidence on how industrial employers prefer 'nimble-fingered, often youth-ful, and deferential female workers'. She elaborates that 'global factories reproduce similar models of organization wherein women dominate the lowest levels both of pay and authority, whereas men occupy most positions of supervisory and managerial rank' (Mills 2003, 43). For Wilson (2015, 808) the emergence of 'the hyper-industrious entrepreneurial 'girl' from a low-income household in the global South' is a metaphor of the neoliberalism itself. Thus, the supposed emancipation of women through both school enrolment and their participation in productive global dynamics needs to be reconsidered.

Measuring women's emancipation based on academic and work achievements oversimplifies the problem from an only-individual approach. Further ethnographical research could contribute to complicate the analysis by including familiar and community levels.

6.6. Final remarks

This ethnographic study has explored the articulation of gender, education and development in the Nepalese village of Gaun. Findings suggest marked discontinuities between the gender regimes inside and outside of school; both in socialization frameworks and in the organization of work and knowledge. It also identifies discontinuities on the variety and sources of power and prestige for the women and their networks inside and outside the school. The local school appears to be a space where traditional and modern gender models and categories meet, but the latter does not necessarily imply more power on and over education processes for women. School is also a space for capital generation and exchange, creating new distinctions, hierarchies, and power relations, rather than transforming the existing ones.

Our data reinforces critical positions to development showing that school *per se* does not resolve gender oppression and exploitation, nor does it provide a *magic bullet* for achieving a more egalitarian society (Jeffery and Jeffery, 1998 in Subrahmanian, 2005). Education may provide girls a way out of a rural environment and access to a new relations paradigm, but it does not transform the social and gender regime. School is a source of capital, but it is necessary to ask from whom and how that capital is being taken and appropriated. Since the model prioritized within schools is mostly dominated by abstract/institutional knowledge transmitted by men, women could be losing ground in this environment in comparison to other social spheres, such as the organization and managing of work and the transmission and acquisition of local culture.

As Pherali states, it is 'a real challenge to understand and address the "negative face" of education' (2011) to dislocate ethical perspectives and western bias in

analysis and discussions in order to approach diversity in the gender equality debate. To conclude, we want to explicitly state that none of our considerations are meant to downplay the unquestionable right of all women and girls to education, especially those living in rural areas like Gaun. Instead, our study suggests that schools become potential spaces to either the amelioration or the reinforcement of oppressive structures.

6.7. References

- Aikman, S, A Halai, and J Rubagiza. 2011. 'Conceptualising Gender Equality in Research on Education Quality'. *Comparative Education* 47 (1): 45–60.
- Beall, C M, and M C Goldstein. 1982. 'Work, Aging and Dependency in a Sherpa Population in Nepal.' *Social Science & Medicine (1982)* 16 (2): 141–47.
- Beneria, Lourdes, and Gita Sen. 1981. 'Accumulation, Reproduction, and Women's Role in Economic Development: Boserup Revisited'. *Signs* 7 (2): 279–98.
- Berry, Kim, and Shubhra Gururani. 2015. 'Introduction'. In *Gender in the Himalaya. Feminist Explorations of Identity, Place, and Positionality*, edited by Shubhra Gururani and Kim Berry, 1st ed., 1–17. Kathmandu, Nepal: Association for Nepal and Himalayan Studies.
- Bhatta, Pramod. 2011. 'Aid Agency Influence in National Education Policy-Making: A Case from Nepal's "education for All" Movement'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1): 11–26.
- Bista, Min Bahadur. 2004. 'A Review of Research Literature on Girls ' Education in Nepal'. In *UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers*, 3:40. Kathmandu: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Black, Carol. 2010. *Schooling the World*. USA: Lost People Films.
- Bourdieu, Pierre. 1989. 'Los Poderes y Su Reproducción'. In *Lecturas de Antropología Para Educadores . El Ámbito de La Antropología de La*

Educación y de La Etnografía Escolar, edited by F. Javier Garcia Castaño, Angel Diaz de Rada, and Honorio M. Velasco Maillo, 2006th ed., 373–427. Trotta.

Brown, Sandra. 2003. 'Spatial Analysis of Socioeconomic Issues: Gender and GIS in Nepal'. *Mountain Research and Development* 23 (4): 338–44.

Caddell, Martha. 2007. 'Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, Development and the Nepali Nation-State'. In *Education and Social Change in South Asia*, edited by Krishna Kumar and Joachim Oesterheld, 251–84. New Delhi: Orient Longman.

Carney, Stephen, and Jeremy Rappleye. 1991. 'Education Reform in Nepal: From Modernity to Conflict'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1). Routledge: 1–9.

Chatterjee, Partha. 1999. 'La Nación y Sus Mujeres'. In *Pasados Poscoloniales*, edited by Saurabh Dube (coord.), Biblioteca, 1–18. México: El colegio de México.

Connell, R.W. 1990. 'The State, Gender, and Sexual Politics. Theory and Appraisal'. *Theory and Society* 19 (5): 507–44.

Connell, Raewyn. 2016. 'Foreword'. In *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, edited by Wendy Harcourt, xii–xvii. London, UK: Palgrave Macmillan.

Davis, Kathryn A, and Prem Phyak. 2012. 'Multicultural Education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transnational Era'. *International Journal of Multicultural Education* 14 (3): 1–25.

Erickson, Frederick. 1984. 'What Makes School Ethnography "Ethnographic"?' *Anthropology & Education Quarterly* 15 (2): 51–66.

Escobar, Arturo. 1998. *La Invención Del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción Del Desarrollo*. 2007th ed. Vol. 1. Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana.

Fujikura, Tatsuro. 2001. 'Discourses of Awareness'. *Studies in Nepali History and Society* 6 (2): 271–313.

Gautam, Bimal. n.d. *135 Important Essays for SLC Students*. Kathmandú: Asia Publications Pvt. Ltd.

- Gellner, David N. 2015. 'Rituals of Democracy and Development in Nepal'. In *Governance, Conflict and Development in South Asia: Perspectives from India, Nepal and Sri Lanka*, edited by S. Hettige and E. Gerharz, 6:99–127. Delhi: Sage.
- Greenfield, Patricia M., and Lalita K. Suzuki. 1998. 'Cultura y Desarrollo Humano : Implicaciones Parentales , Educativas , Pediátricas y de Salud Mental'. In *Handbook of Child Psychology*, edited by E. Siegel and K.A. Renninger, 5th editio, 1059–1109. New York: Wiley.
- Guinée, Nerine. 2014. 'Empowering Women through Education: Experiences from Dalit Women in Nepal'. *International Journal of Educational Development* 39: 183–90.
- Harber, Clive. 2014. *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford, United kingdom: Symposium Books.
- Hernandez Castillo, Rosalva Aída. 2007. 'Feminismos Poscoloniales: Reflexiones Desde El Sur Del Río Bravo'. In *Descolonizando El Feminismo: Teorías y Prácticas Desde Los Márgenes*, 75–113.
- Joshi, Govinda, and Jean Anderson. 1994. 'Female Motivation in the Patriarchal School: An Analysis of Primary Textbooks and School Organisation in Nepal, and Some Strategies for Change'. *Gender and Education* 6 (2): 169–81.
- Joshi, Nemu. 2015. 'Contesting Globalisation: Experiences of Women in Urban Spaces of Nepal'. University of London.
- Lancy, David F. 1996. *Playing on the Mother-Ground: Cultural Routines for Children's Development*. Guilford Publications.
- Lancy, David F., John C. Bock, and Suzanne Gaskins. 2010. *The Anthropology of Learning in Childhood*. Rowman&Littefield.
- Levine, Sarah. 2006. 'Getting in, Dropping out, and Staying on: Determinants of Girls' School Attendance in the Kathmandu Valley of Nepal'. *Anthropology and Education Quaterly* 37 (1):21–41.
- Levinson, and Dorothy Holland. 1996. 'The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction'. *State University of New York Press*, 1–25.

Liechty, Mark. 2003. *Suitably Modern: Making Middle-Class Culture in a New Consumer Society*. Princeton University Press.

Lugones, Maria. 2016. 'The Coloniality of Gender'. In *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, edited by Wendy Harcourt, 13–33. London, UK: Palgrave Macmillan.

Maharjan, Amina, Siegfried Bauer, and Beatrice Knerr. 2012. 'Do Rural Women Who Stay behind Benefit from Male Out-Migration? A Case Study in the Hills of Nepal'. *Gender, Technology and Development* 16 (1):95–123.

Maslak, Mary Ann. 2003. *Daughters of the Tharu. Gender, Ethnicity, Religion, and the Education of Nepali Girls*. London & New York: RoutledgeFalmer.

Mills, Mary Beth. 2003. 'Gender and Inequality in the Global Labor Force'. *Annual Review of Anthropology* 32 (1):41–62.

Ministry of Education, UNICEF, and UNESCO. 2016. 'All Children in School: Global Initiative on Out-of-School Children. Nepal Country Study'. Kathmandu.

Mohanty, Chandra Talpade. 1984. 'Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses'. *Boundary 2* 12 (3):333–58.

Mühlich, Michael. 1995. 'The Waterspirits and the Position of Women among the Sherpa'. *Kailash* 17 (1&2): 67–80.

Murguialday, Clara. 2012. 'Miradas Del Desarrollo a Las Mujeres y Las Relaciones de Género'. In *Antropología y Desarrollo. Discurso, Prácticas y Actores.*, edited by Beatriz Pérez Galán, 285–327. Madrid: Catarata.

Nieuwenhuys, Olga. 1996. 'The Paradox of Child Labor and Anthropology'. *Annual Review of Anthropology* 25:237–51.

Norberg-Hodge, Helena. 1991. *Ancient Futures*. San Francisco: Sierra Club Books.

———. 1993. *Ancient Futures*. India: OVNI, Observatori del Vídeo No identificat.

North, Amy. 2010. 'MDG 3 and the Negotiation of Gender in International Education Organisations'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40 (4):425–40.

- Ogbu, John. 1981. 'School Ethnography: A Multilevel Approach'. *Anthropology and Education Quarterly* XIII (1):3–29.
- Pherali, Tejendra. 2011. 'Education and Conflict in Nepal: Possibilities for Reconstruction'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1): 135–54.
- Pigg, Stacy Leigh. 1992. 'Inventing Social Categories Through Place: Social Representations and Development in Nepal'. *Comparative Studies in Society and History* 34 (03):491–513.
- . 1993. 'Unintended Consequences: The Ideological Impact of Development in Nepal'. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 13 (1–2): 45–58.
- Pivovarova, Margarita. 2010. 'Caste, Gender and School Enrollment: Evidence from the Nepalese Living Standard Survey'. Toronto.
- Rao, Nitya. 2010. 'Migration, Education and Socio-Economic Mobility'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40 (2):137–45.
- Regmi, Kapil Dev. 2017. 'World Bank in Nepal's Education: Three Decades of Neoliberal Reform'. *Globalisation, Societies and Education* 15 (2):188–201.
- Robinson-Pant, Anna. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying. Women's Literacy and Development in Nepal*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- . 2001. 'Development as Discourse: What Relevance to Education?' *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 31 (3): 311–28.
- Rogoff, Barbara. 1993. *Aprendices Del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo En El Contexto Social*. Barcelona: Paidós, Cognición y desarrollo humano.
- Rosaldo, Michelle. 1979. 'Mujer, Cultura y Sociedad: Una Visión Teórica'. In , 153–79.
- Rowlands, Jo. 1997. *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford, UK: Oxfam.
- Sacks, Karen. 1989. 'Toward a Unified Theory of Class, Race, and Gender'. *American Ethnologist* 16 (3):534–50.

Shields, Stephanie A. 2008. 'Gender: An Intersectionality Perspective'. *Sex Roles* 59 (5–6):301–11.

Shiva, Vandana. 1989. 'Development, Ecology and Women'. In *Staying Alive, Women, Ecology and Development*, 6th ed., 1–13. Trowbridge, UK: Redwood Bks.

Shrestha, Nanda. 1995. 'Becoming a Development Agent'. In *Power of Development*, edited by Jonathan Crush, 266–77. London: Psychology Press.

Sibbons, Mo. 1999. 'From WID to GAD: Experiences of Education in Nepal'. In *Gender, Education & Development. Beyond Access to Empowerment*, edited by Christine Heward and Sheila Bunwaree, 189–202. New York, NY: Zed Books Ltd.

Skinner, Debra, and Dorothy Holland. 1996. 'Schools and the Cultural Production of the Educated Person in a Nepalese Hill Community'. In *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D.E. Foley, and D.C. Holland, 273–300. New York, NY: State University of New York Press.

Spindler, George D. 1993. 'The Transmission of Culture'. In *Lecturas de Antropología Para Educadores. El Ámbito de La Antropología de La Educación y de La Etnografía Escolar*, edited by F. Javier Garcia Castaño, Angel Diaz de Rada, and Honorio M. Velasco Maillo, 2007th ed., 205–41. Trotta.

Subrahmanian, Ramya. 2005. 'Gender Equality in Education: Definitions and Measurements'. *International Journal of Educational Development* 25 (4):395–407.

Tamang, Seira. 2000. 'Legalizing State Patriarchy in Nepal'. *Studies in Nepali History and Society* 5 (1): 127–56.

Unceta, Koldo. 2012. 'Desarrollo, Subdesarrollo, Maldesarrollo y Postdesarrollo. Una Mirada Transdisciplinar Sobre El Debate y Sus Implicaciones.' In *Antropología y Desarrollo. Discurso, Prácticas y Actores.*, edited by Beatriz Pérez Galán, 415. Madrid: Catarata.

UNESCO. 2000. 'The Dakar Framework for Action'. Dakar, Senegal.

- United Nations. 2010. 'The Millennium Development Goals Report'. New York.
- Unterhalter, Elaine. 2005. 'Global Inequality, Capabilities, Social Justice: The Millennium Development Goal for Gender Equality in Education'. *International Journal of Educational Development* 25 (2):111–22.
- Vespa, Jonathan. 2009. 'Gender Ideology Construction: A Life Course and Intersectional Approach'. *Gender and Society* 23 (3):363–87.
- Whiting, John, and Irvin L. Child. 1953. *Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Willis, Paul. 1981. 'Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction'. *Interchange* 12 (2–3): 48–67.
- Wilson, Kalpana. 2015. 'Towards a Radical Re-Appropriation: Gender, Development and Neoliberal Feminism'. *Development and Change* 46 (4):803–32.
- World Economic Forum. 2017. 'The Global Gender Gap Report 2017'. Geneva.
- Yuval-Davis, Nira. 2006. 'Intersectionality and Feminist Politics'. *European Journal of Women's Studies* 13 (3): 193–209.

TEXTO 2: **Artículo**

Castellsagué, A. & Carrasco, S. (under review) Schooling and development. Global discourses and women's narratives from Nepal. In *COMPARE: A Journal of Comparative and International Education*.

7. Schooling and development. Global discourses and women's narratives from Nepal¹⁴

Education is a privileged area of the dominant development model in Nepal, specifically focusing on women in rural areas. This article analyses the discursive construction of development and education categories in Nepal by exploring the narratives of Nepali women on education and development as lived experiences. It shows how global and institutional discourses are internalized by people as outcomes of cognitive imperialism (Battiste 2005) but it also reveals how women negotiate, re-signify and challenge such discourses from their local realities as active producers of cultural meanings.

Keywords: education, development, Nepal, gendered narratives, discourses.

7.1. Education in development discourses: the unchallenged approach for women's emancipation

Gender perspectives in development have become increasingly relevant in the last decades, accompanied by the corresponding deployment of frameworks, tools, and mechanisms to achieve its aims at an international scale and in Nepal. Education, too, plays a central role in achieving development, particularly as a tool for women's empowerment (UNESCO 2000).

Development discourses about education and gender are diverse, ranging from human capital theories to post-colonial approaches. Hegemonic discourses are mostly based on modernization theories, rooted in colonial, paternalistic and evolutionary notions, portraying a static and backwards 'third world' (MacDonald 2016). Within the projected continuum moving from *less complex, undifferentiated, agrarian social systems to modern, industrial societies* (Harber 2014, 69), the school is seen as a central institution for *third*

¹⁴ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado o se encuentra en proceso de revisión.

world women (Mohanty 1984; Mohanty 1991), represented as homogeneous and universally oppressed.

The historical inclusion of women into development is an on-going dialogical process (Icaza and Vázquez 2016; Murguialday 2012). Since the 1950s' approaches that focused on women in reproduction as passive recipients of development, the Women in Development movement (WID) claimed for the recognition of women's productive role in societies, including them in development interventions, but without questioning the existing capitalist mode of production. Instead, the Women and Development movement (WAD) focused on the patriarchal oppressive structures and advocated for an equity approach. A new move to Gender and Development (GAD) in the 1990s gave centrality to power relations' issues and targeted equality, empowerment, and rights approach, promoting a reconceptualization of development under gender lenses.

Activists and scholars have raised criticisms to gender approaches to development from many directions. First, the economically deterministic logics of the dominant discourses and interventions (Davis 2015), as well as their potential negative effects on women (Sibbons 1999). Others have highlighted the multiple interpretations of frameworks and policies and the limitations on its implementation in the local realities (Manion 2012; North 2010; Unterhalter 2005). Finally, transnational feminism has revealed the need to contest the global women's empowerment rhetoric and its colonial assumptions by showing the heterogeneity of third world women's lives, and how diverse forms of inequality structure women's values, meanings, desires and needs (Hooks et al. 2004; MacDonald 2016).

In Nepal, the promotion of gender equality imbues symbolic power on education. However instrumental (Robinson-Pant, 2000), schooling is understood as the first step towards other desired changes, following the WID welfare and efficiency approaches to development (Bhadra 2001; Sibbons 1999). For example, the World Economic Forum highlights the *multiplier effect* of education as an *investment not only to improve the quality of life but to foster faster economic growth and development* (World Economic Forum 2013, 34).

The positive effects of schooling on gender issues, such as health behaviour (LeVine, LeVine, and Schnell 2001; Lloyd and Young 2009), self-determination, and its potential to enable empowerment (Aikman, Halai, and Rubagiza 2011; Kabeer 2005; Murphy-Graham and Lloyd 2016) have been widely investigated. Instead, simplistic views about development and education have been scarcely contested (see Harber 2014).

We intend to move away from effectiveness approaches (Carney 2003) to instead explore how debates concerning the meaning, relevance and practices of gender, education and development are experienced by local actors. We focus on both prevailing discourses and women's narratives from a Nepalese village. In the following sections, we briefly review the historical relationship between development and educational discourses in Nepal and then analyse women's narratives on education, development, and their implications.

7.2. The role of gender and education in development discourses

'In tandem with Nepal's march to the "modern", the illiterate and "conscious-less" women of Nepal had to be "awakened" from their pitiful, superstition-ridden lives and moved forward to help develop the nation.'

(Tamang 2000, 133)

Development discourses¹⁵ in Nepal are closely connected to the expansion of schooling, which has played different social and political roles to become a powerful symbol of development (Gellner 2015; Pigg 1992; Skinner and Holland 1996). Gender has moved from an invisible factor to a crucial element in both educational and development rhetoric in Nepal.

Development in Nepal is deeply imbricated with hegemonic discourses and practices (Fujikura 2001), as a priority country for international aid intervention worldwide, according to national and international organizations (Government

¹⁵ We understand discourse from a critical approach as both intentional communication and social interaction that reveals the institutions or the subjects' positions within power relations embodying, reproducing, contesting or transforming them (van Dijk 1993).

of Nepal 2017; UNDP 2018; IMF 2017). Previous research has analysed how development discourses have been historically produced and linked to a particular ideal of urban and industrial modernity (Fujikura 2001; Gellner 2015; Pigg 1992; Shrestha 1995; Skinner and Holland 1996). However, less attention has been given to the particular intersection of gender, education, and its implications. A particular, *emic* notion of development is used in Nepal, *bikas*, which represents a complex nepalization of development's concepts. Modern and development ideologies operate within and through the local cultures to become important components for social organization (Escobar 1998; Pigg 1992):

'The wealthy, the powerful, the more educated embraced *bikas*, becoming *bikasis*. The *garib* (poor) were *abikasis*. As the logic went, the poor became poor because they were *abikasi*; they impeded *bikas*'. (Shrestha 1995, 268)

As Nepal's particular context is an opportunity to think about development as an intersection between cultural systems we explore the role of education and gender in the production of *bikas* discourses.

The implementation of formal education in Nepal (1940s) was based on the European metropolis style: strong authority and control, a technical/rational knowledge, reflecting urban lifestyles (Carney and Rappleye 1991), and *emphasizing science, technology, and English, the language of bikas* (Shrestha 1995, 268). Despite its limited outcomes —2% literacy, 0,9% school enrolment (Skinner and Holland 1996)— this initial stage is significant for a dual conceptualization of education: as a tool for better international relations for the ruling class, and as a dangerous potential contribution to rights awareness and political dissidence (Caddell 2007). During the period of opening to the outside world (1950s), *bikas* discourses shifted towards democracy and modernity concepts, and became hegemonic —in Skinner & Holland's words, *the new mantra* (1996). Education and schools turned into an explicit symbol of *bikas* (Pigg 1992; Skinner and Holland 1996), spreading along the country and increasing the literacy rates. Although no institutional limitation existed for women in terms of access to schooling, research shows how gender gaps in favour of man used to be significant. First, due to a *rational cost-benefit*

analysis (Stash and Hannum, 2001 cited in Pherali 2011, 143–44). Secondly, patrilocal exogamy¹⁶, and third, gender roles. In general, though, education was suggested as being necessary for women to better fulfil gender-specific roles in society as homemakers and citizens (Caddell 2007). This situation mirrors pre-WID development discourses, focused on women's reproductive and domestic roles, as well as certain paternalism in the actions promoted by national and international agendas (Bhadra 2001; Davis 2015).

Education became fundamental at a national political level during the *Panchayat*¹⁷ (1962), when the *ek bhasa, ek bhash, ek dhash* discourse (one language, one dress, one nation) became hegemonic and promoted through education, establishing a standardized curriculum and a state-defined pedagogy (Caddell 2007; Pherali and Garratt 2014). This has been labelled as *internal colonization* (Davis & Phyak 2012)¹⁸, a process of 'hindu-nepalization' that imposed the ruling group's Sanskrit language, Hindu culture, and religion over other ethnicities' traditions.

Internal colonization was an acculturation process crucial for both the imbrication of educational and *bikas* discourses and its permeation at the local level, where schools became *primary sites where development was enacted* (Gellner 2015, 5). However, the so-desired national identity was not neutral but a gendered process, by which men-women differences *became increasingly more fixed, rigid and naturalized* (Tamang 2000, 151). Inequality within the education system contributed to the growth of dissatisfaction, increasing social and civil conflict with the Nepali state (Pherali 2011; Whelpton 2005). Consequently, popular movements resigified the role of state education as a tool for emancipation, giving way to the 'People's Movement' insurrection and war (1996-2006), the end of the monarchy, and the establishment of multi-ethnic, multi-lingual, and democratic principles.

¹⁶ New couples usually settle down with the husband's family. Therefore the wives' families do not see investment in education as valuable.

¹⁷ Nepali Political system (1960-1990) characterized by integrationist policies.

¹⁸ Term from Allen and Pfaff-Czarnecka 1997 (in Davis and Phyak 2012, 5).

This period is known as a *bikas democracy* (De Chene, 1996 cited in Caddell 2007, 21). First, because of the significant presence of international development agencies. Nepal also adhered to global paths for action — *Millennium Development Goals, Sustainable Development Goals, Education for All Declaration*¹⁹ and *EFA Fast Track Initiative*²⁰ —, becoming more attractive for economic support. Gender became more visible and relevant for both government and development agencies, following the WID strategy common in the 1990s. Women turned into the target population (Davis 2015) and a productivist push was promoted to *enable them to become partners of national development* (Report of the National Education Commission 1992, 6, cited in Caddell 2007, 22).

In the last decades, education (Gellner 2015) and gender (Bhadra 2001) have been consolidated in Nepal's development practices. The country has become increasingly dependent on donors (Bhatta 2011), notably in education (Davis and Phyak 2012), a sector that receives the most external aid (Government of Nepal 2017). Beyond financing educational initiatives (Khaniya and Williams 2004), neoliberal assumptions are embedded in the international organisations' influential recommendations, uncritically reproduced by local policy makers and administrators (Regmi 2017).

Finally, despite the process of internal colonization described above, heterogeneity is still relevant in Nepal, and makes it more complex to estimate the potential of education to reduce, reproduce, or widen gender inequalities (Sibbons 1999). This paper explores women's narratives on development and education, with the aim to contribute to the de-colonial challenging of static and homogeneous portraits of *third world women* (Mohanty 1991).

¹⁹ Global commitment from World Education Forum (Dakar, 2000) towards quality of education, ensuring access to formal schooling and eliminating gender disparities (UNESCO 2000).

²⁰ Key global lending mechanism for pooled funding in education. Currently Global Partnership for Education (see UNGEI 2012).

7.3. Schooling and development as interwoven discourses

Education could salvage the abikasi mind, but only if it was 'modern'. [...] Educated children were viewed as future agents of bikas, and our parents were usually seen as abikasis'.

(Shrestha 1995, 268)

Feminist critiques have historically uncovered the gendered nature and effects of development and modernization processes (Connell 2016) by identifying changes in the sexual division of labour, the widening of the burden of women's work, income and status (Boserup et al. 2007), and the loss of control over productive processes (Murguialday 2012; Beneria and Sen 1981). They have shown how gender was central to colonialism and therefore postcolonial development by restructuring gender orders and economies. Thus, we understand modernization itself as the production of a particular way of *knowing* and being within a Eurocentric model of power (Lugones 2016). In Nepal, the formulation of development discourses is linked to specific knowledges and institutionalized education, as well as to the gender dimension, although the latter still remains relatively unexplored.

Shrestha (1995) has widely investigated the way development relates to colonial and modernization discourses, identifying education as one of their core components and also as an indicator of the new *bikas* social and operational category. Education became a source of symbolic capital (Bourdieu 2001) and created a new social distinction in Nepal: *educated people* (Skinner and Holland 1996), which was even more significant for women, particularly the illiterate, who were portrayed as the ones *holding back the country* (Skinner and Holland 1996, 274). As mentioned above, the view of women as homogeneously lacking education, 'conscious-less' and linked to the 'backwardness' of the country is embedded within modern distinctions.

Following similar approaches, Pigg (1992; 1993) uncovers how the status of 'developed' is rooted in knowledge and capacity understanding; therefore, education and schooling are social markers to determine a *bikasi* status. Moreover, Fujikura (2001) proves how *bikas* discourses are conceptually associated with a particular status of *awareness* or the lack thereof. In fact,

development has been previously analysed as a discourse itself (Escobar 1998; Kapoor et al. 2009; Robinson-Pant 2001), showing the importance of focusing on the impact at a local level and the link between discourses and the real world.

As the previous contributions show, there is a close intertwining of development and education discourses in Nepal with particular — but less challenged — gendered implications. These discourses have become prevalent forms of cognitive imperialism, that is, a *manipulation used to disclaim other knowledge bases and values* (Battiste 2005, 9). In the next sections we aim to contribute to fill the gap of a gender analysis, by focusing on *notions of meanings, values and beliefs towards schooling* (Carney 2003, 90) held by diverse Nepalese women as ideological encounters of education and development discourses.

7.4. Method and cases

This paper draws on data from a multi-sited (Marcus 1995) ethnographic study in Gaun (Solu-Khumbu, Nepalese Himalaya) and Kathmandu exploring the impact of schooling on gender regimes (re)production (2014-2016). Preliminary findings showed women's mobility between Gaun and Kathmandu for labour and education purposes. Drawing on these findings the selection of participants was based on purposive sampling (Spradley 1979; Bernard 2006), which include ten women between 18 and 58 years old and diverse ethnicity, literacy levels, and living conditions. The interviews were conducted in Nepali by the researchers, and transcribed and translated with the help of a local assistant. Semi-structured biographic guides were applied in several formal interviews and informal gatherings. A qualitative analysis revealed the existence of certain narratives on education and development, as ways of interpreting and signifying women's experiences. A paradigmatic analysis (Polkinghorne, 1995) was carried out seeking for commonalities and specificities. As boundary phenomenon (Langellier 1989) situated between social discourse and political practices, the women's narratives were then

compared to the messages and meanings produced in the institutional discourses about education and development, analysed in the previous section.

Our research is grounded on feminist and post-colonial debates, shifting from the perspective of knowledge from the abstract disembodied position of male and western-centred paradigms to a view from the historical embodied experience (Icaza and Vázquez 2016, 62). Qualitative methods, and particularly critical ethnography, have become spaces from where to challenge positivist inclinations (Foley and Valenzuela 2005), incorporating reflexivity and positionality (Foley 2002; Ruby 1982; Ruby 1991). While exploring the extent of penetration of development discourses as we do in this paper, it becomes central to pay attention to subjectivities fomented by hegemonic discourses, but at the same time understanding our findings as partial, situated and embodied knowledge (Haraway 1988). Therefore, our vision here is not free from issues related to the power to see (Haraway 1988, 585), as ethnographers in a constantly re-negotiated and re-signified position in changing field and inter-subjective relationships. We consider the following factors as crucial in facilitating our access to the field and in developing close connections and mutual interest with the participants. Unlike the majority of 'internationals' who transit Gaun's area, we had no connection with international organizations. Secondly, our geopolitical origin as southern European researchers with any background related to colonial histories in South-East Asia. Finally, the fact of being English our common second or third language.

Gaun is a typical mountain village with 23 households, three temples, and a primary school, situated in the Solu-Khumbu district (250 Km East from Kathmandu). **Amita**²¹ (30 years old) is married with three children. She works as a teacher, cares for her family's animals, and occasionally helps other families to harvest. **Dawa** (18 years old) is a young girl from Gaun. Her father passed some years ago, and her mother, **Pemba** (54 years old), is one of the most influential women in the village. Dawa lives seasonally in Kathmandu with her extended

²¹ The names used in this paper are pseudonyms. We maintain Gaun's ethnic diversity in our interviews, although the results are not analysed from that perspective. Dawa, Pemba, Mingma, Dolma, and Jangmu belong to the Sherpa ethnic group; Amita to the Basnet; Anju to the Shrestha; Indira and Sunita to the Magar; and Kami to the Tamang ethnicity.

family, is struggling to pass her School Leaving Certificate (SLC) exam, and wishes to travel and work abroad. **Anju** (35 years old, estimated) and her husband have four children and live in Gaun. Anju spends time with her children and cares for her sick mother-in-law. **Mingma** (23 years old) was born in Gaun and grew up in Sikkim (North-East India). She worked as a teacher in Solu-Khumbu, but is currently living in Kathmandu helping in her family's restaurant, and seeking a job in a call centre. **Dolma** (58 years old) was born in Arkogaun (similar mountain village) but has lived in Kathmandu since she was young. She and her husband are political activists and have two sons. She works at home, as a translator, and as a social volunteer. **Jangmu** (45 years old) is from Gaun but has recently moved to Kathmandu, where she owns a small teashop. She often visits the village to help her family. **Indira** (40 years old, estimated), **Sunita** (35 years old, estimated), and **Kami** (45 years old, estimated) live in Gaun, working as farmers or shepherds. Their children attend local schools, and their husbands have seasonal jobs across the valley or in Kathmandu. Pemba, Jangmu, Sunita, Indira and Kami were never enrolled in school, while the others did.

7.5. Findings

7.5.1. Schooling as a matter of work, knowledge and development

Diverse perspectives on schooling and education emerge in Gaun's women's conversations. As a general trend, all the narratives highlight the crucial role of education, particularly for rural women.

Schooling for work and income

'If school is not there, we cannot get an education. In addition, if we cannot get a good education, we cannot get good jobs'.

Mingma, 23 years old

Amita understands education as a necessary tool to improve other areas of Gaun's life, '[for] family life, look after the children, cleaning the house... and in farming, to count number of potatoes. We need education even for trivial

matters'. Jangmu also refers to education as the acquisition of skills: 'both in the family and outer world, education makes a huge difference'.

An all-encompassing and instrumental notion of education emerges, focusing on work and income: 'Education is important to obtain a good job and earn money' (Anju), and 'if they study well in the future, they can make big money' (Indira).

Amita and Anju talk about work in terms of use and change values: to improve the activities that women carry out (house, field work) and as a productive activity to earn money (small shops, teaching). Such task differentiation is not based on an analytical distinction between productive and reproductive work but rather based on *bikas* discourses, distinguishing modern work over other activities, especially manual labour. Mingma places formal education in a mediating position: 'in a village, women can go to school, learn new things, and study as well as doing their housework. It is good to get an education and work at the same time.' Therefore, the school in Gaun is implicitly acknowledged for providing cultural capital (Bourdieu 2001) that would be ideally transformed into economic/material benefits, as well as a tool for everyday life.

Schooling for knowledge

'Studying at school gives us knowledge about many things. It is important for girls. If girls are educated, they will learn many things.'

Dawa, 18 years old

Women also refer to school as access to knowledge and 'more elaborated' activities: 'communicating with tourists and talking about politics' (Dawa). Kami adds that school is important for 'reading' and 'travelling'. Such examples show the narrow ties between education, development and mobility in women's imageries. A metaphor to talk about education was identified by a couple of participants: Dolma claims that 'education is the eyes!' and Sunita further elaborates by saying that 'if the students do not go to school, they will have blank eyes...as if they had no eyes.' Similarly, Jangmu links the 'uneducated person' with the 'incapacity to comprehend things easily'. These narratives

situate people from Gaun as 'blind' or 'unable to understand'. School, in this case, is the 'help' they need to 'open their eyes'.

This narrative clearly replicates the reasoning of hegemonic discourses about development in Nepal, which adopt a deficit perspective to justify educational interventions, particularly for women in rural areas. This finding confirms Pigg's interpretations: *as long as development aims to transform people's thinking, a villager must be someone who does not understand* (Pigg 1992, 507).

Schooling for social and personal development

'Education is not only important to earn money but to become a good person.'

Amita, 30 years old

Some women focus on the personal sphere when talking about potential schooling outcomes, by linking education to higher self-confidence and self-esteem. Amita refers to a 'better life' not only based on economic conditions but also on an emotional and moral assessment of people: 'We can earn money, but the most important thing is to become a good person, be of good in a society'. Previous research has identified important indicators of gender empowerment in the personal sphere (Luttrell et al. 2007; Murphy-Graham and Lloyd 2016; Rowlands 1997), but these have not emerged as clearly in the women's narratives analysed.

Other women highlight the importance of schooling in the social sphere. First, they focus on the opportunity to create new social ties with the argument that 'school is important because of new friends' (Indira), and the social capital that a school provides. Second, education is seen as a source of prestige: 'pursuing education gives us prestige, and without education, it is hard' Jangmu says. Similarly, Sunita believes that 'if there's no school, people will not learn anything, and they will not be valued or respected anywhere'. They both refer to this new 'educated' social status by recognizing it as capital in its own right to be transformed into symbolic and social capital among the community. Jangmu puts it clearly: 'there is a difference between educated and uneducated people. Illiterate people are unskilled. Educated people

understand everything and handle things easily'. This symbolic status operates as a social distinction, in accordance to previous research (Skinner and Holland 1996).

Mobility and schooling

The construction of a primary school by a local NGO (2006) improved Gaun's access to school. However, mobility is still relevant for youngsters enrolled in middle and high school, who either walk up to 6 hours daily or stay in a hostel during the week. Dawa reveals how she experiences this challenge: 'Sometimes when I get tired of walking long distances, I want to drop out, but when I see everyone attending school, I change my mind.'

Regarding work, expectations emerge for geographical and social mobility. Pemba situates work outside the village and depicts a path towards it, where education is a pre-condition to movement in itself. She also links geographical and social mobility in that she expects to earn a better income abroad than in Nepal.

Jangmu's narrative includes mobility in a different sense, as a temporary solution to avoid commuting: 'Going to school was difficult; it was far. Therefore, until the SLC is obtained, my children will stay here [in Kathmandu].' Mobility was simultaneously the problem and the solution, the cause and the consequence. She also notes the better quality of education in Kathmandu as another reason for moving. This pull factor is linked to the critical narrative analysed in the next section.

Critical views on schooling

Mingma expresses scepticism about schooling as part of a critical narrative contesting the predominant discourses. First, she doubts the quality of education in rural areas in terms of the curricular content and teaching methods and attitudes: 'most of the teachers come to school not to teach their students but just to stay in the office'. Mingma is also concerned with the sizable quality and language gap between rural and urban schools, as well as the cost of education as main obstacles for the school transition from primary to higher levels of education, a common experience among Gaun's girls:

If one student has passed class 7 at Batoma School, he or she will come to Kathmandu for further study. However, in the admissions process, there's a written exam and an interview. Because of the Nepali language [meaning not being fluent in English] they cannot pass. They've reached class 7 in the village, but they have to go to class 4 or 5 instead in Kathmandu.

(Mingma, 23 years old)

Mingma's critical narrative emerges from her lived experiences and raises questions about the allocation of educational resources, highlighting a large longstanding existing gap between rural and urban sites in Nepal.

As shown above, women's views tend to be situated within broader hegemonic discourses of development and modernity. However, narratives are not always uncritical but (re)signified and contested from their lived experiences, as we will continue to see in the analysis of development discourses that follows.

7.5.2. Development as material improvement and a political issue

Women's narratives also refer to development, especially regarding Gaun as a recurrent rural, off-the-beaten-track area.

Development as material improvement

'Development is constructing roads and water supply'

Pemba, 54 years old

Narratives about development mainly focus on a material dimension and situate Gaun in a non-fully developed position. Indira describes how 'the roads are built but there are no buses, no taxis'; therefore, 'there is only some development'.

'Development is good. If Gaun were developed, it would be good not only for us but for everyone' Anju remarks. Women's diverse narratives, far from being mere descriptions of what development is or should be, explicitly assess it positively in different ways. They report 'problems' as deficits in relation to what they were supposed to enjoy if they were 'developed', acknowledging amenities found elsewhere as positive standards. According to Anju, 'Now

there's no water supply, no road service, no electricity, and no facilities for the children.'

Materialist approaches to *bikas* (1950s), considered material conditions as *human salvation* and *bikas* itself as *a secret passage to material paradise* (Shrestha 1995, 270). Women's narratives reflect Shrestha's idea that development ends up not only stigmatizing poverty, newly defined by comparison, but also the poor. These notions also appear to align with the dependency critiques to development, mostly based on economic and technological interventions, but without moving further towards an empowerment approach focused on disadvantaged groups and to overcome poverty. As Gellner argues, it appears that *Nepalis might still understand development largely in terms of new infrastructure* (2015, 8), according to the dominant narratives analysed here.

Mobility and development

Women's diverse preferences for living location are closely related to the development imageries and depend on the particular push and pull factors within their mobility plans. However, referring to infrastructure facilities is recurrent in women's talk. They mention the lack of access to the market, difficulties in bringing basic goods to the village, and its lack of technical supplies to identify development in the urban areas by contrast. In different ways, they all label this as 'a hard life for women' in Gaun. According to Mingma, this is the reason why 'most of the villagers are moving to Kathmandu'; consequently, it becomes an important push factor from a mobility perspective. Dolma supports this idea: 'everybody wants the city! Yes, for the facilities. Government, hospital, transport facilities. If you have money in the city, you can buy everything, you can order food from home, and in the village, you have to do it yourself'.

Life is perceived as easier for women in the city: 'A sherpa woman has a good life in the city because she does not have to work and her husband works out of the house' (Mingma). Hard work is linked to rural life and the condition of 'less developed' environments, perfectly matching the 'educated/uneducated' distinction central to the development paradigm in Nepal, as analysed in earlier

sections. Mingma verbalizes this symbolic association: 'There is a lot of work to do in the village; educated girls do not want to do this type of work, so they prefer to move to the city'. Work is therefore an important pull factor associated with urban sites, for the women of Gaun.

Finally, a less common narrative is based on the personal and social sphere. First, Pemba links particular villagers' attitudes to a non-developed status: 'Whenever there's a water cut, nobody cares, and when the water comes, everyone comes and fights for it'²². Second, critical voices about the type of relationships promoted in the 'developed' city arise. 'A good aspect of Gaun is when everyone gathers at Gumba [temple], celebrates and comes together', Anju declares. Dolma regrets having lost the sense of community in Kathmandu: 'they [villagers] have their own community, know who lives in each house. In the city, even with the neighbours, I do not know who lives next door. People are so...do not know each other. In the village, you must help and cooperate. In Kathmandu, daily life is hard. There is a wall, a big wall, a high wall.' Such critical narrative acknowledges the loss of community and envisions negative consequences of the increasingly individualistic modes of living.

Development as politics

Amita complains about government's responsibility in infrastructure improvements, merging the material dimension with a political perspective, which constitutes a new narrative to approaching development:

Development is a pillar of the government. Here, there's no development in any way. There's only partial road service, and no electricity. Gaun is the darkest place in the world.

(Amita, 30 years old)

Politicians have been active agents in spreading development discourses, and material improvements have gone hand in hand with development rhetoric, becoming *a synonym for the services people think the government should provide* (Pigg 1993, 45). A common feeling in Gaun is that the government does

²² Water pipes break often, and villagers must frequently take long treks to solve it, meanwhile remaining without running water.

not do enough for the village, particularly in terms of infrastructures, in similar terms to those identified by Ferguson & Lohmann in Lesotho²³ (South Africa): *development is seen as something that only comes about through government action; and lack of 'development', by definition, is the result of government neglect* (1994, 178). However, in Nepal, many issues have been relegated to private initiatives (INGOs, NGOs, development agencies), which are the most visible actors in development interventions. As Gellner (2015) notes, aspirations of modernity, particularly those of rural people, are highly influenced by how NGO workers act and embody it. Nonetheless, we have also found critical narratives towards the agents of development. Kami declares: 'development is nothing for us. In our village, many development budgets have been proposed, but nobody asked us what we thought. Our opinion is not important. Nobody has cared about us because we are poor...' Negative experiences with development practices influence women's critical views, challenging the hegemonic discourses of uncritical assumptions made by *bikas* actors.

Therefore, women's narratives about development in Gaun are predominantly twofold. The first rely on work and material issues, relating development to infrastructure and portraying the city as a desirable destination. However, we also find critical narratives on how relationships among women are built in Kathmandu, and about the way *bikas* is or is not being implemented in the village.

7.6. Discussion

The analysis of women's narratives reveals four recurring themes around education, gender, and development in relation to global discourses.

²³ The Nepal-Lesotho analogy is useful here because of their similitudes as cases (Pigg 1993).

7.6.1. Development and education as external

The notion that education only comes from a modern institution — schools — and is provided by outside actors — government, foreign organizations — coincides with previous research (Caddell 2007). Women's narratives from this paper discuss the symbolic connection between schooling and access to work and knowledge. Such a premise undervalues local knowledge and skills, although our ethnographic data indicate that all women from Gaun both work and hold a wide core of knowledge on diverse issues. However, the concern is not about having/not having knowledge but about possessing a particular type of knowledge (manufactured, technical) and work (productive, salaried), which are predominantly androcentric (Shiva 1989) and valued within the hegemonic modern ideology. This paper contributes to identify the school as a key institution for the legitimization of the new and modern gendered division of labour in Nepal, through the symbolic violence (Bourdieu and Passeron 1979) conveyed in the cultural production of the *educated person* (Levinson & Holland 1996).

Development notions emerge in similar terms in women's narratives. Whether being more critical or more optimistic, development is always externally originated (in another country, culture, language) by equating anything related to *bikas* as being of non-local origin (Pigg 1993). Women tend to identify themselves as 'objects' of development, and many, particularly the elders (Pemba, Jangmu, Indira, Kami, who did not benefit from *bikasi* education), place themselves as non-producers, non-workers, non-educated, and *abikashit* (non-developed). From a *cognitive imperialism* approach (Battiste 2005), our data point to a general trend of internalization of the *deficit discourse* (Rogers 2014), and the dominant representations of the *third world women* (Mohanty 1991).

7.6.2. A journey towards development

Women's narratives also assume the existence of a scale of progress towards development, reproducing an evolutionary view of the society, including the

modern notions of gender freedom and emancipation. School becomes the main way to move through the symbolic continuum: from the 'non-modern/undeveloped' to the 'modern/developed'. Previous research has presented development itself as a *difference of consciousness* and a *difference of work* (Pigg 1992; Shrestha 1995; Fujikura 2001), both recurring issues in the configuration of local narratives from our ethnographic data. Moreover, narratives tend to present education and development as steps towards other desired goals. Education is mostly seen as essential to achieving development, which, at the same time, becomes crucial to fulfilling material modern aspirations. In this sense, the imbrication of categories appears to be organized as a symbolic chain that arbitrates and is arbitrated by social power structures, meanings, and gender identities.

Mobility emerges as a relevant issue as the clue to start change towards urbanity, quality of education, and a *bikasi* lifestyle. The journey women project through their narratives implies a cause-consequence link between geographical and social mobility. This otherwise widespread notion is accompanied by a gender-specific set of goals as access to a paid job and better income, a new gender distribution of work within the urban household, and the possibility of travel. Our paper shows how school promotes and enhances such drivers for women to become part of the growing generation of young Nepalese female workers who are abroad as migrants (Bhadra 2007; Hamal Gurung 2015). Mobility as a condition to acquire education and a 'developed' life tends to be based on the rural-urban dichotomy, but it reveals a paradox. On the one hand, women aspire to a 'better, urban lifestyle'; on the other hand, leaving behind all the rural activities may become evidence of its success and include either new activities in the city or 'giving up work', since reproductive work is not regarded as such within the modern paradigm. The notion of 'rural development' appears to be an oxymoron in women's narratives.

7.6.3. Permeation of global discourses to local realities

Our research confirms that education is an unavoidable issue in grounded development discourses in Nepal as a central symbolic trait of a 'proper' *bikasi* person, village or country. First, within the institutional level, uncritical assumptions have permeated through the national administration. Moreover, our data shows how the development discourse operates as a rhetoric that also trickles down to the alleged beneficiaries of the interventions and has an impact on representation at a local level, as some narratives reproduce global discourses about gender, education, and development.

The implications of educational discourses in the social arena are many. We provide empirical evidence of how symbolic boundaries are built as a discourse and reproduced by local actors. Such barriers do not simply create new scales of social differentiation (Skinner and Holland 1996) and identities (Fujikura 2001) but also *accentuate the prevailing class biases of colonial society* (Shrestha 1995, 270). In the individual sphere, development discourses have an impact on personal and collective identities: shaping personal imaginaries, experiences and decisions as women. Our findings suggest that discourses and social categories of development are deeply embedded in Nepalese society, both at a macro level and among the people. Nonetheless, discourses on education and development are not simply imposed and uncritically assimilated, as appearing to have occurred at the institutional level in the Nepali administration (Regmi 2017).

7.6.4. (Re)signification and (re)interpretation of discourses from personal experiences

Our findings show how different narratives are produced by women, uncovering on-going contradictions and negotiations, as illustrated by gender-specific experiences. Such diversity challenges the idea of a unique, monolithic and essentializing (Robinson-Pant 2001) discourse on education and development in Nepal by presenting instead how discourses are situated, (re)interpreted, and (re)signified by personal and local realities. At the same

time, our findings contest static and homogeneous representation of Nepalese women as *third world women* (Mohanty 1991). We have collected critical voices expressed not as a unique narrative but embedded within others. We must contextualize them in a wider and on-going modernization process, resulting in diverse tensions, as Harber argues (2014). This paper shows how critical discourses appear in women's everyday experiences, where these tensions arise and not as reactions to hegemonic notions held by the government and international organizations. By collecting them, this paper not only highlights women's embodied knowledge and inter-subjectivities, but also the contextual sites where such critical narratives emerge.

The low presence of 'gender empowerment rhetoric' in the narratives, in contrast to the large centrality that it means within the hegemonic discourses, is worth mentioning, contributing to note that empowerment does not seem to be any relevant emic category (Robinson-Pant 2001). However, women clearly refer to particular issues that may apply, such as education as a way to avoid the hard work they do in the village. Therefore, as Cornwall and Rivas (2015) claim, we must pay attention to the specific ways in which power is relevant for women in every particular context, and so are their culturally-specific narratives of empowerment that may appear to be contradictory with development discourses, as our data reveal. For example, taking into account not only male-female relationships but also other types of female networks and ties can uncover sources of power. In fact, the women interviewed never situated themselves as 'oppressed' or 'lacking in education/development' due to being women, but other intersections of their positions appear to be relevant such as urban-rural living or the nature of the work they do.

Consequently, the social spaces where these women live constitute political arenas where identities, discourses, and normativity can be potentially reproduced or challenged. Historically, as has been noted, schools in Nepal have played this political role (Skinner and Holland 1996). Similarly, the findings must be contextualized in a cultural production framework by seeing all the participants not as objects of social processes but rather as active performers of an on-going process in which *hegemonic definitions of the educated person*

may be contested along the lines of gender, age[...], ethnicity, and class (Levinson and Holland 1996, 2).

Women's heterogeneity in our work challenge often homogeneous portraits of Nepalese women and allow us to identify some differences in their voices and positions. While older women are more representative of instrumental narratives and focus on social and personal aspects, the young emphasize aspects related to mobility. Critical narratives on schooling are mainly presented by the young, while mothers appear to have unconditional faith in this institution, probably because they could not access it. However, the older participants are more sceptical of development because they might see it from a distance — based on how it was in the past — while teenagers have already been raised in the *bikas* period.

The permeation of development and educational discourses in Nepal is, above all, an open-ended set of practices and negotiations where a range of different actors and capital take part. Without underestimating the power of global and hegemonic discourses, further ethnographic research can contribute to unpacking the complexity of such local processes, identifying the tensions produced by the dialogues established and looking upon actors as active producers of specific cultural forms (Willis 1981; Skinner and Holland 1996).

7.7. Final remarks

This paper has explored women's narratives, illustrating the way in which hegemonic discourses about gender, education and development penetrate Nepalese people's views. Although we have empirically challenged the assumption of discourses being uncritically assumed, critical narratives on schooling and development are still scarce in Nepal. Discourses about education are linked to women's aspirations for a job in a modern economy and access to particular 'modern' knowledge. Our findings confirm that discourses about schooling need to be considered within the wider development rhetoric in Nepal, embedded in a hegemonic modernization ideology with gender specific rhetoric, that situate women as conscious-ness

and oppressed by their cultural traditions (see Tamang 2000). The echo of colonialism highlighted by Shrestha (1995) emerges in the development discursive apparatus that dominates materially and ideologically. The representation of women in development reflects a paradox. While paternalistic and western-biased assumptions of 'oppressed' and 'homogeneous' women are still drivers of discourses and interventions enforcing schooling as a tool for empowerment, recent neo-liberal trends conceptualize women as efficient workers, become cheap workforce for a very precarious global market through limited access to education. Finally, the nature of 'rural' or 'women' as privileged subjects of development interventions through education should be reconsidered in light of the actual goals that would offer higher standards of living and opportunities both within their contexts and scopes.

Acknowledgements

Ms. Injina Panthy, research assistant.

Mr. David Curto, field researcher in the first stage of this project.

Funding Sources

This research was supported by the Fundació Autònoma Solidària (The Universitat Autònoma de Barcelona Foundation for Cooperation) [Call E2014-2015, Grant number E1415-01].

7.8. References

Aikman, S, A Halai, and J Rubagiza. 2011. 'Conceptualising Gender Equality in Research on Education Quality'. *Comparative Education* 47 (1): 45–60. doi:10.1080/03050068.2011.541675.

Battiste, Marie. 2005. 'Indigenous Knowledge: Foundations for First Nations'. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC) Journal*, 12.

Beneria, Lourdes, and Gita Sen. 1981. 'Accumulation, Reproduction, and Women's Role in Economic Development: Boserup Revisited'. *Signs* 7 (2): 279–98.

Bernard, Russell H. 2006. *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. 4th editio. Oxford: AltaMira Press. doi:10.4135/9781452230153.

Bhadra, Chandra. 2001. 'Gender and Development: Global Debate on Nepal's Development Agenda'. *Contributions to Nepalese Studies*. Kathmandu: CNAS/TU.

———. 2007. 'International Labor Migration of Nepalese Women: Impact of Their Remittances on Poverty Reduction'. *Asia-Pacific Research and Training Network on Trade Working Paper Series*. Vol. 44.

Bhatta, Pramod. 2011. 'Aid Agency Influence in National Education Policy-Making: A Case from Nepal's "education for All" Movement'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1): 11–26. doi:10.1080/14767724.2010.513283.

Boserup, Ester, Nazneen Kanji, Sui Fei Tan, and Camilla Toulmin. 2007. *Woman's Role in Economic Development*. London, New York: Earthscan.

Bourdieu, Pierre. 2001. *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Edited by A. García Inda. Bilbao: Desclée de Brower.

Bourdieu, Pierre, and Jean-Claude Passeron. 1979. *La Reproducción. Elementos Para Una Teoría Del Sistema de Enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

Caddell, Martha. 2007. 'Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, Development and the Nepali Nation-State'. In *Education and Social Change in South Asia*, edited by Krishna Kumar and Joachim Oesterheld, 251–84. New Delhi: Orient Longman.

Carney, Stephen. 2003. 'Globalisation, Neo-Liberalism and the Limitations of School Effectiveness Research in Developing Countries: The Case of Nepal'. *Globalisation, Societies and Education* 1 (1): 87–101. doi:10.1080/1476772032000061833.

Carney, Stephen, and Jeremy Rappleye. 1991. 'Education Reform in Nepal: From Modernity to Conflict'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1). Routledge: 1–9. doi:10.1080/14767724.2010.513274.

Connell, Raewyn. 2016. 'Foreword'. In *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, edited by Wendy Harcourt, xii–xvii. London, UK: Palgrave Macmillan.

Cornwall, Andrea, and Althea Maria Rivas. 2015. 'From "Gender Equality and Women's Empowerment" to Global Justice: Reclaiming a Transformative Agenda for Gender and Development'. *Third World Quarterly* 36 (2): 396–415. doi:10.1080/01436597.2015.1013341.

Davis, Coralynn. 2015. 'Strategic Deployments of "Sisterhood" and Questions of Solidarity at Women's Development Project in Janakpur, Nepal'. In *Gender in the Himalaya. Feminist Explorations of Identity, Place, and Positionality*, edited by Shubhra Gururani and Kim Berry, 1st ed., 47–73. Kathmandu, Nepal: Association for Nepal and Himalayan Studies.

Davis, Kathryn A, and Prem Phyak. 2012. 'Multicultural Education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transnational Era'. *International Journal of Multicultural Education* 14 (3): 1–25.

Escobar, Arturo. 1998. *La Invención Del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción Del Desarrollo*. 2007th ed. Vol. 1. Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

Ferguson, James, and Larry Lohmann. 1994. 'The Anti-Politics Machine: "Development" and Bureaucratic Power in Lesotho'. *The Ecologist* 24 (5): 176–81. doi:10.1080/03768359308439720.

Foley, Douglas E., and Angela Valenzuela. 2005. 'Critical Ethnography: The Politics of Collaboration'. In *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, Third Edit, 217–34. United States of America: SAGE Publications. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

Foley, Douglas E. 2002. 'Critical Ethnography: The Reflexive Turn'. *Qualitative Studies in Education* 15 (5): 469–90. doi:10.1080/09518390210145534.

Fujikura, Tatsuro. 2001. 'Discourses of Awareness'. *Studies in Nepali History and Society* 6 (2): 271–313.

Gellner, David N. 2015. 'Rituals of Democracy and Development in Nepal'. In *Governance, Conflict and Development in South Asia: Perspectives from India, Nepal and Sri Lanka*, edited by S. Hettige and E. Gerharz, 6:99–127. Delhi: Sage.

Government of Nepal. 2017. 'Development Cooperation Report, Fiscal Year 2016-2017'. Kathmandu.

Hamal Gurung, Shobha. 2015. 'Coming to America. Gendered Labor, Women's Agency, and Transnationalism'. In *Nepali Migrant Women: Resistance and Survival in America*, 1–83. New York: Syracuse University Press.

Haraway, Donna. 1988. 'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'. *Feminist Studies* 3 (14): 575–88.

Harber, Clive. 2014. *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford, United Kingdom: Symposium Books.

Hooks, Bell, Avtar Brah, Chela Sandoval, and Et. Al. 2004. *Otras Inapropiables*. Edited by Traficantes de Sueños.

Icaza, Rosalba, and Rolando Vázquez. 2016. 'The Coloniality of Gender as a Radical Critique of Developmentalism'. In *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, edited by Wendy Harcourt, 62–73. London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-137-38273-3.

IMF. 2017. 'IMF Country Report 17/74'. Washington, D.C.

Kabeer, Naila. 2005. 'Gender Equality and Women's Empowerment: A Critical Analysis of the Third Millennium Development Goal 1'. *Gender & Development*. doi:10.1080/13552070512331332273.

Kapoor, Dip, Ali A. Abdi, Bijoy Barua, Kristin Norget, Aziz Choudry, and Teresa Strong-Wilson. 2009. *Education, Decolonization and Development: Perspectives from Asia, Africa and the Americas*. Edited by Dip Kapoor. Rotterdam: Sense Publishers. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

- Khaniya, Tirth, and James H Williams. 2004. 'Necessary but Not Sufficient: Challenges to (Implicit) Theories of Educational Change: Reform in Nepal's Primary Education System'. *International Journal of Educational Development* 24 (3): 315–28. doi:10.1016/j.ijedudev.2004.01.005.
- Langellier, Kristin M. 1989. 'Personal Narratives: Perspectives On Theory and Practice'. *Text and Performance Quarterly* 9 (4): 243–76.
- LeVine, Robert A., Sarah LeVine, and Beatrice Schnell. 2001. "'Improve the Women": Mass Schooling, Female Literacy, and Worlwide Social Change'. *Harvard Educational Review* 71 (1): 1–50.
- Levinson, and Dorothy Holland. 1996. 'The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction'. *State University of New York Press*, 1–25.
- Lloyd, Cynthia B., and Juliet Young. 2009. 'New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls. A Girls Count Report on Adolescent Girls'. doi:10.1016/j.ijedudev.2013.05.007.
- Lugones, Maria. 2016. 'The Coloniality of Gender'. In *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, edited by Wendy Harcourt, 13–33. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Luttrell, Cecilia, Sitna Quiroz, Claire Scrutton, and Kate Bird. 2007. 'Understanding and Operationalising Empowerment'. 308. *Results of ODI Research Presented in Preliminary Form for Discussion and Critical Comment*. doi:ISBN 978 1 907288 03 6.
- MacDonald, Katie. 2016. 'Calls for Educating Girls in the Third World: Futurity, Girls and the "Third World Woman"'. *Gender, Place and Culture* 23 (1): 1–17. doi:10.1080/0966369X.2014.991699.
- Manion, Caroline. 2012. 'Power, Knowledge and Politics: Exploring the Contested Terrain of Girl-Focused Interventions at the National Launch of the United Nations Girls' Education Initiative in The Gambia'. *Theory and Research in Education* 10 (3): 229–52. doi:10.1177/1477878512459393.

Marcus, George E. 1995. 'Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography'. *Annual Review of Anthropology* 24 (1): 95–117. doi:10.1146/annurev.anthro.24.1.95.

Mohanty, Chandra Talpade. 1984. 'Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses'. *Boundary 2* 12 (3): 333–58. doi:10.1017/CBO9781107415324.004.

———. 1991. 'Cartographies of Struggle: Third World Women and the Politics of Feminism'. In *Third World Women and the Politics of Feminism*, edited by Chandra Talpade Mohanty, Ann Russo, and Lourdes Torres, 338. United States of America: Indiana University Press.

Murguialday, Clara. 2012. 'Miradas Del Desarrollo a Las Mujeres y Las Relaciones de Género'. In *Antropología y Desarrollo. Discurso, Prácticas y Actores.*, edited by Beatriz Pérez Galán, 285–327. Madrid: Catarata.

Murphy-Graham, Erin, and Cynthia Lloyd. 2016. 'Empowering Adolescent Girls in Developing Countries: The Potential Role of Education'. *Policy Futures in Education* 14 (5): 556–77. doi:10.1177/1478210315610257.

North, Amy. 2010. 'MDG 3 and the Negotiation of Gender in International Education Organisations'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40 (4): 425–40. doi:10.1080/03057925.2010.490363.

Pherali, Tejendra. 2011. 'Education and Conflict in Nepal: Possibilities for Reconstruction'. *Globalisation, Societies and Education* 9 (1): 135–54. doi:10.1080/14767724.2010.513590.

Pherali, Tejendra, and Dean Garratt. 2014. 'Post-Conflict Identity Crisis in Nepal: Implications for Educational Reforms'. *International Journal of Educational Development* 34 (1). Elsevier Ltd: 42–50. doi:10.1016/j.ijedudev.2012.12.004.

Pigg, Stacy Leigh. 1992. 'Inventing Social Categories Through Place: Social Representations and Development in Nepal'. *Comparative Studies in Society and History* 34 (03): 491–513. doi:10.1017/S0010417500017928.

———. 1993. 'Unintended Consequences: The Ideological Impact of Development in Nepal'. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 13 (1–2): 45–58.

Polkinghorne, Donald E. 1995. 'Narrative Configuration in Qualitative Analysis'. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1): 5–23. doi:10.1080/0951839950080103.

Regmi, Kapil Dev. 2017. 'World Bank in Nepal's Education: Three Decades of Neoliberal Reform'. *Globalisation, Societies and Education* 15 (2): 188–201. doi:10.1080/14767724.2016.1169517.

Robinson-Pant, Anna. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying. Women's Literacy and Development in Nepal*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

———. 2001. 'Development as Discourse: What Relevance to Education?' *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 31 (3): 311–28. doi:10.1080/03057920120098464.

Rogers, Alan. 2014. 'Skills Development and Literacy: Some Ethnographic Challenges to Policy and Practice'. 2. October 2014. Norwich.

Rowlands, Jo. 1997. *Questioning Empowerment: Working with Women in Honduras*. Oxford, UK: Oxfam.

Ruby, Jay. 1982. *A Crack in the Mirror: Reflexive Perspectives in Anthropology*. University of Pennsylvania Press.

———. 1991. 'Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside An Anthropological and Documentary Dilemma'. *Visual Anthropology Review* 7 (2): 50–67. doi:10.1525/var.1991.7.2.50.

Shiva, Vandana. 1989. 'Development, Ecology and Women'. In *Staying Alive, Women, Ecology and Development*, 6th ed., 1–13. Trowbridge, UK: Redwood Bks.

Shrestha, Nanda. 1995. 'Becoming a Development Agent'. In *Power of Development*, edited by Jonathan Crush, 266–77. London: Psychology Press.

- Sibbons, Mo. 1999. 'From WID to GAD: Experiences of Education in Nepal'. In *Gender, Education & Development. Beyond Access to Empowerment*, edited by Christine Heward and Sheila Bunwaree, 189–202. New York, NY: Zed Books Ltd.
- Skinner, Debra, and Dorothy Holland. 1996. 'Schools and the Cultural Production of the Educated Person in a Nepalese Hill Community'. In *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, edited by B. Levinson, D.E. Foley, and D.C. Holland, 273–300. New York, NY: State University of New York Press.
- Spradley, James P. 1979. *The Ethnographic Interview*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Tamang, Seira. 2000. 'Legalizing State Patriarchy in Nepal'. *Studies in Nepali History and Society* 5 (1): 127–56.
- UNDP. 2018. 'Human Development Indices and Indicators: Nepal'.
- UNESCO. 2000. 'The Dakar Framework for Action'. Dakar, Senegal.
- UNGEI. 2012. 'Formative Evaluation of The United Nations Girls' Education Initiative. Nepal Report'. New York.
- Unterhalter, Elaine. 2005. 'Global Inequality, Capabilities, Social Justice: The Millennium Development Goal for Gender Equality in Education'. *International Journal of Educational Development* 25 (2): 111–22. doi:10.1016/j.ijedudev.2004.11.015.
- van Dijk, Teun A. 1993. 'Principles of Critical Discourse Analysis'. *Discourse & Society* 4 (2): 249–83. doi:10.1177/0957926593004002006.
- Whelpton, John. 2005. 'Lifestyles, Values, Identities: Changes in Nepalese Society, 1951-1991'. In *A History of Nepal, 154–78*. Cambridge University Press.
- Willis, Paul. 1981. 'Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción'. In *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, edited by F. Javier

Garcia Castaño, Angel Diaz de Rada, and Honorio M. Velasco Maillo, 2006th ed., 431–61. Trotta.

World Economic Forum. 2013. 'The Global Gender Gap Report 2013'. Geneva.

TEXTO 3: **Artículo**

Castellsagué, A. (en prensa) La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal. En *Disparidades. Revista de Antropología*.

8. La Retórica Del Retorno: Mingma o las Contradicciones Del Desarrollo En Nepal^{24 25}

Resumen

Marcharse a la ciudad o al extranjero a estudiar para después volver y contribuir al desarrollo del pueblo. Esta idea constituye lo que proponemos como retórica del retorno, un concepto polisémico y central en los discursos del desarrollo y la educación en Nepal. La trayectoria migratoria de Mingma, una joven Sherpa que ha crecido en Sikkim (India), problematiza estas ideas a partir de una experiencia de retorno a Gaun (Nepal), el pueblo de su familia. A través su narrativa nos adentramos en las negociaciones que le suponen sus ideales del desarrollo, su rol como profesora y su relación con la gente del pueblo. Los hallazgos más importantes muestran la estrecha interrelación entre los regímenes de movilidad y conocimiento en Nepal y evidencian la relevancia del género en el nexo movilidad-desarrollo y sus contradicciones.

Palabras clave: Movilidad de retorno, Desarrollo, Género, Educación, Nepal.

The Rhetoric of Return: Mingma or the Contradictions of Development in Nepal

Abstract

Study in the city or abroad to later return and contribute to the village' development. This is the core idea of the rhetoric of return, a polysemic

²⁴ A Ms. Injina Panthi, ayudante de investigación en Nepal. A Silvia Carrasco, supervisión y contribuciones al artículo. Parte de la investigación ha sido financiada por la Fundación Autónoma Solidaria (FAS-UAB): Convocatoria E2014-2015 / Beca E1415-01.

²⁵ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado o se encuentra en proceso de revisión.

concept that is central in both development and educational discourses in Nepal. The case of Mingma, a Sherpa girl raised in Sikkim, problematizes the mentioned ideas through her return experience to Gaun (Nepal), her family's village. Her narrative allows us to understand the negotiations arising from her ideals about development, her role as a teacher, and her relations with the villagers. Findings show the link between mobility and knowledge regimes in Nepal, and demonstrate the relevance of a gender perspective in the mobility-development nexus and its contradictions.

Key words: Return mobility, Development, Gender, Education, Nepal.

8.1. Introducción

La educación en Nepal ocupa una posición central a nivel simbólico y en las políticas públicas. Los discursos hegemónicos del desarrollo han potenciado la educación como herramienta para *salir* de las condiciones de *pobreza*, especialmente en el caso de las mujeres y las niñas, que se (pre)suponen *limitadas* por las costumbres culturales tradicionales (Mohanty 1984; Tamang 2000). Tal *conditio sine qua non* para *avanzar* hacia la modernidad implica normalmente movilidad hacia Katmandú o el extranjero, ya que las oportunidades de escolarización en las zonas rurales son escasas y/o percibidas como de baja calidad. A dichos movimientos se les asocia una idea inespecífica de retorno, supuesto a contribuir con las habilidades adquiridas al desarrollo de los lugares y personas con menos oportunidades.

Pero el retorno es un fenómeno polisémico de compleja conceptualización (Pascual de Sans 1993; Sinatti 2015) que permite por lo menos tres aproximaciones. En primer lugar, el retorno como movimiento físico, dominante en los estudios sobre migraciones. De las aproximaciones neoclásicas que concebían lugares de *origen* y *destino* al transnacionalismo, que lo ha conceptualizado como parte de dinámicas de circularidad (Cavalcanti y Parella 2013) y *un movimiento más* en proyectos migratorios más amplios (Pascual de Sans 1983; Gil Araujo et al. 2013). El retorno ha ocupado un lugar central en la comprensión de las migraciones a escala global, identificando fenómenos como el *mito del retorno*, tan bien establecido como controvertido

en las investigaciones de las últimas décadas (Madawi 1994; King 2000; Ali y Holden 2006; Carling et al. 2015). Pero el retorno no es solamente una vuelta – más o menos definitiva- a un lugar –considerado o no como origen-, sino también sus significados e implicaciones. En segundo lugar, el retorno desde una perspectiva de la economía política se refiere al tipo de devoluciones que las personas pueden hacer a partir de su experiencia de movilidad con la intención de mejorar la situación y/o el estatus personal o familiar, dado que «la narrativa de la migración como movilidad física está fuertemente vinculada a la promesa de movilidad social» (Oso, Sáiz-López y Cortés 2017:296). La articulación de ambas *movilidades cruzadas* (Oso et al. 2017), se concreta en el *nexo migración-desarrollo* (Cortés, Fernández y Sanmartín 2007; Cortés 2009; Faist y Fauser 2011), en particular cuando se sitúan en un contexto global de relaciones Norte-Sur, fuertemente politizadas en tanto que producto de circunstancias históricas, ideológicas y mediáticas (Appadurai 1996; Cortés 2009). Desde los años '90, los discursos hegemónicos y las políticas públicas promueven una visión positiva del nexo muy vinculada a las teorías clásicas de la modernización, entendiendo la movilidad como una contribución potencial al desarrollo de la familia, comunidad o país de origen (Cortés et al. 2007; Cortés 2009; Faist y Fauser 2011; Cortés 2013). Tal explicación se ha convertido en premisa ideológica constitutiva del *co-desarrollo* (Cortés 2009; Gil Araujo et al. 2013) y ha destacado el migrante y sus capacidades adquiridas en y a través de la movilidad como agente de desarrollo, visión especialmente acentuada en el caso de las mujeres y las minorías (Bereményi y Carrasco 2017). Sin embargo, algunas investigaciones han problematizado dichas aproximaciones, señalando que se ha sobreestimado el impacto de la migración de retorno (King 2000; Sinatti 2015) y su carácter economicista y desarrollista (Cortés 2013, Vega 2016). En menor medida se han realizado críticas desde la perspectiva de género que, a pesar de ser un elemento bien establecido en la investigación sobre migraciones (Mora 2008; Oso y Ribas-Mateos 2012; Cortés 2015), no ha sido tan central en los análisis sobre el nexo migración-desarrollo (Piper 2008; Rao 2010; Cortés 2015).

Nuestra investigación no se centra tanto en el *volver*, sino en los significados y experiencias del retorno como proceso de *(de)volver* y contribuir a la

comunidad, aplicando una perspectiva de género en el contexto nepalí. Nepal es un caso paradigmático de desarrollo o *bikas*, término específico para referirse a él. Construido semántica y simbólicamente en oposición a lo tradicional y lo rural (Pigg 1992 y 1993) el *bikas* está vinculado a la modernidad y el progreso tecnológico (Shrestha 1995; Fujikura 2001), situado en las ciudades y el extranjero (Pigg 1992; Shrestha 1995; Skinner y Holland 1996; Gellner 2015). Además, tiene un fuerte componente educativo y de género (Tamang 2000; Robinson-Pant 2001), siendo las mujeres uno de los principales objetivos a *modernizar* educando (UNESCO 2000; World Economic Forum 2017).

La priorización de formas de vida urbanas y el acceso a trabajos asalariados a través de la escolarización entendidos, siguiendo a Appadurai (1996), como parte de una *mega retórica de la modernidad y el desarrollo*, han configurado un *régimen de movilidad* particular en Nepal, que exploramos a lo largo del artículo, contribuyendo empíricamente a la propuesta teórica de Glick Schiller y Salazar (2013). Para hacerlo, utilizamos una tercera y menos explorada aproximación al retorno, desde una perspectiva *emic*²⁶ (Headland, Pike y Harris 1990; Díaz de Rada 2010), entendida como la percepción del proceso y las formas particulares de atribuirle significados por parte de sus actores. Lejos de reforzar las dicotomías sobre la positividad/negatividad del nexo movilidad-desarrollo, abordamos el retorno como experiencia narrada para explorar no tanto su impacto sino el proceso de una joven Sherpa que vuelve al pueblo donde nació después de haber crecido y estudiado en India. El relato de Mingma permite acercarnos al retorno como experiencia situada y reflexiva que se (trans)forma en el proceso de su desarrollo.

El texto se organiza de la siguiente manera: primeramente se sitúa el fenómeno de la movilidad y el desarrollo en Nepal desde una perspectiva de género. A continuación, se detalla la metodología y se presenta el caso de

²⁶ Esta perspectiva es útil aquí porque nos permite «distinguir con la mayor precisión posible el plano de nuestras acciones, reflexiones e interpretaciones como investigadores, del plano de las acciones, reflexiones e interpretaciones de las personas cuyo comportamiento tomamos por objeto de análisis» (Díaz de Rada 2010:75). King y Christou (2011), destacan la importancia de explorar esta perspectiva desde las creencias y ontologías del retorno de las personas migrantes.

Mingma y su trayectoria de movilidad, que se discute posteriormente a la luz de los ejes de análisis derivados del marco teórico.

8.2. Movilidad, educación y género en Nepal: creencias y tendencias

Nepal es un ejemplo perfecto de la vinculación positiva de la movilidad y el desarrollo, siguiendo la tendencia hegemónica de la modernidad que sitúa el desarrollo económico y tecnológico como impacto potencial y deseado de las migraciones. A nivel institucional, la migración²⁷ es vista como un beneficio para el desarrollo del país, el crecimiento del PIB y la reducción de la pobreza a través de las remesas (MOPE 2016). A nivel social, se asocia a un aumento del estatus personal y familiar (Kern y Müller-Böker 2015). La movilidad es un fenómeno masculinizado y con una sobrerrepresentación de la gente joven (MOPE 2016), para quien condensa un gran poder simbólico, siendo un ritual de paso moderno (Thieme y Wyss 2005; Kern y Müller-Böker 2015) o indicador de una madurez exitosa (Sijapati et al. 2017). En definitiva, la movilidad en Nepal ha sido promovida y celebrada hasta convertirse en algo *que todo el mundo quiere* (Thieme y Wyss 2005). El retorno es, en este contexto, un proceso clave no sólo por el *volver* (en sentido geográfico) sino por las implicaciones económicas, sociales y simbólicas de su –supuesto- *devolver* (en sentido social). A las personas retornadas se les supone más entusiasmo en la inversión y emprendimiento (Sijapati et al. 2017) y la voluntad de hacer una contribución al lugar de origen (Agergaard y Broegger 2016). Tales devoluciones se deben entender en el contexto de las relaciones de parentesco, ya que los proyectos de movilidad tienen una marcada dimensión familiar en el contexto asiático (Piper 2008).

Aunque el patrón de movilidad dominante en Nepal es el motivado por el trabajo (Thieme y Wyss 2005; Sharma 2009; Kern y Müller-Böker 2015; Sijapati et

²⁷ Aunque este artículo se sitúa en un enfoque desde los *regímenes de movilidad* más que las *migraciones*, que entendemos como expresiones concretas de la movilidad humana, la mayor parte de la literatura específica en Nepal está situada en este último paradigma.

al. 2017), en este artículo nos interesamos por las experiencias de movilidad vinculadas a la educación, intersección mucho menos explorada. La educación²⁸ es, sin duda, un elemento central en los discursos hegemónicos del desarrollo (Shrestha 1995; Fujikura 2001; Robinson-Pant 2001; Caddell 2007), entendida como herramienta privilegiada para *salir* de las condiciones de subsistencia vinculadas a entornos rurales. Con el conocimiento escolar como base, se distingue las personas *abikasit* (no-desarrolladas) de las *bikasit* (desarrolladas), que se vinculan a la modernidad, la vida en la ciudad y unas pautas particulares de consumo (Pigg 1992; Shrestha 1995; Levinson y Holland 1996; Skinner y Holland 1996). En relación al género, los discursos del desarrollo en Nepal han pasado del énfasis en el rol reproductivo de las mujeres a la introducción del *mainstreaming* y las perspectivas del empoderamiento (Davis 2015). Aun así, la mayoría de sus concreciones siguen teniendo un enfoque economicista y de la eficiencia (Sibbons 1999; Bhadra 2001), en el que la educación para las mujeres es valorada por su potencialidad para generar otros cambios, como mejorar la calidad de vida de sus hijos o estimular el crecimiento económico (Kabeer 2015). La visión hegemónica de *la mujer del tercer mundo* que el desarrollo proyecta²⁹ (Mohanty 1984; MacDonald 2016), también en Nepal (Sibbons 1999; Tamang 2000), contrasta con la heterogeneidad étnica y religiosa de las mujeres del país (Korzenevica 2016) y, por lo tanto, con la diversidad de forma de organizar los regímenes y relaciones de género. Los ideales *modernos* de familia se tornan hegemónicos y se consolidan tanto en las políticas públicas como en las prácticas del desarrollo chocan con las comunidades que históricamente han tenido roles de género menos dicotómicos (Tamang 2000).

Estas configuración sociales y simbólicas generan unos flujos de movilidad específicos, que tienden a ir de lo rural a lo urbano y de dentro a fuera de Nepal.

²⁸ Educación que se entiende, en general, en su significado restringido, como la participación en instituciones educativas formales, sean publicas o privadas, inspiradas y basadas en modelos europeos en cuanto a la organización del tiempo, los espacios y conocimientos (Harber 2014).

²⁹ El desarrollo entendido como progreso lleva implícitas unas transformaciones específicas para las mujeres, que se proyectan de una forma homogénea como analfabetas y víctimas de unos sistemas culturales opresivos (Robinson-Pant 2000; Tamang 2000), en el sí de una tendencia hegemónica a una conceptualización estática, homogénea y dicotómica de *la mujer del tercer mundo* (Mohanty 1984; MacDonald 2016).

Tradicionalmente, la educación se ha considerado un impacto de la movilidad laboral (Thieme y Wyss 2005; Rao 2010), pero cada vez más es vista como motivación principal, como han evidenciado los enfoques de la *fuga de cerebros* y promueven los discursos hegemónicos del desarrollo.

Nepal es un contexto tan relevante como complejo para el estudio de la movilidad educativa. En primer lugar, el acceso a la escolarización está condicionada por la movilidad geográfica hacia las zonas urbanas (Valentin 2015), hasta el punto de ser una de las principales causas de la despoblación rural (Childs et al. 2014). Otro tipo de movilidad relevante es la diaria, que muchos niños y niñas practican para llegar a la escuela, especialmente en las zonas rurales (Lind y Agergaard 2010). En tercer lugar, es importante en las decisiones educativas de los jóvenes varones, como una forma de ganar experiencias instrumentales y como un proceso de aprendizaje en si mismo (Valentin 2012).

El género, aunque pocas veces recibe una atención explícita en las investigaciones³⁰ (Rao 2010), es un factor estructurante de la movilidad (Mora 2008; Piper 2008; Oso y Ribas-Mateos 2012; Cortés 2015; Cortés y Oso 2017). En Nepal, la presencia de las mujeres en los estudios de movilidad es ambivalente. Por lo general, son conceptualizadas como *left behind* o privadas de oportunidades de movilidad (Thieme y Wyss 2005; Maharjan, Bauer y Knerr 2012; Valentin 2015; Sijapati et al. 2017). El análisis de impacto se hace en tanto que *mujeres de* que se han quedado en el lugar de origen y destaca efectos positivos en la toma de decisiones pero también un aumento en sus cargas de trabajo (Maharjan et al. 2012). La feminización generalizada de las migraciones en los '90 (Mora 2008; Piper 2008; Vega 2016) supone romper con el estereotipo de la mujer reagrupada (Oso y Ribas-Mateos 2012)³¹. El patrón migratorio nepalí también se transforma: las mujeres empiezan a migrar en solitario y pasan a ser actores económicos en los procesos de movilidad (Bhadra 2007; Hamal Gurung

³⁰ En Nepal, los pocos análisis específicos sobre género se centran en la construcción y performatividad de las masculinidades (Sharma 2009; Maycock 2017).

³¹ A pesar de ello, no se puede negar que la visibilidad de las mujeres migrantes es todavía escasa, debido a que se da en y a través de circuitos informales en más medida que la migración masculina. Para un análisis detallado de la feminización de las migraciones en Asia ver Piper (2008).

2015). Se ha señalado una actitud diferenciada de las mujeres a la hora de remitir: más predisposición, una motivación más altruista (Bhadra 2007) y como acto filantrópico para contribuir al *desarrollo* de la comunidad, siendo este último un fenómeno nuevo (Hamal Gurung 2015). La oportunidad para cambiar los roles de género (Cortés 2013), ganar libertades (Piper 2008), aumentar la autoestima y el estatus (Bhadra 2007; Hamal Gurung 2015) y la participación en actividades transnacionales (Levitt, DeWind y Vertovec 2006) son algunos de los impactos específicos de la movilidad con respecto al género bien establecidos en la investigación. Por otro lado, también existe la tendencia a reproducir los roles de género hegemónicos, tanto en los trabajos que las mujeres migrantes realizan (doméstico, cuidados) como en las relaciones transnacionales que se generan, siendo las mujeres las principales responsables del mantenimiento del cuidado y las comunicaciones (Baldassar 2008). El género es también relevante en Nepal con relación al tipo de movilidad. Debido a la mayor dificultad de las mujeres para conseguir educación a través de las migraciones laborales «muchas ven la educación (y la alfabetización) como el fundamento del desarrollo personal y la movilidad social» (Pigg, 1996; Ahearn, 2001; LeVine, 2006; Valentin, 2014, citadas en Korzenevica 2016:9). Como consecuencia, la tendencia entre las chicas es permanecer en la escuela (Sijapati et al. 2017) y viajar al extranjero para estudiar (MOPE 2016), mientras que los hombres ven en la movilidad laboral una inversión más segura. Asimismo, existe una correspondencia con el tipo de retorno que se proyecta para ellas, igualmente circunscrito en el ámbito educativo. La imagen de *la mujer maestra* tiene un fuerte poder simbólico en Nepal: la investigación ha enfatizado en numerosas ocasiones el efecto positivo de esta *figura modelo* para proveer confianza a las chicas y sus familias (Bista 2004) y sigue siendo promocionada para conseguir los tan recomendados niveles de paridad (Ministry of Education, UNICEF y UNESCO 2016). Finalmente, el retorno femenino se vincula con la transmisión de un mensaje específico sobre nociones alternativas de la igualdad de género y el empoderamiento (Agergaard y Broegger 2016).

Por lo tanto es crucial introducir la perspectiva de género en el análisis de los flujos de movilidad-inmovilidad y «explorar como se relacionan la movilidad

geográfica y la movilidad social de los migrantes cruzada con el orden de género» (Oso et al. 2017:300). Este artículo presenta un caso de movilidad educativa que, si bien es relevante porque supone llenar un vacío en la literatura, lo es aún más desde una perspectiva de género, sabiendo que existe una tendencia a la feminización de éste tipo de trayectorias en Nepal. Además, alejándonos de los enfoques economicistas dominantes, exploramos la *experiencia* de retorno en si misma, contribuyendo a llenar el vacío histórico en el estudio de las dimensiones sociales y culturales de las movilidades de retorno (Sharma 2009; Rao 2010; Cortés 2013; Agergaard y Broegger 2016).

8.3. Metodología

Este artículo forma parte de una investigación etnográfica multisituada (Marcus 1995) iniciada en 2012 que tiene como punto de partida un estudio de caso en Gaun, una pequeña población en el valle de Solu-Khumbu (Himalaya Nepalés) y se extiende más tarde a la capital: Katmandú. Nos planteamos la investigación de las formas y modelos de T/A cultural en contextos formales y no formales (Autor, en prensa), el impacto de la escolarización y el desarrollo en la producción y reproducción de los *regímenes de género* (Connell 1990) y el análisis de las narrativas de las mujeres de Gaun y Katmandú (Autor, en prensa). Las mujeres Sherpa (etnia mayoritaria en Gaun) atribuyen una gran importancia al trabajo: doméstico, organización de las cosechas, ceremonias y rituales. Por lo general, también administran los recursos económicos y materiales de la familia y tienen unas sólidas redes de apoyo mutuo femenino. La población de Gaun es mayormente femenina, debido a las largas ausencias de los hombres por motivos laborales. El transcurso de la investigación permite identificar la movilidad como un fenómeno relevante, registrando una gran cantidad de movimientos de la población: reales, narrados e imaginados. Siendo una característica idiosincrática en las zonas de montaña en Nepal y del pueblo Sherpa, la movilidad diaria o estacional no es una novedad que se pueda atribuir a la modernidad. En cambio, otros tipos de movilidad hacia las ciudades y el extranjero han aumentado en los últimos años, provocando un importante descenso de la población de Gaun.

La trayectoria de Mingma se selecciona, de entre un extenso conocimiento etnográfico y las narrativas femeninas exploradas, como un caso singular que permite abordar en profundidad la intersección entre la movilidad, la educación y el desarrollo desde una perspectiva de género. Esto implica tener en cuenta aquellos aspectos sociales y relacionales de la movilidad y trascender los análisis estrictamente económicos que reducen la movilidad y el desarrollo a una cuestión de remesas cuantificables (Cortés 2013). Además, una lógica de investigación holística posibilita incluir la dimensión familiar de las migraciones, particularmente relevante en el contexto asiático (Piper 2008). Conocí a Mingma al poco tiempo de su llegada a Gaun, mientras visitaba la escuela donde ella trabajaba. Mi posición de maestra voluntaria en la escuela fue clave en nuestra relación, que se fue construyendo a través de ese momento. Por un lado, nuestras diferencias eran evidentes, pero sentirnos ambas recién llegadas y ser mujeres en un entorno bastante masculinizado como es el personal docente de la escuela, ayudó a nuestro acercamiento. Además, el hecho de que ella me identificara como alguien que había venido a colaborar con *la mejora* de la educación se adaptaba perfectamente con sus expectativas de retorno al pueblo, como observaremos a lo largo del artículo. Las conversaciones empezaron en diferentes contextos del campo: recogiendo patatas en los campos de su familia durante la cosecha, tomando té en el descanso de la escuela, o simplemente caminando juntas en su barrio de Katmandú. Con el tiempo, fuimos avanzando hacia aproximaciones más formales de entrevista para la exploración de sus relatos (junto con otras informantes) con relación a la educación y el desarrollo (Autor, en prensa) y finalmente la reconstrucción de su historia de vida y, en particular, de sus experiencias escolares y de movilidad. En este artículo nos centramos en el análisis de su narrativa de movilidad con la intención de identificar temas emergentes y capturar las vivencias de una experiencia de retorno, en tanto que subjetividad travesada por ejes de identificación y desigualdad diversos y cambiantes (Yuval-Davis 2006). Entendiendo las narrativas como un fenómeno fronterizo (Langellier 1989), las tomamos como un tipo de composición del discurso imbricado en fenómenos sociales en curso, en este caso los procesos de movilidad. A través de la narrativa de Mingma nos proponemos analizar el

fenómeno del retorno mucho más allá de un movimiento físico, considerando las variables materiales, simbólicas e identitarias que conforman su complejidad.

8.4. Mingma y su trayectoria de movilidad

«Me llamo Mingma Sherpa y tengo 23 años. Nací en Solu-Khumbu y cuando era pequeña me fui a Sikkim (India). Viví allí hasta los 21 años. Después volví a Solu-Khumbu por tres años, donde trabajé como profesora en una escuela –bueno...¡dos!- de educación secundaria. Allá fue cuando nos conocimos. Hasta que vine a Katmandú para encontrar un trabajo mejor, hace menos de un año». Katmandú, 2015

La vida de Mingma está indudablemente marcada por la movilidad. Aunque nació en Gaun, sus primeros recuerdos son en **Sikkim**³², donde creció y se formó. La vuelta a **Gaun**³³ a sus 21 años, es para Mingma la vuelta «al pueblo», un lugar que formaba parte de su imaginario por todo «lo que le habían contado».

«La vida en Gaun era buena. Me levantaba a las 7h, me aseaba, tomaba té y preparaba la comida con mi hermana. Después del desayuno íbamos a la escuela. Pasábamos el día allá y después por la tarde tomábamos más té. Por la noche yo cocinaba y luego comíamos y a dormir. Cuando había festivales también podíamos asistir, es maravilloso». Katmandú, 2015

Después de casi tres años en Gaun trabajando como maestra, Mingma decide establecerse en Katmandú, donde trabaja como telefonista.

«Vine a aquí para encontrar un trabajo mejor [...] Katmandú es maravilloso, aunque hay mucha contaminación y mucho ruido, pero exceptuando eso, está muy bien. Porque aquí hay un montón de opciones, si las podemos hacer. Estar en Katmandú está bien, porque está lejos del pueblo. Aunque

³² Pequeño estado del noroeste de India próximo a la frontera con Nepal. Alrededor del 70% de sus residentes son de origen nepalí, su idioma es lengua oficial y es un estado de tradición budista. Todo ello lo hace un destino atractivo para la población Sherpa, como la familia de Mingma y muchas otras en Gaun, por su entorno culturalmente afín.

³³ El modo principal de subsistencia en Gaun es la agricultura, la ganadería a nivel doméstico y pequeñas actividades comerciales, normalmente puntuales e intermitentes.

también echo de menos a mis alumnos, y al resto de profesores».

Katmandú, 2015

Solemos encontrarnos en el barrio de Boudhanath, normalmente antes o después que Mingma vaya a trabajar. Bajo del autobús justo delante de la entrada principal del templo y espero su llegada sentada en las escaleras de una tienda de *souvenirs*. La calle es una de las más atareadas de la ciudad, por lo que siempre hay mucho polvo y ruido. Aún así, la plaza redonda donde se encuentra el templo de Boudhanath es un pequeño oasis de tranquilidad. Al encontrarnos caminamos alrededor de la *stupa* y después nos adentramos en un callejón para tomar un té al estilo Sherpa, nada fácil de encontrar en la ciudad. «Como en el pueblo ¿te acuerdas?», dice Mingma. «Aquí son familia, conocidos del pueblo, vamos a estar bien». Sentadas en una mesa, pedimos *nun chia duita* -dos té con leche, sal y mantequilla- y seguimos nuestra conversación.

8.4.1 El retorno de Mingma: predominancia de las dimensiones familiar y simbólica

Uno de los primeros temas que emerge en la reconstrucción de la trayectoria de movilidad de Mingma es la marcada dimensión familiar en la toma de decisiones del proceso de retorno.

«¿Volver? Fue una decisión de mis padres, no mía. Mis padres insistieron en volver a Solu. Yo quería seguir estudiando allá [en Sikkim], vivir allá, quería...no quería venir a Nepal. En la televisión siempre decían Nepal es así, asá...nunca pensé que quisiera volver para ver como era. Pero tuve que hacerlo. Ellos...lo hicieron por mí, se preocupan por mí. Insistieron en que yo fuera al pueblo, pero les dije:

- "¡Nooo! Yo no quiero ir allá, quiero estudiar aquí, trabajaré aquí." Pero dijeron:

- "No, nosotros somos de Solu-Khumbu y tu tienes que hacer algo por tu pueblo. Nosotros no tenemos estudios y no podemos hacer nada, por eso tu tienes que hacerlo. Nos tienes que hacer sentir orgullosos". Y dije:

- "Okey, iré por vosotros".

Y así es que vine a Solu-Khumbu, y trabajé.»

Katmandú, 2015

Mingma narra un doble posicionamiento. Desde un enfoque individual, reconoce que no quiere volver a Gaun, ya que sus proyecciones vitales y laborales son en Sikkim, pero desde una óptica familiar entiende las expectativas que hay sobre ella y su rol en el proyecto de movilidad y accede a desarrollarlo. Vemos la negociación de los planos individual y familiar que encarna Mingma como joven que retorna y que constituye una experiencia única de retorno más allá de la de su familia (Veale y Dona 2014). Por lo tanto, el retorno no solamente se ve plasmado como un movimiento físico, sino también simbólico, ya que Mingma no solo *vuelve* al pueblo donde nació, sino que *(de)vuelve* a su familia el esfuerzo que hizo para proporcionarle una educación en Sikkim.

«Gracias a ellos [padre y madre] nosotros fuimos a Sikkim y hemos podido estudiar. Mi padre ha hecho mucho por nosotros, por eso vine a Solu-Khumbu, porque ahora nos toca a nosotros hacer algo por ellos».

Katmandú, 2015

Como señalan King y Christou (2011), el retorno es un proceso que activa relaciones de diversas naturalezas (económica, afectiva, simbólica), a menudo situadas en un marco de principios de reciprocidad y solidaridad. En este caso, la obligación de *(de)volver* que Mingma siente hacia su familia se sustenta en un marco de relaciones de parentesco basadas no solamente en los lazos afectivos sino también en unos determinados intereses económicos, sociales y simbólicos, que cobran sentido en los espacios transnacionales de su proyecto de movilidad, como veremos.

Las palabras de Mingma también reflejan las expectativas de otros actores sociales con relación al retorno, que claramente lo fomentan y reproducen la vinculación retorno-desarrollo explorado en la primera sección. Si bien asumen un impacto positivo de sus potenciales remesas en forma de trabajo, también las sitúan en el entorno escolar, como maestra. Tales expectativas no solamente recaen en Mingma sino también en sus hermanos menores:

«El caso de mi hermana es similar al mío. Dorjee [el responsable de la escuela en Gaun], sabes? Llamó a mi padre y le dijo: 'Me han dicho que tienes otra hija, nos gustaría que viniera a trabajar en la escuela también'».

Katmandú, 2015

Sin embargo, lo hacen de una forma específica en relación al género. Vemos que las expectativas hacia la hermana de Mingma son similares a las suyas y la devolución esperada en el retorno se proyecta en forma de contribución escolar. Para el hermano de Mingma, sin embargo, el retorno esperado es en forma de contribución en el negocio familiar en Katmandú. Si bien es cierto que él también trabaja durante un tiempo como profesor en un pueblo cercano, esto es percibido por su familia como una estrategia instrumental y temporal, mientras que se espera de él la participación en otro tipo de trabajos, como el *trekking* o la gestión de restaurantes. Estas diferenciaciones se corresponden con las dinámicas de movilidad y retorno generizadas señaladas en la primera sección, que nos sirven como marco socio-histórico para contextualizar los *regímenes de movilidad* en los que se sitúa la experiencia de Mingma.

Aunque la dimensión familiar de la movilidad ha sido anteriormente enfatizada en Nepal con respecto al trabajo (Regmi y Tisdell 2002; Thieme y Wyss 2005; Poertner, Junginger y Müller-Böker 2011), se tiende a conceptualizar la migración educativa como un proyecto más personal de la juventud Nepalí. El caso de Mingma en cambio, muestra que la estrategia educativa también responde al patrón inversión-retorno-devolución de los enfoques laborales y la lógica migratoria familiar.

En primer lugar, por el planteamiento del proyecto de movilidad, concebido desde un inicio con una intencionalidad a largo plazo.

«Mis padres no tienen educación, fue por eso que se mudaron a Sikkim. Lo hicieron por la educación, porque mi padre no fue a la escuela y pensaba: 'si me quedo aquí [en Solu-Khumbu], mis hijos serán como yo, y no lo quiero. Así que me iré a algún lugar, trabajaré y enseñaré a mis hijos'. Así que gracias a ellos nosotros fuimos a Sikkim y hemos podido estudiar».

Katmandú, 2015

El primer flujo (Gaun-Sikkim) es visto como una apuesta educativa por parte de los progenitores con sentido a largo plazo, ya que se completa volviendo a Gaun para contribuir al desarrollo del pueblo (Figura 1). Por lo tanto, siendo la segunda generación la que completa el ciclo del proyecto de movilidad familiar, identificamos el carácter profundamente intergeneracional del proyecto de movilidad.

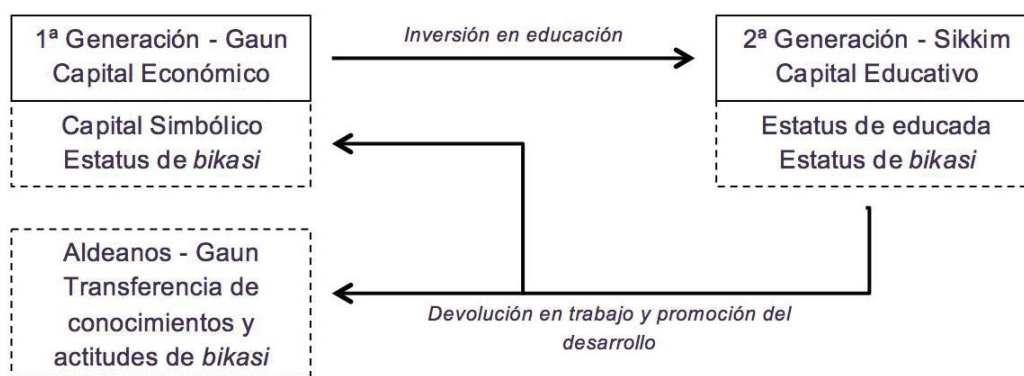


Figura 8.1.: Flujos de inversión y retorno en la movilidad como proceso intergeneracional. Elaboración propia.

A lo largo de las siguientes secciones se explora en profundidad las formas en las que se dan tales flujos de retorno. Si bien Mingma nos habla del retorno imaginado, tampoco ve del todo claro volver: en general porque considera que está bien en Sikkim y no ve necesidad de cambiar y, específicamente, por «lo que le han contado» del pueblo, que no necesariamente son cosas que considere positivas. Contrariamente a la tendencia investigada sobre el mito del retorno (Madawi 1994; King 2000; Bolognani 2007), vemos como la evocación al lugar de *origen* no siempre incentiva el deseo de volver, sino que puede también generar escepticismos. A continuación exploramos las complejidades del retorno *vivido* de Mingma que le plantea retos y contradicciones, analizando con detalle cuales son las encrucijadas sociales e identitarias en las que se encuentra en y a través la experiencia de *(de)volver* a Gaun.

8.4.2 Negociaciones de la identidad y situación en el mapa social

Cuando conocí a Mingma manifestaba encontrarse en un momento reflexivo respecto su identidad. Se sentía parte del pueblo porque su familia es de allá, pero era como si ella no perteneciera más a ese lugar. A través de las conversaciones compartidas me di cuenta que la experiencia de movilidad de Mingma la había transformado al menos, en dos sentidos. En primer lugar, el nivel educativo adquirido la había posicionado como una *mujer educada*, estatus que le debía permitir tomar un rol de trabajo particular: el de profesora. De hecho Mingma no tiene una formación específica para este trabajo, el hecho de haber sido una buena estudiante en Sikkim la convierte en una buena candidata. Pero la movilidad también está simbólicamente asociada al desarrollo y el haber vivido en el extranjero la convierte en una *bikasi, persona desarrollada*. A través de su narrativa descubrimos como su nueva posicionalidad -no siempre consciente o deseada- se construye a través de una negociación de mensajes, valores, expectativas y autoridad entre ella y *los otros*. Mingma se refiere a la gente de Gaun en tercera persona y expresa una visión particular sobre «ellos», sus dinámicas y actitudes. «Ellos» constituye una de las razones por las cuales Mingma «lo pasó mal» en su llegada al pueblo:

«Por los aldeanos³⁴, porque ellos son un poco... crean situaciones muy malas, y a veces cuestan de tratar. Siempre están creando problemas y chinchando. También tienen malos hábitos, por ejemplo, después de tomar alcohol pelean por cualquier cosa». Katmandú, 2015

Mingma hace hincapié en las actitudes para calificar como problemáticos ciertos hábitos de las personas de Gaun. De la misma forma que establece una distinción hacia *los otros*, justifica su visión como parte de un *nosotros*, formado por la gente que ya no vive en el pueblo y con la cual se identifica. De esta forma, apoya su percepción con la de otras que «piensan lo mismo»:

«La mayoría de veces cuando la gente de Katmandú va al pueblo, todos comentan: 'Míralos, no saben como vestir, no saben como comer, no saben

³⁴ Mingma utiliza el término *villager*, que hemos traducido como aldeano para mantener su carga simbólica, ya que se utiliza en Nepal como categoría de distinción social para identificarse como *bikasi*, «desarrollado» (Pigg, 1992).

como hacer las cosas. [...] Porque ellos están en la ciudad y tienen un buen entorno, pero en el pueblo es imposible. Siempre comentan cosas malas».

Katmandú, 2015

Mingma construye ambas realidades como opuestas y sitúa la aprobación o desaprobación de cierto estilo de vida en ese paradigma dicotómico. La imagen del otro como «aldeano» está influenciada por una ideología de la modernidad y el *bikas* (ver Pigg 1992): ciertos códigos de vestir y comer, la posesión de riqueza y conocimiento escolar. No sólo se atribuyen ciertos hábitos como *tradicionales* en oposición a la modernidad, sino que se califican como problemáticos. Este caso añade la movilidad como elemento central en tal distinción, asociando el *bikas* con aquella que ocurre en una dirección particular: hacia Katmandú o el extranjero. Mingma se sitúa en un *nosotros* construido alrededor de lo urbano, moderno, más desarrollado. Si bien sabemos que el retorno está directamente relacionado con las narrativas de pertenencia a diferentes niveles (familiar, local, nacional), el caso de Mingma nos revela la complejidad en el caso de las segundas generaciones en el retorno. Al inicio de su relato Mingma argumenta su intención de (de)volver a Gaun por una vinculación familiar y local (*somos del pueblo*). Sin embargo, a lo largo del proceso, su experiencia la sitúa en un marco identitario que va más allá de Gaun como espacio físico, y trasciende al plano simbólico en una nueva identificación colectiva (*las personas del pueblo que ya no viven allá, que son bikasi*). Por todo ello, no puede entenderse tal posicionamiento como una tendencia individual a sentirse superior sino como producto estructural de los significados sociales del desarrollo (Pigg 1993).

Otro de los aspectos que identificamos en la narrativa de Mingma es la transferencia de cierta responsabilidad a la gente del pueblo por «no saber» como hacer las cosas «apropiadamente». Atribuye esta situación a las condiciones materiales y a «no haber tenido educación», especialmente las mujeres. Por lo tanto, vemos como el conocimiento/experiencia escolar –en este caso su ausencia– constituye otro factor en la construcción del *abikasit* (no-desarrollado), de la misma forma que la oportunidad de llegar a ser *desarrollado*, se vincula a la movilidad hacia Katmandú:

«En Katmandú pueden [los aldeanos] obtener una buena educación, y una buen sistema sanitario, y pueden aprender alguna cosa y desarrollar su personalidad. [...] En el pueblo no hay instalaciones para comprar ropa, siempre usan las manos para comer... en Katmandú utilizan cuchara y tenedor, es diferente». Katmandú, 2015

Finalmente, de la narrativa de Mingma sobre los aldeanos emerge la noción de cambio:

«Ellos deberían cambiar: la forma en la que visten, la forma en que hablan, la forma en la que comen [...] Pero poco a poco los aldeanos están aprendiendo estas cosas. Ahora han hecho un buen cambio». Katmandú, 2015

Mingma conceptualiza la alteridad como gente necesitada de un cambio para *avanzar* en la escala del desarrollo. Un cambio hacia formas de vida más *modernas y educadas* que la gente de Gaun necesita aprender. Como exploramos en la siguiente sección, esta noción es central en la retórica del retorno, que sitúa a las personas que han tenido experiencias particulares de movilidad como *agentes y promotores* de dicho cambio.

8.4.3 Mingma como agente de desarrollo

El objetivo del retorno de Mingma, sus expectativas y el papel que aspira desempeñar en el pueblo se circunscriben en la mencionada retórica del retorno: se espera que jóvenes que han obtenido una mejor educación en el extranjero, al volver, (re)inviertan una parte del capital adquirido (Agergaard y Broegger 2016) y contribuyan así al desarrollo de las zonas rurales. En este caso particular, en forma de transferencia de conocimientos y actitudes (Figura 1).

Mingma atribuye a su llegada ciertos cambios en la gente, especialmente las chicas jóvenes que se identifican con ella:

«Sí, estuvimos en India y por eso llevamos ese tipo de ropa: tejanos, camisetas. Después los aldeanos también se inspiraron: "Mira, ella se viste así, yo también lo voy a comprar". "Ellos [la familia de Mingma] se han desarrollado un montón", todos lo dicen en el pueblo. "Han cambiado

mucho". Las chicas siempre dicen "Oh, Dios. Si tu no hubieras llegado, no habríamos cambiado así". Katmandú, 2015

La ropa y el aspecto físico son uno de los cambios más evidentes en el caso del retorno femenino (Levitt 1998; Agergaard y Broegger 2016). Mingma entiende la imitación de su forma de vestir como un indicador de cambio positivo. En segundo lugar, Mingma señala transformaciones en el tipo de relaciones entre la gente del pueblo:

«Muchas de las ceremonias y festivales, ellos no solían ayudarse los unos a los otros, eso he escuchado. Antes que nosotros llegáramos al pueblo, no se ayudaban.» Katmandú, 2015

En tercer lugar, cambios relevantes hacia las mujeres, que reproducen la conceptualización de *mujer rural* arquetípica, central en los discursos hegemónicos del desarrollo en Nepal (Pigg 1992):

Mingma: ¿Cambio? Sí, lo que cambiaría es su personalidad y forma de pensar. Si está bien, ellas creen que está mal. Tienes que hacerlo así. Y ellas dicen "no, está mal, tienes que hacerlo asá". Ellas siempre dicen lo contrario. Así que lo más importante es cambiar sus concepciones, su forma de pensar.

E: Entonces ellas tendrían que pensar más como...

M: Tendrían que pensar más como mujeres educadas, tienen que estar educadas. Muchas de las mujeres piensan así porque ellas no tuvieron una buena educación.

Katmandú, 2015

Mingma identifica su función como *agente de desarrollo* en promover *cambios* hacia una nueva forma de vestir, relacionarse y pensar más *moderna* y *educada* (Figura 1). Este posicionamiento es doblemente relevante en Nepal: por la perspectiva de género y la educación, ya que los programas escolares suponen una buena oportunidad para las chicas de entrar a formar parte de las redes y la *familia del desarrollo* (Robinson-Pant 2001). La posición de Mingma refleja una paradoja con relación a los tipos de remesas que aporta a Gaun y el contexto donde se da la transferencia de conocimientos. Por un lado, la mayoría de discursos sobre el retorno sitúan los cambios sociales en los

sistemas de prácticas (Levitt 1998) a través de su incidencia en el ámbito formal, la escuela en este caso. En cambio, Mingma hace más énfasis en los ámbitos informales, identificando cambios en las *estructuras normativas* (Levitt 1998)³⁵. Es decir, el rol simbólico de maestra que le debería permitir transmitir conocimientos *modernos* tiene poco que ver con los mecanismos informales que su narrativa señala como efectivos para el cambio *de facto*. Por lo tanto, esta investigación muestra como la tendencia a situarse como *agente femenino de desarrollo* no solo se produce a través de las instituciones explícitamente relacionadas con el *bikas* (ONG y ONGI) sino también a través de las que se vinculan a él de una forma simbólica (la escuela) o simplemente fuera de ellas, a través de las relaciones inter-personales en ámbitos informales. El hecho de verse capaz de provocar cambios en otros y en su entorno proporciona a Mingma un sentido de agencia que la hace sentir muy valorada:

«La gente del pueblo siempre dice: "Sí, es por ti que está pasando aquí [los cambios, el desarrollo]". Hace sentir como que... "oh, soy algo!" Me hace sentir bien, porque cuando la gente me aprecia me siento bien. [...] Pero por otro lado yo siempre digo que no nos tienen que copiar. Somos diferentes, sois diferentes. No tenéis que copiarnos. Nosotros somos así, y vosotros tenéis que quedaros como estáis». Katmandú, 2015

Si bien la movilidad como promotora de agencia ha sido especialmente enfatizada con respecto a las mujeres (Hamal Gurung 2015), la narrativa de Mingma problematiza esta vinculación positiva. En primer lugar, expresa contradicciones con relación al cambio social que se está produciendo en Gaun. Por otro lado, ejercer como *agente de cambio* es más difícil de lo esperado y Mingma no siempre puede cumplir con las expectativas. En la siguiente sección descubrimos el poco explorado *otro lado* del retorno, en el que Mingma muestra la complejidad de las experiencias vividas, donde las contradicciones y negociaciones son parte del proceso de *(de)volver*, en todas sus dimensiones.

³⁵ Entre los tipos de remesas sociales, las estructuras normativas corresponden al ámbito de las ideas, valores y creencias, mientras que los sistemas de prácticas hacen referencia a las acciones y prácticas concretas a nivel individual o en las organizaciones (Levitt 1998:933-35).

8.4.4 Problemas, resistencias y la falacia del retorno

Cuando conocí a Mingma, recién llegada a Gaun, expresaba las dificultades en las que se encontraba y como «echaba de menos Sikkim, quería volver a Sikkim». En primer lugar, debido a resistencias por parte de la gente de Gaun ante el cambio social.

«Cuando intentamos decirles "esto está mal, lo tienes que hacer así", ellos dicen "Oh, ¿ahora nos vas a enseñar? Yo soy mayor que tú, soy tu senior. ¿Cómo me vas a enseñar?" Y eso es muy malo». Katmandú, 2015

Mingma no comprende las resistencias al «buen» cambio frente «malas» prácticas de la gente de Gaun y las atribuye a un sistema jerárquico particular: la edad, en que los mayores enseñan a los más jóvenes. Aunque factor poco explorado en tanto que eje generador y reproductor de estructuras de poder y legitimidad³⁶, Mingma lo identifica como limitante en su capacidad de transformar la realidad local. En tanto que las movi­lidades ocurren a través de cuerpos travesados por el género, la raza y la edad (Büscher y Urry 2009; Veale y Dona 2014), esta narrativa muestra como tales categorías se negocian en el retorno, siendo unas u otras más relevantes en función del contexto. Los datos etnográficos también muestran la edad como factor relevante en Gaun, por ejemplo en la organización del trabajo y la transmisión del conocimiento. Aun así, las jerarquías en relación con la edad no se aplican a todos los contextos ya que la escuela -una institución dirigida por gente relativamente joven-, lejos de ser desafiada, es validada como la mejor opción para el desarrollo y la modernización. La explicación que proponemos tiene que ver con la paradoja sobre el grado de formalidad del contexto y su vinculación a la modernidad y el desarrollo. El hecho que la gente de Gaun relacione la escuela con un conocimiento *nuevo, externo* haría más flexible el cambio en la forma y las jerarquías de transmisión del conocimiento. En el ámbito informal en cambio, justamente donde Mingma aspira a incidir, hay más resistencias a los cambios

³⁶ En Nepal, la mayoría de investigaciones sobre la edad se han producido alrededor de los procesos de envejecimiento de la población y problemáticas como la marginalización y vulnerabilidad (e.g. Beall y Goldstein, 1982; Parker, 2012).

sociales, ya que no están explícitamente asociados al conocimiento escolar. Por lo tanto, la legitimidad para producir cambios no está solamente relacionada con el estatus de *bikasi* sino en la relación de éste con cada contexto particular.

En segundo lugar, Mingma destaca envidias hacia su familia, que apelan a los procesos de distinción social producidos a través de la movilidad y, en particular, al cambio de estatus que supone volver al pueblo con nuevos capitales adquiridos (Figura 1).

«Muchos de los aldeanos están celosos de nosotros. Todo el mundo dice "míralos, tienen tres hijos y todos están trabajando, tienen una buena educación y pueden hacer lo que sea. ¿Y nosotros? Nosotros no tenemos nada de eso" [...] [Los aldeanos] ven el ejemplo. Eso tiene cosas buenas también claro, pero de algún modo también es malo, porque alguna gente está celosa. Siempre dicen "tres hijos trabajando en el pueblo y ganando dinero, y la mamá gana dinero del hotel, y el papá se va de trekking. Todo el mundo está ganando dinero...¿Dónde guardan tanto dinero?"» Katmandú, 2015

En tanto que la movilidad ha sido un proyecto familiar, el nuevo estatus no se atribuye solo a Mingma sino a toda su familia, resultado que apoya otras investigaciones sobre migraciones en Nepal (Agergaard y Broegger 2016). Sin embargo, también muestra como ocurre de forma similar con las envidias y celos, que se proyectan no solamente sobre ella sino hacia toda su familia. Esta aproximación es sin duda menos presente en la literatura. Así, el caso de Mingma y su familia pone de manifiesto el retorno como estrategia de obtención y acumulación de estatus pero también como generadora de nuevas tensiones sociales, siempre contextualizadas en un marco complejo de obligaciones de parentesco. Tales procesos de consolidación y desafío de estructuras de poder y reconocimiento son clave en la comprensión y el análisis de los regímenes de movilidad.

Mingma narra como, ante las posiciones incómodas en las que se encuentra, decide modificar su conducta:

«Al final yo desistí en seguir explicándoles. Dejé que hicieran lo que quisieran, que dijeran lo que quisieran. Vale, ellos escuchan y olvidan. No

está bien discutir por tonterías y no está bien discutir con los borrachos. Lo que hay que hacer es olvidarlo». Katmandú, 2015

Una de las consecuencias de un *fracaso* en el retorno es la (re)emigración (Sinatti 2011). La frustración de Mingma ante la incapacidad de cumplir su supuesto rol representa uno de los factores explicativos de su traslado a Katmandú, después de aproximadamente tres años en Gaun. En Nepal, y especialmente en la migración educativa, pocas personas retornan definitivamente para ocupar posiciones de más poder en los pueblos, como solía ocurrir en el pasado (Agergaard y Broegger 2016). Puede cuestionarse también la direccionalidad del proceso de retorno y las mismas categorías de origen y destino, al concebir las segundas generaciones como nuevas primeras generaciones de migrantes. Habiendo sido socializada en Sikkim, el retorno para Mingma puede tener características de una primera emigración con Sikkim como *lugar de origen*, generando vínculos y redes transnacionales reversos a los de sus padres (King y Christou 2011; Gil Araujo et al. 2013). A lo largo de su narrativa, hemos visto como Mingma va desmontando las ideas de su *retorno imaginado* y su experiencia se acerca más a un *retorno provisional* (Oxfeld y Long 2004), que le da la oportunidad de valorar la (im)posibilidad de un retorno definitivo a Gaun. De hecho, sus deseos para el futuro contemplan nuevos movimientos, llenos de retos y complejidades.

«Yo he probado mi suerte aquí [en Katmandú], y conseguí un trabajo. Eso me hace sentir bien, que puedo hacerlo. Y tengo que hacerlo. [...] Me gustaría ir a Sikkim, ya lo veremos. Si encuentro un trabajo allá me podría quedar. Sikkim era muy tranquilo, había mucha paz, y era maravilloso y muy bonito. Y la gente es muy buena. Mi infancia fue allá, y lo hecho de menos! [...] Pero entonces sería lo mismo, tendría trabajo allá pero me sentiría sola otra vez, porque ahora mi madre y mi padre están aquí, mi hermana y hermano están aquí. Y sola allá... no es fácil. Ellos siempre me dicen: "te tienes que casar aquí, porque si te casas en Sikkim te tendrás que ir". Y cuando me vaya mis padres se preocuparán mucho por mí, siempre se preocupan por si estoy bien. Así, un poco de presión... así que es mejor que me case aquí, y me quede cerca de ellos. Nos podemos ver, nos podemos encontrar y yo los puedo cuidar. ¡Veremos lo que sucede!»
Katmandú, 2015

También en sus expectativas, la narrativa de Mingma revela su conceptualización de cualquier estrategia de movilidad como un proyecto familiar, en el que incluye los deseos de sus padres, hermanos y hermanas. Por un lado, vemos como la marcada dimensión familiar del proyecto de movilidad genera que los flujos de inversión-devolución se sitúen en una lógica de obligaciones parentesco, así como los estatus adquiridos y las expectativas. Sin embargo, el tipo de negociaciones que emergen de estos nuevos estatus y roles no son homogéneos sino que se encuentran travesados por otros marcadores personales de posición e identidad en cada contexto. Así, las jóvenes que participan de los proyectos de movilidad encarnan experiencias singulares que no pueden quedar invisibilizadas tras las de sus familias (Veale y Dona 2014). La dimensión del género vuelve a ser relevante aquí para significar la responsabilidad que siente Mingma hacia del mantenimiento de las relaciones familiares y su cuidado. El género, tal como apunta Baldassar (2008), media no solamente los proyectos de movilidad de la joven sino también sus expectativas laborales y vitales en el futuro.

8.5. Las contradicciones del desarrollo y la retórica del retorno en Nepal

La movilidad educativa en Nepal aparece representada de una forma dual. Mientras la movilidad diaria y en contextos rurales supone una barrera a la escolarización (Levine 2006; Ministry of Education et al. 2016), se vincula a la exclusión social, el subdesarrollo y se identifica como un *poverty trap* (Lind y Agergaard 2010); la movilidad a los centros urbanos/extranjero es vista como el acceso simbólico a la movilidad social (Lind y Agergaard 2010). En tanto que se le supone a la movilidad un impacto opuesto en función de *qué* dirección tome, *quién* la practique o su escala geográfica, identificamos *regímenes* particulares *de movilidad* (Glick Schiller y Salazar 2013) imbricados en la estratificación social y cultural de Nepal. En este contexto, la importancia simbólica del retorno radica en la capacidad del que *(de)vuelve* de *desarrollar* su lugar de *origen*. Nuestra investigación, sin embargo, 1) presenta el retorno como un fenómeno polisémico, 2) muestra la existencia de una retórica del

retorno en los discursos del desarrollo que está, además, muy vinculada a la educación y 3) problematiza dicha retórica desde la perspectiva de género a través del relato sobre la experiencia de Mingma. Con ello, contribuimos a mostrar empíricamente una más de las contradicciones del desarrollo en Nepal.

En primer lugar, hemos visto como las distinciones sociales vinculadas a los procesos de movilidad están imbricados en paradigmas más amplios del desarrollo y la educación, en los que haber estudiado en el extranjero sitúa a Mingma en unos nuevos estatus sociales de persona *educada y desarrollada*. Como hemos podido ver a través de la imagen que Mingma tiene de las otras mujeres de Gaun, la vinculación entre la movilidad y el desarrollo es particularmente relevante para las mujeres, que se proyectan como más necesitadas de cambios hacia la modernidad y la educación (Mohanty 1984).

En tanto que la construcción *del otro* se hace en base a la movilidad y el conocimiento, proponemos que la configuración del *régimen de movilidad* (Glick Schiller y Salazar 2013) en Nepal se encuentra vinculado con un *régimen de conocimiento* particular. Esto es, se fomenta y celebra una movilidad hacia la modernidad que se asocia con un conocimiento escolar y académico; por encima de otros tipos de movilidad y conocimientos que se conceptualizan como *tradicionales y rurales*. En este contexto, hemos identificado la existencia de una retórica del retorno que reproduce las tendencias hegemónicas celebratorias de su impacto positivo, de forma específica con relación al género y el desarrollo en Nepal. El retorno de Mingma va más allá de una *recuperación* de capital humano, sino que es estructurado por –y a la vez estructurante en– las relaciones del desarrollo (*bikasi-abikasi*) y la educación (educado-no educado). En la línea de Cortés (2009 y 2013), nuestros resultados contribuyen a mostrar la faceta política e ideológica del nexo movilidad-desarrollo, que facilitan y promueven ciertos tipos de movilidad, educación y desarrollo.

Esta investigación problematiza empíricamente la retórica del retorno, en tres sentidos. En primer lugar, las malas experiencias de Mingma ponen en entredicho la imagen de retorno ideal o *imaginado* (Oxfeld y Long 2004) y las investigaciones que solamente señalan el impacto positivo del retorno

(Agergaard y Broegger 2016). En cambio, hemos evidenciado las negociaciones y contradicciones del proceso en el plano de las identidades, materialidades y posicionalidad ante el poder y la autoridad. De esta forma contribuimos a la difícil tarea reivindicada por Cortés de entender el nexo migración-desarrollo más allá del impacto del uno sobre el otro sino desde una perspectiva de la reciprocidad (2013:131). Por otro lado, Mingma muestra las dificultades de transformar el capital adquirido en movilidad por educación en el contexto local, con respecto al género pero también la edad, explorando las relaciones entre varias formas de desigualdad horizontal (Kabeer 2015). Situar estos resultados en una perspectiva de los *regímenes de movilidad* (Glick Schiller y Salazar 2013) implica pensar en el retorno de Mingma como un proceso que consolida ciertas estructuras de poder –las del desarrollo y la educación escolar– a la vez que desafía otras –las de género y edad–. Estas contribuciones son especialmente relevantes porque sitúan los debates de la interseccionalidad en el desarrollo³⁷ en un contexto etnográfico concreto y a través de una experiencia situada. Finalmente, hemos visto como las tipologías de retorno son categorías vivas, que se negocian y (trans)forman a partir de las experiencias vividas en el camino.

A pesar del foco cada vez más individual en las nuevas conceptualizaciones de la movilidad³⁸, el caso de Mingma muestra su todavía relevante dimensión familiar, en que los movimientos están inscritos en estrategias más amplias de inversión y situados en una lógica de obligaciones de parentesco. La óptica generacional es una de las explicaciones de la poca presencia del *mito del retorno* en Mingma, que tiene más características de primera generación de migrantes que de retornados, que sí cumplen sus progenitores. Esta investigación permite ver el avance conceptual que aporta la perspectiva de género en el análisis de las movilidades para trascender las perspectivas individuales y (re)conocer el todavía relevante papel de la familia y el entorno

³⁷ Ver, entre otras, las aportaciones de Yuval-Davis (2006 y 2016) o Nightingale (2011) para el caso de Nepal.

³⁸ Los cambios tecnológicos refuerzan la idea de las personas como nodos móviles que conforman redes en movimiento (Sheller y Urry, 2006).

social en los procesos de retorno. Esto es, en definitiva, constatar el carácter profundamente social de las movilidades.

En el plano de la identidad, el retorno ha tenido una fuerte carga ideológica. Presupone una relación de pertenencia entre los individuos y sus lugares de origen (Pascual de Sans 1983) y es visto como una *performance of belonging* (Fortier 2000) o un *re-grounding* (Ahmed et. al 2003) (en King y Christou 2011). Estas aproximaciones al retorno coinciden con la manera en que Mingma y su entorno construyen sus expectativas. Su experiencia, sin embargo, presenta el retorno como negociación y distinción, como se sitúa y es situada en el campo social en una posición ambivalente. Esta investigación nos permite cuestionar las bien establecidas categorías analíticas en el desarrollo: extranjero/local, cooperante/receptor de ayuda y demostrar que se encuentran en constante negociación interna y externa. El desarrollo, siguiendo a Pigg (1992), más que provocar choques entre sistemas culturales, produce «situaciones en las cuales las personas empiezan a verse de ciertas maneras» (en Escobar 1998:93). Si bien la literatura ha descrito la situación del migrante como *espacio medio* entre mundos, tiempos y sociedades (Cavalcanti y Parella 2013; Hamal Gurung 2015; Kern y Müller-Böker 2015), nuestra investigación concluye en la necesidad de (re)pensarlos con relación al desarrollo (Shiva 1989; Robinson-Pant 2001; Gellner 2015). Proponemos que las movilidades y el retorno generan espacios físicos de negociación a la vez que sitúan a las personas -no solamente las móviles- *entre* los espacios sociales del desarrollo, generando distinciones sociales y simbólicas atravesadas a la vez por otros ejes de estratificación social como el género y la edad en el caso de Mingma. Esta idea de limbo o dualidad tan presente en la literatura sobre migraciones y desarrollo nos es útil aquí en su sentido de negociación y no de oposición. Lejos de entender la situación de Mingma *entre dos mundos* claramente separados, hemos querido remarcar su posición dialogante entre varias realidades que se retroalimentan en y a través de ella misma, sus experiencias y el simbolismo de lo que representa.

8.6. Bibliografía Citada

Agergaard, Jytte y Ditte Broegger. 2016. «Returning Home: Migrant Connections and Visions for Local Development in Rural Nepal». *Geografisk Tidsskrift - Danish Journal of Geography* 116(1):71-81. doi: <10.1080/00167223.2015.1118706>.

Ali, Nazia y Andrew Holden. 2006. «Post - colonial Pakistani Mobilities: The Embodiment of the ‘Myth of Return’ in Tourism». *Mobilities* 1(2):217-42. doi: <10.1080/17450100600726605>.

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.

Castellsagué, Alba y Carrasco, Silvia. En prensa. «Development, Education and Gender: Challenging the Empowerment Rhetoric from an Ethnographic Study in Rural Nepal».

Castellsagué, Alba y Carrasco, Silvia. En prensa. «Schooling and Development. Global Discourses and Women’s Narratives from Nepal».

Baldassar, Loretta. 2008. «Missing Kin and Longing to Be Together: Emotions and the Construction of Co-presence in Transnational Relationships». *Journal of Intercultural Studies* 29(3):247-66. doi: <10.1080/07256860802169196>.

Bereményi, Bálint Ábel y Sílvia Carrasco. 2017. «Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement Among the Spanish Roma After a Decade of Roma Inclusion». Pp. 1169-98 en *Second International Handbook of Urban Education*., vol. 1, editado por W. T. Pink y G. W. Noblit. Springer International Handbooks of Education. doi: <10.1007/978-3-319-40317-5>.

Bhadra, Chandra. 2001. «Gender and Development: Global Debate on Nepal’s Development Agenda». *Contributions to Nepalese Studies* 28(1):95-107.

Bhadra, Chandra. 2007. «International Labor Migration of Nepalese Women: Impact of their Remittances on Poverty Reduction». *Asia-Pacific Research and Training Network on Trade Working Paper Series*. No. 44. Working Paper Series.

Bista, Min Bahadur. 2004. «A Review of Research Literature on Girls' Education in Nepal». *UNESCO Kathmandu Series of Monographs and Working Papers*, vol. 3. Kathmandu: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

Bolognani, Marta. 2007. «The Myth of Return: Dismissal, Survival or Revival? A Bradford Example of Transnationalism as a Political Instrument». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(1):59-76. doi: <10.1080/13691830601043497>.

Büscher, Monika y John Urry. 2009. «Mobile Methods and the Empirical». *European Journal of Social Theory* 12(1):99-116. doi: <10.1177/1368431008099642>.

Caddell, Martha. 2007. «Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, Development and the Nepali Nation-State». Pp. 251-84 en *Education and Social Change in South Asia*, editado por K. Kumar y J. Oesterheld. New Delhi: Orient Longman.

Carling, Jørgen et al. 2015. *Possibilities and Realities of Return Migration*. Oslo, Norway.

Cavalcanti, Leonardo y Sònia Parella. 2013. «El Retorno Desde una Perspectiva Transnacional». *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* XXI(41):9-20.

Childs, Geoff, Sienna Craig, Cynthia M. Beall, y Buddha Basnyat. 2014. «Ethnically Tibetan Communities of Nepal Depopulating the Himalayan Highlands: Education and Outmigration From Ethnically Tibetan Communities of Nepal». *Mountain Research and Development* 34(2):85-94.

Connell, R. W. 1990. «The State, Gender, and Sexual Politics». *Theory and Society* 19:507-44.

Cortés, Almudena. 2009. «Los Antecedentes Políticos del Codesarrollo: la Reinención del Nexo entre la Migración y el Desarrollo en el Sur de Europa». Pp. 55-96 en *Las Migraciones en el Mundo, Desafíos y Esperanzas*, editado por F. Checa, J. C. Checa, y Á. Arjona. Icaria Antracyt.

Cortés, Almudena. 2013. «Gender, Andean Migration and Development: Analytical Challenges and Political Debates». Pp. 127-44 en *The International*

Handbook on Gender, Migration and Transnationalism, editado por L. Oso y N. Ribas-Mateos. Edward Elgar Publishing. doi: <10.4337/9781781951477.00013>.

Cortés, Almudena. 2015. «Migración, Género y Estrategias Intergeneracionales de Movilidad Social entre Ecuador y España». P. S30/91-S30/100 en *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre 2015)*. Granada: Instituto de Migraciones.

Cortés, Almudena, Mercedes Fernández, y Anna Sanmartín. 2007. «Redes Sociales Transnacionales como Espacios Generadores de Desarrollo». *Revista Española de Desarrollo y Cooperación* (19):89-105.

Cortés, Almudena y Laura Oso. 2017. «Birds of a Feather in Transnational Flight: Return, Gender and Mobility-Immobility Strategies Between Ecuador and Spain». *Revista Española de Sociología (RES)* 26(3):359-72. doi: <10.22325/fes/res.2017.31>.

Davis, Coralynn. 2015. «Strategic Deployments of “Sisterhood” and Questions of Solidarity at Women’s Development Project in Janakpur, Nepal». Pp. 47-73 en *Gender in the Himalaya. Feminist Explorations of Identity, Place, and Positionality*, editado por S. Gururani y K. Berry. Kathmandu, Nepal: Association for Nepal and Himalayan Studies.

Díaz de Rada, Ángel. 2010. *Cultura, Antropología y Otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.

Escobar, Arturo. 1998. *La Invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del desarrollo*. ed. 2007. Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana. doi: <10.1017/CBO9781107415324.004>.

Faist, Thomas y Margit Fauser. 2011. «The Migration-Development Nexus: Toward a Transnational Perspective». Pp. 1-28 en *The Migration-Development Nexus. A Transnational Perspective*, editado por T. Faist, M. Fauser, y P. Kivisto. Hampshire, England: Palgrave Macmillan.

Fujikura, Tatsuro. 2001. «Discourses of Awareness». *Studies in Nepali History and Society* 6(2):271-313.

Gellner, David N. 2015. «Rituals of Democracy and Development in Nepal». Pp. 99-127 en *Governance, Conflict and Development in South Asia: Perspectives from India, Nepal and Sri Lanka*, vol. 6, editado por S. Hettige y E. Gerharz. Delhi: Sage.

Gil Araujo, Sandra, Laia Costa, Sònia Parella, Leonardo Cavalcanti, y Claudia Pedone. 2013. «Políticas Públicas, Migración Familiar y Retorno de la Población Migrante Latinoamericana en Cataluña: una Perspectiva Transnacional». P. 45 en. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.

Glick Schiller, Nina y Noel B. Salazar. 2013. «Regimes of Mobility Across the Globe». *Journal of Ethnic and Migration Studies* 39(2):183-200. doi: <10.1080/1369183X.2013.723253>.

Hamal Gurung, Shobha. 2015. «Coming to America. Gendered Labor, Women's Agency, and Transnationalism». Pp. 1-83 en *Nepali Migrant Women: Resistance and Survival in America*. New York: Syracuse University Press.

Harber, Clive. 2014. *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford, United Kingdom: Symposium Books.

Headland, Thomas N., Kenneth L. Pike, y Marvin Harris. 1990. *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. London: Sage.

Kabeer, Naila. 2015. «Gender, Poverty, and Inequality: a Brief History of Feminist Contributions in the Field of International Development». *Gender and Development* 23(2):189-205. doi: <10.1080/13552074.2015.1062300>.

Kern, Alice y Ulrike Müller-Böker. 2015. «The Middle Space of Migration: A Case Study on Brokerage and Recruitment Agencies in Nepal». *Geoforum* 65:158-69. doi: <10.1016/j.geoforum.2015.07.024>.

King, Russell. 2000. «Generalisations from the History of Return Migration». Pp. 7-56 en *Return Migration: Journey of Hope or Despair?* Geneva: United Nations, IOM.

King, Russell y Anastasia Christou. 2011. «Of Counter-diaspora and Reverse Transnationalism: Return Mobilities to and from the Ancestral Homeland». *Mobilities* 6(4):451-66. doi: <10.1080/17450101.2011.603941>.

Korzenevica, Marina. 2016. «Being Included and Excluded: An Exploration of the Impact of Education and Mobility on the Political Engagement of Young Married Nepali Women». *Gender, Technology and Development* 20(1):25-48. doi: <10.1177/0971852415618749>.

Langellier, Kristin M. 1989. «Personal Narratives: Perspectives On Theory and Practice». *Text and Performance Quarterly* 9(4):243-76.

Levine, Sarah. 2006. «Getting in, Dropping out, and Staying on: Determinants of Girls' School Attendance in the Kathmandu Valley of Nepal». *Anthropology and Education Quarterly* 37(1):21-41. doi: <10.1525/aeq.2006.37.1.21>.

Levinson, Bradley y Dorothy Holland. 1996. «The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction». Pp. 1-25 en *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, editado por Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland. United States of America: State University of New York Press.

Levitt, Peggy. 1998. «Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion». *International Migration Review* 32(4):926-48.

Levitt, Peggy, Josh DeWind, y Steven Vertovec. 2006. «International Perspectives on Transnational Migration: An Introduction». *International Migration Review* 37(3):565-75. doi: <10.1111/j.1747-7379.2003.tb00150.x>.

Lind, Birgitte y Jytte Agergaard. 2010. «How Students Fare: Everyday Mobility and Schooling in Nepal's Hill Region». *International Development Planning Review* 32(3):311-31. doi: <10.3828/idpr.2010.11>.

MacDonald, Katie. 2016. «Calls for Educating Girls in the Third World: Futurity, Girls and the 'Third World Woman'». *Gender, Place and Culture* 23(1):1-17. doi: <10.1080/0966369X.2014.991699>.

Madawi, Al-Rasheed. 1994. «The Myth of Return: Iraqi Arab and Assyrian Refugees in London». *Journal of Refugee Studies* 7(2/3):199-219.

Maharjan, Amina, Siegfried Bauer, y Beatrice Knerr. 2012. «Do Rural Women Who Stay Behind Benefit from Male Out-migration? A Case Study in the Hills of

Nepal». *Gender, Technology and Development* 16(1):95-123. doi: <10.1177/097185241101600105>.

Marcus, George E. 1995. «Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography». *Annual Review of Anthropology* 24(1):95-117. doi: <10.1146/annurev.anthro.24.1.95>.

Maycock, Matthew William. 2017. «Hegemonic at Home and Subaltern Abroad: Kamaiya Masculinities and Changing Mobility in Nepal». *Gender, Place and Culture* 24(6):812-22. doi: <10.1080/0966369X.2015.1058761>.

Ministry of Education, UNICEF, y UNESCO. 2016. All children in School: Global Initiative on Out-of-School Children. Nepal Country Study. Kathmandu.

Mohanty, Chandra Talpade. 1984. «Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses». *Boundary 2* 12(3):333-58. doi: <10.1017/CBO9781107415324.004>.

MOPE. 2016. *Nepal Population Report 2016*. Government of Nepal, Ministry of Population and Environment.

Mora, Claudia. 2008. «Globalización, Género y Migraciones». *Polis: Revista Latinoamericana* 20:1-11.

Nightingale, Andrea J. 2011. «Bounding Difference: Intersectionality and the Material Production of Gender, Caste, Class and Environment in Nepal». *Geoforum* 42(2):153-62. doi: <10.1016/j.geoforum.2010.03.004>.

Oso, Laura y Natalia Ribas-Mateos. 2012. «De la Sorpresa a la Incertidumbre: Abriendo Etapas en el Estudio de la Temática Sobre Género y Migración en el Contexto Español». *Papers* 97(3):511-20.

Oso, Laura, Amelia Sáiz-López, y Almudena Cortés. 2017. «“Movilidades Cruzadas” en un Contexto de Crisis: Una Propuesta Teórica para el Estudio de la Movilidad Geográfica y Social, con un Enfoque de Género, Transnacional e Intergeneracional». *Revista Española de Sociología (RES)* 26(3):293-306.

Oxfeld, Ellen y Lynellyn D. Long. 2004. «Introduction: An Ethnography of Return». Pp. 1-15 en *Coming Home? Refugees, Migrants, and Those Who*

Stayed Behind, editado por E. Oxfeld y L. D. Long. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Parker, Sara. 2012. «Aging in Nepal». Pp. 59-66 en *Aging in Comparative Perspective. Processes and Policies.*, editado por J. L. Powell y S. Chen. London: Springer.

Parker, Sara, Rose Khatri, Ian G. Cook, y Bijan Pant. 2018. «Theorizing Aging in Nepal: Beyond the Biomedical Model». 39(2):231-54.

Pascual de Sans, Àngels. 1983. «Connotaciones Ideológicas en el Concepto de Retorno de Migrantes». *Papers: Revista de Sociologia* 20:61-71.

Pascual de Sans, Àngels. 1993. «La migración de Retorno en Europa: la Construcción Social de un Mito». *Polígonos. Revista de Geografía* (3):89-104.

Pigg, Stacy Leigh. 1992. «Inventing Social Categories Through Place: Social Representations and Development in Nepal». *Comparative Studies in Society and History* 34(03):491-513. doi: <10.1017/S0010417500017928>.

Pigg, Stacy Leigh. 1993. «Unintended Consequences: The Ideological Impact of Development in Nepal». *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 13(1-2):45-58.

Piper, Nicola. 2008. «Feminisation of Migration and the Social Dimensions of Development: The Asian case». *Third World Quarterly* 29(7):1287-1303. doi: <10.1080/01436590802386427>.

Poertner, Ephraim, Mathias Junginger, y Ulrike Müller-Böker. 2011. «Migration in Far West Nepal. Intergenerational Linkages Between Internal and International Migration of Rural-to-Urban Migrants». *Critical Asian Studies* 43(1):23-47. doi: <10.1080/14672715.2011.537850>.

Rao, Nitya. 2010. «Migration, Education and Socio-Economic Mobility». *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(2):137-45. doi: <10.1080/03057920903545973>.

Regmi, G. y C. Tisdell. 2002. «Remitting Behaviour of Nepalese Rural-to-Urban Migrants: Implications for Theory and Policy». *The Journal of Development Studies* 38(3):76-94. doi: <10.1080/00220380412331322351>.

Robinson-Pant, Anna. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

Robinson-Pant, Anna. 2001. «Development as Discourse: What Relevance to Education?» *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 31(3):311-28. doi: <10.1080/03057920120098464>.

Sharma, Jeevan Raj. 2009. «Practices of Male Labor Migration from the Hills of Nepal to India in Development Discourses: Which pathology?» *Gender, Technology and Development* 12(3):303-23. doi: <10.1177/097185240901200302>.

Sheller, Mimi y John Urry. 2006. «The New Mobilities Paradigm». *Environment and Planning A* 38(2):207-26. doi: <10.1068/a37268>.

Shiva, Vandana. 1989. «Development, Ecology and Women». Pp. 1-13 en *Staying Alive, Women, Ecology and Development*. Trowbridge, UK: Redwood Bks.

Shrestha, Nanda. 1995. «Becoming a Development Agent». Pp. 266-77 en *Power of Development*, editado por J. Crush. London: Psychology Press.

Sibbons, Mo. 1999. «From WID to GAD: Experiences of Education in Nepal». Pp. 189-202 en *Gender, Education & Development. Beyond Access to Empowerment*, editado por C. Heward y S. Bunwaree. New York, NY: Zed Books Ltd.

Sijapati, Bandita et al. 2017. *Labour Migration and the Remittance Economy. The Socio-Political Impact*. Lalitpur, Nepal.

Sinatti, Giulia. 2011. «“Mobile Transmigrants” or “Unsettled Returnees”? Myth of Return and Permanent Resettlement Among Senegalese Migrants». *Population, Space and Place* 17(2):153-66. doi: <10.1002/psp.608>.

Sinatti, Giulia. 2015. «Return Migration as a Win-Win-Win Scenario? Visions of Return Among Senegalese Migrants, the State of Origin and Receiving Countries». *Ethnic and Racial Studies* 38(2):275-91. doi: <10.1080/01419870.2013.868016>.

Skinner, Debra y Dorothy Holland. 1996. «Schools and the Cultural Production of the Educated Person in a Nepalese Hill Community». Pp. 273-300 en *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of*

Schooling and Local Practice, editado por B. Levinson, D. E. Foley, y D. C. Holland. New York, NY: State University of New York Press.

Tamang, Seira. 2000. «Legalizing State Patriarchy in Nepal». *Studies in Nepali History and Society* 5(1):127-56.

Thieme, Susan y Simone Wyss. 2005. «Migration Patterns and Remittance Transfer in Nepal: A Case Study of Sainik Basti in Western Nepal». *International Migration* 43(5):60-98.

UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action*. Dakar, Senegal.

Valentin, Karen. 2012. «The Role of Education in Mobile Livelihoods: Social and Geographical Routes of Young Nepalese Migrants in India». *Anthropology & Education Quarterly* 43(4):429-42. doi: <10.1111/j.1548-1492.2012.01195.x.429>.

Valentin, Karen. 2015. «Transnational Education and the Remaking of Social Identity: Nepalese Student Migration to Denmark». *Identities: Global Studies in Culture and Power* 22(3):318-32. doi: <10.1080/1070289X.2014.939186>.

Veale, Angela y Giorgia Dona. 2014. «Complex Migrations, Migrant Child and Family Life Trajectories and Globalisation». Pp. 1-20 en *Child and Youth Migration: Mobility-in-Migration in an Era of Globalization*. Palgrave Macmillan.

Vega, Cristina. 2016. «El Retorno Más Allá del Mito del Emprendedor. Estrategias Económicas, Familiares y Afectivas de Mujeres y Hombres a su Regreso a Ecuador desde España». *Papers* 101(4):415-49. doi: <10.5565/rev/papers.2182>.

World Economic Forum. 2017. *The Global Gender Gap Report 2017*. Geneva.

Yuval-Davis, Nira. 2006. «Intersectionality and Feminist Politics». *European Journal of Women's Studies* 13(3):193-209. doi: <10.1177/1350506806065752>.

Yuval-Davis, Nira. 2016. «Power, Intersectionality and the Politics of Belonging». Pp. 367-81 en *The Palgrave Handbook of Gender and Development. Critical Engagements in Feminist Theory and Practice*, editado por W. Harcourt. London, UK: Palgrave Macmillan.

TEXTO 4: **Artículo**

Castellsagué, A. (2017) Voices of Nepalese women during the 2015 earthquakes in Nepal: fears, changes, experiences, and opportunities. In *Gender & Development*. 25 (2), 336-340.

9. Voices of Nepalese women during the 2015 earthquakes in Nepal: fears, changes, experiences, and opportunities³⁹

9.1. Ethnography in post-earthquake Nepal

The 25 April and 12 May earthquakes that struck Nepal in 2015 left no-one unaffected. I was then conducting doctoral research into gender, education, and development in the country. The events of that spring made me reconsider my aims: logistically, methodologically, and ethically. The earthquakes changed everything. I felt I needed to acknowledge this, and look at Nepal from a different perspective. For me, this involved trying to understand the lived experiences of those who had survived the quakes and their immediate aftermath, particularly women and girls, and I decided to start collecting some of their stories. Behind the statistics – nearly 9,000 dead, more than 17,000 injured, and thousands displaced¹ – were real lives, altered, often dramatically, by disaster, and personal narratives of fear and desperation, but also, and in seeming contradiction, of hope and potential opportunity.

Included here are some of the voices from the women of Kathmandu and the Solu region, The Solu-Khumbu district was not among the most affected in Nepal, but even so, particularly as a result of the 12 May earthquake, hundreds of families lost their homes, and around 50 people died. Kathmandu was the most affected district in terms of those injured (around 7,000), and more than 1,000 people died.²

It is not possible to read off from the stories given here what the earthquakes meant for Nepalese women as a whole. Their diversity and range of experiences makes that impossible. Instead, in sharing some of the narratives from the

³⁹ Se ha mantenido el formato y estilo de citación acorde a los requerimientos de la revista en la cual este texto está publicado o se encuentra en proceso de revisión.

women I had the opportunity to talk to in 2015,³ this is an attempt to see beyond the numbers, and bring the personal to the fore.

9.2. Destruction, fear, and worries over shelter

Unsurprisingly, one of the first issues that arose when talking to Nepalese women was the physical, material devastation caused by the earthquakes

Earthquakes destroyed our house and we have been living under tents given by the government. We are afraid about monsoon rains and storms that will start after a month. We are worried about how we will feed our small kids, and look after them. We don't have a home to stay in. Where will we stay? I am worried about it. (Amita, 30 years old, Solu)

Amita was a 30-year-old woman living in a small village in the Solu Valley. She was working as a teacher in the school and had three children. She was in the village during the first and second earthquakes and she was still visibly afraid when she remembered those moments.

Amita's family used to live in a rented house next to the school. After the second earthquake, and having found, like many others, the tarpal tents provided by the government inadequate, her family decided to live temporarily in the *gaiko ghaar* – the cattle shelter – made of leaves and wood. But it was still uncertain what would happen when the monsoon started. On one hand, the provisional house was too precarious to resist the rain, but on the other, they were still too afraid to live in the old house again, even though it was not entirely destroyed.

9.3. Loss of confidence and state of permanent alert

We talked while we drank *dhut chia* (milk tea) sitting on a mattress, and her daughter and two other children played outside. She explained how life was particularly difficult for the children since the earthquakes:

Most of the children are peeing again in bed, and my daughter comes crying every time she feels a small aftershock. (Amita, 30 years old, Solu)

Amita's words were indicative of the tension that was obvious in the village. Daily life went on, but people were in a state of constant alert, unsure whether another quake was on its way.

Pemba was a 54-year-old woman whose house was completely destroyed. It was located near *the gumba* – the temple – that also collapsed. She and her family were sleeping in tents that another family member had sent from Kathmandu, and we chatted about the rebuilding processes while we ground corn. Pemba was of the opinion that the rebuilding process should wait, just in case new earthquakes and big aftershocks followed. Her words expressed the demoralisation felt by many after the second quake:

After the first earthquake we started rebuilding very quickly, to have a proper shelter very soon. The first earthquake destroyed our homes, but the second one destroyed our hope. (Pemba, 54 years old, Solu)

9.3. The burden of work

Life in Solu is characterised by the absence of men, who because of work, spend long periods of time in other valleys, in Kathmandu, or abroad. Amita's husband worked as a school headmaster in a nearby village, spending the week there. She considered what this meant for women:

Women have more burdens after the earthquakes. They are facing more difficulties: they have to manage everything, feed children and family. Men just have one job, earn money and bring it home. But women have to clean the house, shower children, wash children's clothes, send kids to school, host guests, work in the field. Women's life is more challenging than men's nowadays. (Amita, 30 years old, Solu)

Amita was referring to the domestic responsibilities of women, but with her role as a teacher (the school was undamaged by the quakes, but closed by the government for several weeks) Amita, like increasing numbers of women in Nepal, was combining housework and caring for family members with a salaried job. Amita's case is illustrative of the ways in which modernisation and development in Nepal are shaping work patterns among women and men,

particularly in rural areas of the country, an issue that has become central to my ongoing research.

Jangmu, a 45-year-old woman living in Kathmandu, reported a similar situation. She not only spoke about the difficulties that women were facing due to the destruction in the city, but also about the impact on the private, relational spaces of women:

For girls there is no separate room to sleep, no kitchen to cook. Due to destruction of their houses, they don't have enough space. (Jangmu, 45 years old, Kathmandu)

Amita and Jangmu's words make plain the way such dramatic changes to material conditions directly affect women, as they seek to continue to care for their families in the aftermath of disaster, and seek some degree of privacy. As previous research has reported, such disasters can lead to an increase in the amount of work for women.⁴

9.4. Education and interrupted paths

The stories of the youngest women made inevitable references to education, which revealed itself to be an important issue after the earthquake.

At school there is a change. Due to the earthquake, school was shut down for long time and students cannot study, which will create difficulty for the final examination. It changed my plan. After completing SLC examination⁵ I had a plan to go to Kathmandu and enrol in various vocational courses but I won't go because the earthquake destroyed and blocked roads. (Dawa, 18 years old, Solu)

Dawa made clear the way in which the earthquakes affected many students' chances of passing their exams and, in her case, interrupted and shaped her plans for the future. Dawa was typical of many in Nepal, where research has shown how the desire for educational attainment is strongly connected to the chance to move to the city.⁶ From a teacher's perspective, Mingma explained how due to the upheaval, she was not able to start a job, and how she needed to find other options:

Yes, it changes. Because before the earthquake I came here, and I put in an application for the teacher's job, and I have got it. But because of the earthquake, the school is destroyed. (Mingma, 23 years old, Kathmandu)

The earthquakes, then, not only completely altered people's immediate circumstances, but threw into doubt longer-term plans, if not entire futures.

9.5. Lessons to learn

Dolma was a 58-year-old woman from Solu, who had been living in Kathmandu since she was very young. Her home was a small flat that was not destroyed by the earthquake, but she and her family lived in a backyard for several weeks, because of fear about new aftershocks. Sitting in the yard and drinking coffee, she expressed her contradictory feelings about the new social reality:

What changes? Community feeling, humility! Okay, life is like this ... Before it was a big wall and it fell down ... You understand what I mean? Now everything is open for change, every shelter ... They are co-operating, and feeling ... And we know each other better, more loving, more co-operative. Without co-operation we cannot sit in a group. Compromising, so many compromises ... Otherwise we don't bother and we don't go there, because I have my own house, my own beauty. Once it happens, everybody ... It brings all of us together. (Dolma, 58 years old, Kathmandu)

Cognisant of the disaster and the human and material losses it brought, Dolma nevertheless wanted to highlight the positive changes, remarking on the increased community feeling and co-operation among people.⁷ She was also critical about the excessive attachment to material things, and understood the losses as a "lesson" to think about.

It is a good lesson for Nepal too, you know? ... It makes people strong. How to fight the disaster. Feel sorry, feel sorry, but ... When there was no earthquake, my friends are worried, about their car, their home, and blah, blah, blah. And this happened. A very good lesson, it is giving us all a good lesson. (Dolma, 58 years old, Kathmandu)

Such a philosophical response to the disaster was a contrast to the reactions of the other women and girls I spoke to, raising for me questions around personal outlook - Dolma was very critical of city lifestyles and materialism - and age; perhaps having long since established a path in life meant it was easier to see the positives.

The earthquakes threw into relief other, existing questions and debates concerning women's lives, reflected in the voices of the women and girls I spent time with; the gendered division of labour, personal autonomy, emancipatory strategies, and the way in which material conditions determine lives.

Hearing the personal stories of women affected by the earthquakes does indeed take us beyond the statistics, giving us some idea of the strength and adaptability required in the face of unexpected disaster. For me it provoked, also, admiration for the resilience shown by so many Nepalese women and girls, when facing uncertain futures.

9.5. Notes

1. UNHCR statistics, <http://data.unhcr.org/nepal> (last checked 30 May 2017).
2. Ibid.
3. For reasons of confidentiality, I have changed the names of the women I spoke to.
4. See S. Brown (2003) 'Spatial analysis of socioeconomic issues: gender and GIS in Nepal', *Mountain Research and Development* 23(4): 338–44.
5. The SLC is the School Leaving Certificate, taken at the end of secondary school in Nepal. It is equivalent to GCSEs (General Certificate of Education) in England.
6. See K. Valentin (2012) 'The role of education in mobile livelihoods: social and geographical routes of young Nepalese migrants in India', *Anthropology & Education Quarterly* 43(4): 429–42.
7. On the loss of community feeling and support networks in city centres, see H. Norbert Hodge (1991) *Ancient Futures*, San Francisco: Sierra Club Books.

III

Capítulo final

10. Discusión conjunta y conclusiones

Esta investigación se ha centrado en analizar los efectos de la escolarización en las vidas y oportunidades de las mujeres de Gaun (Nepal), particularmente en relación con los procesos de (re)producción de los regímenes de género (Connell, 1990) y movilidad (Glick Schiller & Salazar, 2013). Para ello, se plantearon dos objetivos concretos: el análisis de la intersección de la escolarización con los regímenes de género y movilidad, y el análisis crítico de la educación formal como herramienta para el desarrollo en relación con las desigualdades de género.

El desafiante entramado temático y contextual de esta tesis ha precisado de un abordaje teórico-metodológico complejo. La perspectiva teórica de la investigación se ha situado en las teorías críticas sobre el desarrollo, desde la complejidad de la aplicación de una perspectiva interseccional en el análisis de las relaciones de poder y las desigualdades. Un diseño metodológico de base etnográfica y cualitativa ha permitido incorporar dinamismo en tres ámbitos clave de la investigación: los espacios —multisituada—, los objetos —multinivel— y las fases —cíclica—.

Los resultados de esta tesis son consistentes con las críticas al desarrollo como proyecto y aparato estructurado y, a la vez, estructurante de las relaciones de poder, los discursos y los conocimientos (Escobar, 1998; Ferguson & Lohmann, 1994; Shiva, 1989). Esta etnografía contribuye con evidencia empírica inédita de cómo tales procesos 1) se concretan y (re)producen en Nepal; y 2) se viven, se significan y se desafían desde las experiencias de sus actores. De esta forma, ampliamos el cuerpo de conocimiento existente que aborda los aspectos sociales y culturales del desarrollo, que constituyen una alternativa a las perspectivas economicistas. Una de las aportaciones transversales de esta investigación es poner en evidencia la compleja interconexión entre los ejes temáticos que se abarcan. Si al inicio de la investigación se reivindicaba la necesidad de incorporar y hacer dialogar campos menos explorados en la crítica al desarrollo, como son la educación, el género y la movilidad; su progreso ha constatado que la relevancia de su vínculo no es un lujo teórico,

sino un imperativo etnográfico. A través del análisis, primero, holístico y, después, intensivo en Gaun y Katmandú se aporta una amplia evidencia empírica de cómo los diferentes temas que esta tesis aborda están íntimamente imbricados y relacionados en los fenómenos socioculturales explorados en Nepal.

A continuación se presenta una discusión y conclusiones conjuntas de los resultados más relevantes de los textos que conforman este compendio, siguiendo la lógica de los ejes presentados en el diseño metodológico y analítico de esta tesis (capítulo 1).

10.1. Regímenes de género y movilidad en Nepal

Uno de los objetivos de esta investigación ha sido analizar la intersección de la escolarización con los regímenes de género y movilidad en Nepal. Los hallazgos de esta etnografía contribuyen, en primer lugar, a la identificación de regímenes de género (Connell, 1990) y movilidad (Glick Schiller & Salazar, 2013) en Nepal y a la comprensión de su dinámica relacional, un ejercicio inédito entre las investigaciones en la zona. Se aporta conocimiento empírico de la coexistencia de modelos, técnicas y prácticas diferenciadas en la socialización y transmisión cultural, en la forma de organización del trabajo, el conocimiento y la movilidad, así como las fuentes de poder y prestigio. Los discursos y prácticas del desarrollo y las estructuras de poder económico y político sitúan, social y simbólicamente, unas de estas prácticas como más deseables y valoradas que las otras, de modo que generan nuevas relaciones de poder y desigualdad que estructuran y, a la vez, son estructuradas por los mencionados regímenes. En segundo lugar, esta investigación ha evidenciado los procesos de escolarización como 1) elemento común en la configuración de los regímenes de movilidad y género existentes, y 2) espacio de encuentro y negociación de los diferentes discursos y prácticas, siempre mediados por las lógicas del desarrollo como paradigma hegemónico.

10.1.1. Conceptualizaciones y discursos

Esta tesis aporta un extenso y detallado análisis de la configuración discursiva existente alrededor de los fenómenos de la escolarización, la movilidad y su dimensión de género en el paradigma hegemónico del desarrollo en Nepal. Si bien se constata la todavía presente conceptualización del desarrollo como algo externo y unilineal (Fujikura, 2001; Pigg, 1992; Shrestha, 1995), además se identifican los factores educativos, de género y movilidad que conforman tal concepción del *bikas* (desarrollo) en el país. El acceso y mantenimiento en las escuelas, la participación en el mercado laboral y la movilidad hacia las ciudades o el extranjero no solo se establecen como indicadores de éxito femenino sino que las sitúan específicamente como mujeres *bikasi* (desarrolladas).

Esta tesis contribuye, en segundo lugar, a mostrar la marcada dimensión de género en tales retóricas discursivas. Por un lado, la doble eficacia simbólica de la educación cuando se aplica a las mujeres y las niñas, que se concibe no solo como una herramienta para salir de condiciones de pobreza y subsistencia, sino también como una forma de sobreponerse a las opresiones culturales específicas que viven por ser mujeres. Además, y a consecuencia de la primera, se espera de la mujer que consigue cumplir con las expectativas de *bikasit* (persona desarrollada) un retorno físico y una devolución simbólica a su lugar de origen. Esta devolución, en el caso de las mujeres, suele inscribirse en el ámbito de la educación, a través de su participación como maestras en las escuelas de los pueblos, expectativa que cierra el círculo simbólico de inversión-devolución en educación de las migraciones en contextos de desarrollo. Nos encontramos, pues, a nivel discursivo, con una paradoja: la educación y la movilidad conforman los ingredientes principales para considerar la agencia de las mujeres en el desarrollo, pero esta misma agencia se ve circunscrita, limitada y orientada por los paradigmas educativos y de la movilidad.

En tercer lugar, esta investigación ha analizado los discursos hegemónicos sobre educación, género, movilidad y desarrollo en relación con las narrativas de las mujeres y las chicas de Gaun. Con este ejercicio, se revela la compleja

configuración de las narrativas que emergen del campo y cómo son significadas por las mujeres a través de sus experiencias personales. Por un lado, se ha identificado una clara impregnación en las narrativas de las mujeres y sus concepciones y expectativas sobre la educación, la movilidad y el desarrollo, que incorporan muchos de los elementos de los discursos hegemónicos. Esta investigación corrobora, pues, la eficacia simbólica del desarrollo como régimen de representación (Escobar, 1998) en un contexto de imperialismo cognitivo (Battiste, 2005), en el que existe una tendencia a internalizar ciertos discursos del déficit (Rogers, 2014). Sin embargo, también se han aportado evidencias de cómo ellas mismas (re)significan, (re)interpretan y desafían algunos elementos de los discursos hegemónicos a través de sus prácticas cotidianas. En la mayoría de los casos, esto ocurre cuando las experiencias reales de las mujeres no coinciden con las supuestas proyecciones discursivas, hecho que se percibe como un fracaso y conlleva cierta decepción. Darse cuenta de las barreras para seguir estudiando en Katmandú, encontrar dificultades para actuar como agente de desarrollo, y sentirse decepcionada ante la aplicación de políticas y prácticas del y para el desarrollo en Gaun. Estos son algunos ejemplos de momentos clave en el giro de las narrativas de las mujeres que esta investigación ha identificado y analizado.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- La educación y la movilidad en Nepal son elementos clave en la configuración de los discursos hegemónicos del desarrollo.
- Los discursos del desarrollo sobre la educación y la movilidad en Nepal tienen una marcada dimensión de género.
- Los discursos hegemónicos permean en las narrativas de las mujeres, de forma que son incorporados como marcos para orientar las propias experiencias y expectativas vitales, educativas y profesionales.
- Las mujeres (re)significan, (re)interpretan y desafían las concepciones hegemónicas, normalmente a partir de experiencias de imposibilidad de llevar a cabo las expectativas, situaciones que son vividas como un fracaso y decepción.

10.1.2. Prácticas, procesos y experiencias

Esta investigación ha analizado los regímenes de género existentes en el contexto de Nepal. Las escuelas, por lo general, promueven un modelo basado en la valoración de los resultados más que en los procesos de trabajo, la promoción de habilidades para trabajar en un entorno urbano e industrial y una fuerte diferenciación en las expectativas de las chicas respecto a los chicos. Además, las trayectorias femeninas son entendidas desde una perspectiva individual, lo cual genera un nuevo paradigma de éxito femenino. Las prácticas sociales de Gaun y los conocimientos que se transmiten, que se diferencian notablemente de las escolares, son valoradas como menos *bikasit* (desarrolladas) por estar sujetas al entorno ecológico y la subsistencia. En cambio, si tenemos en cuenta las fuentes de poder y prestigio de las mujeres, estas se sitúan en la capacidad de trabajo, las redes de solidaridad y el conocimiento del entorno, ámbitos muy presentes en la cotidianidad de Gaun y en los que las mujeres ocupan posiciones centrales e imprescindibles. Estos aspectos son poco valorados e incorporados en el contexto escolar, hecho que hace que las mujeres no estén tan presentes ni ocupen posiciones de poder, gestión y decisión dentro del sistema formal de transmisión y adquisición cultural. Los resultados de esta investigación suman evidencia del ámbito educativo a fenómenos similares identificados en otros ámbitos del desarrollo. Por ejemplo, cuando hay cambios técnicos en actividades productivas dominadas por mujeres, el control de estas se suele transferir a los hombres (Escobar, 1998). Hemos podido comprobar como este tipo de lógica también se (re)produce a través de la escuela: cuando la transmisión cultural se formaliza e institucionaliza, las mujeres ven desplazada su centralidad en la gestión de las prácticas y pasan a ser «beneficiarias» o «receptoras» de los nuevos conocimientos, espacios y tempos, mucho más dominados por los hombres en los contextos formales.

Esta investigación ha descifrado que el régimen de género, además de estar muy vinculado a la escolarización, se encuentra imbricado con unos regímenes particulares de movilidad en Nepal, un ejercicio inédito al vincular la triada temática. La escuela prepara a las chicas jóvenes para acceder a un mundo

urbano y productivo, de una forma desconectada del contexto social, ecológico y cultural de Gaun. El éxito femenino se atribuye a la salida de los entornos rurales para estudiar o trabajar en Katmandú y/o el extranjero, siendo este flujo de movilidad priorizado social y simbólicamente. Esta investigación propone una problematización empírica de lo que se ha denominado la «retórica del retorno», analizando cómo las experiencias de movilidad no siempre aseguran el éxito de la trayectoria educativa o las expectativas laborales y sitúan a las jóvenes en nuevos espacios de negociación material y simbólica.

Finalmente, si bien la heterogeneidad de las mujeres en Nepal ha sido un elemento destacado en investigaciones anteriores (Korzenevica, 2016; Robinson-Pant, 2000), esta tesis aporta evidencia empírica del *cómo* y el *porqué* de su relevancia en la comprensión y análisis de los regímenes de género y movilidad. La gran variabilidad étnica y cultural de Nepal hace que la existencia de los regímenes de género y movilidad analizados sean circunstanciales al contexto y tipo de población con la que se ha trabajado. Desplazar la etnografía a otros pueblos cercanos, pero con características sociodemográficas en términos étnicos diferentes, habría permitido identificar regímenes de género y movilidad diferentes. Esta es, sin duda, una potencial línea de continuidad de la investigación en Nepal, con el propósito de seguir ampliando el contexto de generalización empírica de esta etnografía.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- Los regímenes de género y movilidad en Nepal están íntimamente imbricados y la educación es un elemento central para ambos.
- El régimen de género que las escuelas promueven sitúa el éxito femenino en un contexto urbano y productivo, lo cual genera un régimen de movilidad que prioriza este flujo social y simbólicamente.
- El régimen de género que las escuelas promueven no incluye ni incorpora los conocimientos y mecanismos de poder y prestigio que las mujeres ocupan en otros espacios sociales.
- Las experiencias de movilidad no siempre aseguran el éxito de la trayectoria educativa o las expectativas laborales, con lo que se problematiza la retórica del retorno de los discursos hegemónicos.

- Los regímenes de género y movilidad descritos son circunstanciales al contexto étnico, cultural y ecológico de la zona.

10.1.3. Distinciones sociales e identidades

To that end we should remember that it is the «inter» – the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space – that carries the burden of the meaning of culture.

BHABA, 1994, p. 56

Otro de los ámbitos de análisis de esta tesis se ha situado en el plano de las experiencias y trayectorias personales. Los resultados nos han permitido desvelar cómo los regímenes de género y movilidad en contextos educativos y del desarrollo apelan también al ámbito de la identidad y las situaciones de las personas en los campos sociales.

Las prácticas de escolarización y la configuración de los regímenes de género y movilidad descritos no hacen sino otorgar un valor específico a ciertos capitales (en términos de Bourdieu, 1989). Esta tesis ha constatado, en primer lugar, el valor social y simbólico atribuido a los capitales educativos y migratorios en Nepal. Además, ha analizado cómo la puesta en juego de estos capitales configura los ejes de jerarquización social a través de categorías, distinciones y estatus sociales estrechamente imbricados entre sí. La participación en las formas concretas que los regímenes de género y movilidad priorizan –léase escolarización y experiencias de movilidad en Katmandú o el extranjero– no solo convierten a las chicas en «educadas», sino que también las sitúa social y simbólicamente dentro del paradigma del desarrollo, como *bikasit* (desarrolladas). Así, las distinciones tienden a alinearse de forma dicotómica: lo educado, urbano, móvil, moderno, desarrollado *versus* lo no-educado, rural, inmóvil –o movilidad no valorada–, tradicional, no desarrollado. Estas distinciones no solo se aplican a entidades humanas, en cuanto categorías aplicables a personas, sino también a objetos, prácticas, ideas u opiniones.

Aun así, esta etnografía evidencia que la posesión de estos capitales no tiene una correspondencia directa con un estatus mejor, sino que las dinámicas de distinción son más complejas y ocurren en relación con el entorno donde se producen. Se han mostrado las dificultades que tienen las jóvenes que se han educado en el paradigma del desarrollo cuando intentan vivir en Gaun. Por un lado, asocian su rol a la necesidad de «ayudar» y «educar» a la gente, reproduciendo el tipo de relaciones que se establecen en el ámbito de la cooperación para el desarrollo; y, por otro, se dan cuenta que les faltan habilidades y conocimientos específicos que son valorados en el nuevo contexto, hecho que les dificulta situarse en una posición de liderazgo. Por lo tanto, la capacidad de intercambiar el capital obtenido en una experiencia educativa o de movilidad está sujeta a los capitales valorados en cada contexto y entorno. En este sentido, esta tesis propone replantear la dicotomía extranjero-local de las prácticas del desarrollo, ya que no solo demuestra como los agentes de desarrollo son también generados internamente, entre la gente de un mismo pueblo, zona o país; sino que también muestra el fracaso y las resistencias ante ciertos cambios promovidos por la ideología de la modernidad. Este fenómeno ha sido también analizado a través de los paralelismos con mis experiencias como investigadora, ya que mi posición en los campos y la academia se ha ido modificando en función de las realidades sociales y culturales jerarquizadas en cada contexto por el que he transitado.

Pero los regímenes de género y movilidad no solo tienen un impacto en las prácticas, sino también en el ámbito de la identidad. A través de sus narrativas e historias de vida, las mujeres se sitúan en los paradigmas sociales y simbólicos descritos, en función y a través de sus experiencias. Por ello, los hallazgos de esta tesis identifican tanto la escuela como los procesos y proyectos de movilidad como contextos de negociación, tanto de los capitales como de las identidades, específicamente las de género, ya que ponen en diálogo distintas formas de entender y vivir el hecho de ser mujer. Encontramos en la literatura diferentes descripciones de estos contextos y espacios, como *in between* —entre dos mundos— en relación con los ordenes coloniales y poscoloniales (Bhaba, 1994), los modos de producción y el desarrollo (Black, 2010; Gellner, 2015; Robinson-Pant, 2001; Shiva, 1989) y la

movilidad (Cavalcanti & Parella, 2013; Hamal Gurung, 2015; Kern & Müller-Böker, 2015). Esta tesis no solo demuestra la estrecha relación entre los diferentes ámbitos que han sido generalmente abordados por separado, sino que introduce el género y la edad como elementos que estructuran las vivencias y negociaciones en estos espacios físicos y simbólicos liminales. Finalmente, esta investigación también ha sido para mí una oportunidad de (re)negociar mis identidades de género y el proceso de comprenderlas en todas sus complejidades.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- Los procesos de escolaridad y movilidad generan unas distinciones sociales particulares en Nepal.
- Tales distinciones están simbólicamente vinculadas entre sí a través de la asociación de los siguientes ámbitos: espacio geográfico, experiencias de movilidad, nivel de escolarización, grado de modernidad, grado de desarrollo.
- Los procesos de escolaridad y movilidad son espacios de negociación de las identidades en general y de las de género en particular.

10.2. Aportaciones y reflexiones metodológicas

Esta investigación también contribuye a las discusiones académicas sobre educación, género, desarrollo y movilidad en forma de aportaciones metodológicas, un tema que ha sido abordado de forma transversal a lo largo de esta tesis.

Una de las reivindicaciones metodológicas más comunes en las ciencias sociales y especialmente en la investigación cualitativa es la necesidad de superar los análisis de impacto para explorar los procesos sociales desde las experiencias e incorporando sus complejidades. El enfoque de esta investigación ha querido reorientar el foco de análisis para llevar nuestro interés un poco más allá del impacto positivo o negativo de los procesos analizados. Siguiendo los enfoques de Cortés (2013), nuestros hallazgos sugieren que es posible superar la dicotomía sobre lo bueno y lo malo, lo

adecuado y lo inadecuado, y abordar las realidades sociales en términos de reciprocidad e interacción. Consecuentemente, no hemos situado el foco de la discusión en si la educación es buena o la movilidad es mala para la emancipación de las mujeres de Nepal. En cambio, esta etnografía ha señalado las especificidades de los diferentes fenómenos y ha esclarecido en qué sentidos los discursos y las prácticas desafían y/o reproducen los regímenes de poder.

Otro de los retos metodológicos de las ciencias sociales en general y los estudios críticos sobre el desarrollo en particular es la búsqueda de alternativas a las perspectivas individuales de análisis, tan presentes e influyentes en el despliegue de informes y evaluaciones sobre todos los ámbitos del desarrollo. Estos enfoques suelen considerar a los individuos economizados (Escobar, 1998) como sujetos de análisis, y desde ellos se justifican muchas de las visiones deficitarias en relación con el género en los procesos educativos y de movilidad. Esta tesis ha mostrado cómo los hallazgos pueden variar notablemente al incorporar los ámbitos familiar y social al análisis de las experiencias y trayectorias de las mujeres en Nepal.

El enfoque etnográfico y cualitativo de esta investigación ha facilitado la incorporación de ambos desafíos metodológicos. A pesar de ello, también nos hemos dado cuenta de algunas de las limitaciones de los instrumentos de análisis y, sobre todo, de la necesidad de adaptarlos a cada contexto social y cultural, que son, además, cambiantes y están llenos de incertidumbres. Los terremotos ocurridos en Nepal durante el trabajo de campo solo fueron un recordatorio de lo evidente: las idiosincrasias en los campos cambian constantemente y, por lo tanto, las investigaciones deben tener diseños vivos, revisables y adaptables a los contextos. De esta reflexión metodológica nace la oportunidad de situar este objetivo como un eje central en los posibles trabajos posdoctorales que den continuidad a esta tesis.

El ejercicio de lectura de resultados de las secciones anteriores ha sido posible gracias al desarrollo de un análisis interseccional, que ha permitido no limitar el foco en las categorías del género, sino incorporar otras distinciones sociales relevantes y aportar complejidad a las interpretaciones. A través de los textos

que conforman esta tesis proponemos la edad como estructura social relevante en el contexto de Nepal. En primer lugar, como categoría organizadora de la realidad social y sus prácticas. En segundo lugar, como estructura que los procesos de escolarización y movilidad desafían. Esta etnografía explica cómo la legitimidad y el prestigio con relación a la edad operan, nuevamente, en función del contexto donde se producen. Mientras en la institución escolar se acepta un liderazgo de las personas más jóvenes – aunque normalmente hombres-, en ámbitos más informales se encuentran resistencias a romper las jerarquías de edad. La incorporación de la edad y otros ejes de identificación y desigualdades en los análisis sociales y con perspectiva de género es, sin duda, una de las líneas de investigación que esta tesis ha iniciado, a la que pronosticamos muchas posibilidades para futuras investigaciones.

Otra de las aportaciones metodológicas de esta tesis es el uso de la lógica de regímenes para el análisis de los poderes y las desigualdades en un contexto social nuevo para la etnógrafa. Las fases iniciales de la investigación nos alertaron del peligro de la proyección de las lógicas propias en el análisis de las relaciones de género y en los procesos educativos y de movilidad. La organización del estudio en los ámbitos de los regímenes nos permitió poner en relación espacios y contextos inesperados, incorporar desde un inicio las relaciones y dimensiones del poder y una lógica relacional. Esta tesis ha permitido detectar las posibilidades dialectales entre los diferentes regímenes y sus puntos de inflexión, ya que más que marcos analíticos cerrados son formas de mirar y aproximarnos a las realidades que se pueden aplicar a cualquier ámbito social.

Finalmente, las potencialidades de uso del modelo de análisis de esta tesis trascienden este estudio particular, y dicho modelo puede ser replicado y utilizado en nuevas líneas de investigación, por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, permitiría abrir espacios de diálogo y encuentro entre las diversas disciplinas que abordan los temas de la educación, el género, la movilidad y el desarrollo. A pesar de haberse evidenciado la dinámica relacional entre los ámbitos, la realidad intertemática e interdisciplinar es todavía un reto tanto en el ámbito académico como en la intervención social. En segundo lugar,

posibilitaría la exploración de nuevos contextos sociales y culturales en relación con la educación, el género, la movilidad y el desarrollo, contribuyendo al propósito antropológico de reconocer la diversidad de formas de organizar la vida y los procesos sociales. Este ejercicio ha sido iniciado de forma incipiente en el contexto de Brasil, donde se ha observado una configuración particularmente distinta de los regímenes de género y movilidad en relación con la educación. Por la magnitud y complejidad que supone abrir un nuevo estudio de caso, esta es una línea de investigación que se debe explorar en una etapa posdoctoral, pero que, sin duda, plantea ambiciosas posibilidades en el ámbito de la comparación y el diálogo transcultural.

11. Discussion and conclusions

This research has focused on the analysis of the effects of schooling in the lives and opportunities of the women of Gaun (Nepal), particularly in relation to the processes of (re)production of the gender regimes (Connell, 1990) and mobility regimes (Glick Schiller & Salazar, 2013). In order to do this, we established two main objectives: the analysis of the intersection between schooling and gender, and mobility regimes; and the critical analysis of formal education as a tool for development as it pertains to gender inequality.

The challenging organization of themes and contexts of this thesis has required a complex methodological and theoretical approach. The theoretical perspective of this research is based on the critical theories of development, from the complex viewpoint of an intersectional analysis of power and inequality relationships. A methodological design with an ethnographic and qualitative base has allowed us to incorporate dynamism in three key research areas: the spaces (multi-situated), the objects (multi-level), and the phases (cyclical).

The results are consistent with critical approaches to development as project and apparatus structured by and, at the same time, structurant of power relations, discourses and knowledges (Escobar, 1998; Ferguson & Lohmann, 1994; Shiva, 1989). This ethnography contributes, with new empiric evidence, as to how such processes: (1) come to be and are (re)produced in Nepal, (2) are experienced, signified and challenged from within the experiences of those living it. In this way, we enlarge the existing body of knowledge with regard to the social and cultural aspects of development, which in turn yield an alternative to the usual economist perspectives. One of the crosscutting contributions of this research is to provide evidence for the complex interconnection between the thematic axes that are covered. At the beginning of this research, we revindicated the need to incorporate and enhance dialogue between less explored issues in development's criticism —such as education, gender and mobility—. As we progressed, we have confirmed that the relevance of such a link is not a theoretical luxury, but an ethnographic

imperative. Throughout the analysis—foremost holistic, and later intensive—in Gaun and Kathmandu, we provide wide empirical evidence about how the different themes explored are intimately intertwined and related within the sociocultural phenomena we explored in Nepal.

Following, we present a discussion as well as combined conclusions of the most relevant results in the texts that form this compendium. They follow the logic of the axes presented in the methodological and analytical design of this thesis (chapter 1).

11.1. Gender and mobility regimes in Nepal

One of the objectives of this research has been to analyze the intersection of schooling with gender and mobility regimes in Nepal. The findings of this ethnography contribute, first of all, to the identification of gender (Connell, 1990) and mobility (Glick Schiller & Salazar, 2013) regimes in Nepal and to the understanding of their relational dynamics, an unprecedented research in the area. Empirical knowledge is provided of the coexistence of models, techniques and differentiated practices in socialization and cultural transmission, in the form of work organization, knowledge and mobility, as well as sources of power and prestige. The discourses and practices of development and the structures of economic and political power place, socially and symbolically, some of these practices as more desirable and valued than the others. They therefore generate new relations of power and inequality that structure and, at the same time, are structured by the mentioned regimes. Secondly, this research has evidenced the schooling processes as 1) a common element in the configuration of existing mobility and gender regimes, and 2) a space of encounter and negotiation for the different discourses and practices, always mediated by the logic of development as a hegemonic paradigm.

11.1.1. Conceptualizations and discourses

This thesis provides an extensive and detailed analysis of the discursive configuration around the phenomena of schooling, mobility and its gender

dimension in the hegemonic development paradigm in Nepal. Although the still present conceptualization of development is confirmed as something external and unilinear (Fujikura, 2001; Pigg, 1992; Shrestha, 1995), it also identifies the educational, gender and mobility factors that make up such a conception of *bikas* (development) in the country. Access and maintenance in schools, participation in the labor market and mobility to cities or abroad are not only established as indicators of female success but also specifically placed as *bikasi* women (developed).

This thesis contributes, secondly, to show the significant gender dimension in such discursive rhetoric. On the one hand, the double symbolic efficacy of education when applied to women and girls, which is conceived not only as a tool to get out of conditions of poverty and subsistence, but also as a way of overcoming the gender specific cultural oppressions. In addition, and as a result of the first, the women who manage to meet the expectations of *bikasit* (developed person) are expected to physically and symbolically return to their place of origin. This return, in the case of women, is usually circumscribed in the field of education, through their participation as teachers in village schools. Such expectation completes the symbolic circle of investment-return in education of the migrations in developing contexts. At a discursive level, a paradox exists: education and mobility are the main ingredients to consider the agency of women in development, but this same agency is circumscribed to, limited by and oriented towards educational and mobility paradigms.

Third, this research has analyzed hegemonic discourses on education, gender, mobility and development in relation to the narratives of women and girls in Gaun. With this exercise, it unpacks the complex configuration of the narratives that emerge from the field and how women signify them through their personal experiences. On the one hand, a clear impregnation has been identified in women's narratives and their conceptions and expectations about education, mobility and development, as they incorporate many of the elements of hegemonic discourses. This research therefore corroborates the symbolic efficacy of development as a representation regime (Escobar, 1998) in the context of cognitive imperialism (Battiste, 2005), in which there is a tendency to internalize certain deficit discourses (Rogers, 2014). However,

evidence has also been provided of how they themselves (re)signify, (re)interpret and challenge some elements of hegemonic discourses through their daily practices. In most cases, this occurs when the real experiences of women do not coincide with the alleged discursive projections, a fact that is perceived as a failure and leads to some disappointment. Some of them realize the barriers to continue studying in Kathmandu, others face difficulties in acting as a development agent, or feel disappointed in the application of policies and practices of and for development in Gaun. These are some examples of key moments in the turn of women's narratives that this research has identified and analyzed.

The identified elements associated with this theme are:

- Education and mobility in Nepal are key elements in the configuration of hegemonic discourses of development.
- Development discourses on education and mobility in Nepal have a significant gender dimension.
- Hegemonic discourses permeate the narratives of women, such that they are incorporated as frameworks to guide their own experiences and vital, educational and professional expectations.
- Women (re)signify, (re)interpret and challenge hegemonic conceptions, usually based on the impossibility to carry out their expectations. These situations are experienced as failure and disappointment.

11.1.2. Practices, processes, and experiences

This research has analyzed the existing gender regimes in Nepal. Schools generally promote a model based on the assessment of results rather than work processes, the promotion of skills to work in an urban and industrial environment, and a strong differentiation in girls' expectations compared to boys. In addition, female trajectories are understood from an individual perspective, which generates a new paradigm for female success. Gaun's social practices and the knowledge transmitted, which significantly differ from school, are valued as less *bikasit* (developed) because they are subject to the

ecological environment and subsistence. On the other hand, if we take into account the sources of power and prestige of women, they focus in the capacity for work, solidarity networks and knowledge of the environment, areas that are very common in Gaun's daily life and in which women occupy central and essential positions. These aspects are poorly valued and incorporated into the school context, a fact that makes women not so present or absent in positions of power, management and decision within the formal system of transmission and acquisition of culture. The results of this research provide with further evidence from the educational field to similar phenomena identified in other areas of development. For example, when there are technical changes in productive activities dominated by women, their control is usually transferred to men (Escobar, 1998). We have been able to verify how this type of logic is also (re)produced through school: when cultural transmission is formalized and institutionalized, the centrality of women in practices of management is displaced, and they become "beneficiaries" or "recipients" of new knowledges, spaces and tempos, much more dominated by men in formal contexts.

This research has figured out how the gender regime, in addition to being closely linked to schooling, is imbricated with particular mobility regimes in Nepal, an unprecedented exercise in linking the thematic triad. The school prepares young girls to access an urban and productive world, in a way disconnected from the social, ecological and cultural context of Gaun. Female success is attributed to the departure from rural settings to study or work in Kathmandu and / or abroad, this flow of mobility being socially and symbolically prioritized. This research proposes an empirical problematization of what has been called the "rhetoric of return", analyzing how mobility experiences do not always ensure the success of the educational trajectory or job expectations, and place young women in new spaces of material and symbolic negotiation.

Finally, although the heterogeneity of women in Nepal has been a prominent element in previous research (Korzenevica, 2016; Robinson-Pant, 2000), this thesis provides empirical evidence of the how and the why of its relevance in the understanding and analysis of gender and mobility regimes. The great ethnic and cultural variability of Nepal makes the existence of the gender and

mobility regimes analyzed circumstantial to the context and type of population with which it has worked. Shifting ethnography to other nearby towns with different sociodemographic characteristics in terms ethnicity, would have led us to identify different gender and mobility regimes. This is undoubtedly a potential line of continuity of research in Nepal, with the purpose of continuing to expand the context of empirical generalization of this ethnography.

The identified elements associated with this theme are:

- Gender and mobility regimes in Nepal are closely intertwined and education is a central element for both.
- The gender regime that schools promote places female success in an urban and productive context, which generates a mobility regime that prioritizes this social and symbolic mobility flow.
- The gender regime that schools promote does not include or incorporate the knowledge and mechanisms of power and prestige that women occupy in other social spaces.
- Mobility experiences do not always ensure the success of the educational trajectory or job expectations, thereby problematizing the rhetoric of the return of hegemonic discourses.
- The gender and mobility regimes described are circumstantial to the ethnic, cultural and ecological context of the area.

11.1.3. Social distinctions and identities

To that end we should remember that it is the «inter» – the cutting edge of translation and negotiation, the inbetween space – that carries the burden of the meaning of culture.

BHABA, 1994, p. 56

Other areas of analysis of this thesis have been the personal experiences and trajectories. The results have allowed us to reveal how gender and mobility regimes in educational and development contexts also appeal to the sphere of identity and situations of people in the social fields.

Schooling practices and the configuration of the gender and mobility regimes described provide specific values to certain capitals (in terms of Bourdieu, 1989). This thesis has verified, first of all, the social and symbolic value attributed to educational and migratory capitals in Nepal. In addition, it has analyzed how the interplay of these capitals configures the axes of social hierarchy through categories, distinctions and social status, closely interwoven with each other. Participation in the concrete ways that gender and mobility regimes prioritize—schooling and mobility experiences in Kathmandu or abroad— not only make girls "educated", but also places them socially and symbolically within the paradigm of development, as *bikasit* (developed). Thus, the distinctions tend to align dichotomously: the educated, urban, mobile, modern, developed *versus* the uneducated, rural, immobile —or unvalued mobility— traditional, undeveloped. These distinctions not only apply to human entities, as categories applicable to people, but also to objects, practices, ideas or opinions.

Even so, this ethnography shows that the possession of these capitals does not have a direct correspondence with a better status, but that the dynamics of distinction are more complex and occur in relation to the environment where they take place. The difficulties faced by young women who have been educated in the development paradigm when they try to live in Gaun have been shown. On the one hand, they associate their role with the need to "help" and "educate" people, reproducing the type of relationships established in the fields of development and cooperation; and, on the other, they realize that they lack specific skills and knowledge that are valued in the new context, a fact that makes it difficult for them to place themselves in a leadership position. Therefore, the possibility to exchange the capital obtained in an educational or mobility experience is correspondent to the capitals valued in each context and environment. In this sense, this thesis proposes to rethink the foreign-local dichotomy of development practices, since it demonstrates how development agents are also generated internally, among the people of the same town, area or country. It also shows failure and resistance to certain changes promoted by the ideology of modernity. This phenomenon has also been analyzed through the similarities with the author's experiences as a researcher, since my position

in the fields and in academia have been modified according to the hierarchical social and cultural realities in each context through which I have circulated.

But gender and mobility regimes not only have an impact on practices, but also on the field of identity. Through their narratives and life stories, women place themselves within the social and symbolic paradigms described, depending on and through their experiences. Therefore, the findings of this thesis identify both the school and the processes and projects of mobility as negotiating contexts, of both capitals and identities. Specifically, those of gender, since they put into dialogue different ways of understanding and experiencing what it is to be a woman. We find in the literature different descriptions of these contexts and spaces, such as in between —between two worlds— in relation to colonial and post-colonial orders (Bhaba, 1994), modes of production and development (Black, 2010; Gellner, 2015; Robinson-Pant, 2001; Shiva, 1989) and mobility (Cavalcanti & Parella, 2013; Hamal Gurung, 2015; Kern & Müller-Böker, 2015). This thesis not only demonstrates the close relationship between the different areas that have been generally addressed separately, but also introduces gender and age as elements that structure experiences and negotiations in these physical and symbolic liminal spaces. Finally, this research has also been an opportunity for the author to (re)negotiate my gender identities and the process of understanding them in all their complexities.

The identified elements associated with this theme are:

- Schooling and mobility processes generate particular social distinctions in Nepal.
- Such distinctions are symbolically linked to each other through the association of the following areas: geographical space, mobility experiences, level of schooling, degree of modernity, degree of development.
- Schooling and mobility processes are spaces for negotiating identities in general and those of gender in particular.

11.2. Methodological contributions and reflections

This research also engages to academic discussions about education, gender, development and mobility in the form of methodological contributions, an issue that has been approached transversally throughout this thesis.

One of the most common methodological claims in the social sciences and particularly in qualitative research is the need to overcome impact analysis to explore social processes from experiences and incorporating their complexities. The focus of this research has aimed to reorient the scope of analysis, taking our interest a little beyond the positive or negative impact of the processes analyzed. Following Cortes's (2013) approaches, our findings suggest that it is possible to overcome the dichotomy about good and bad, appropriate and inappropriate, and address social realities in terms of reciprocity and interaction. Consequently, we have not placed the focus of the discussion on whether education is good or mobility is bad for the emancipation of women in Nepal. Instead, this ethnography has pointed out the specificities of the different phenomena and has clarified in what ways the discourses and practices challenge and / or reproduce the regimes of power.

Another of the methodological challenges of social sciences in general and development's critical studies in particular is the search for alternatives to the individual perspectives of analysis, so present and influential in the deployment of reports and evaluations on all areas of development. These approaches usually consider economized individuals (Escobar, 1998) as subjects of analysis, and from them many of the deficit visions in relation to gender in educational and mobility processes are justified. This thesis has shown how the findings can vary significantly by incorporating the family and social spheres into the analysis of the experiences and trajectories of women in Nepal.

The ethnographic and qualitative approach of this research has facilitated the incorporation of both methodological challenges. In spite of this, we have also realized some of the limitations of the analysis instruments and, above all, the need to adapt them to each social and cultural context, which are also changing and full of uncertainties. The earthquakes in Nepal during fieldwork were only a reminder of the obvious: the idiosyncrasies in the fields are

constantly changing and, therefore, research must have designs which are live, revisable and adaptable to the contexts. From this methodological reflection the opportunity arises to place this objective as a central axis in the possible postdoctoral works that give continuity to this thesis.

The exercise of reading results from the previous sections has been possible thanks to the development of an intersectional analysis, which has allowed not to limit the focus on gender categories, but to incorporate other relevant social distinctions and to add complexity to the interpretations. Through the texts that make up this thesis we have proposed age as a relevant social structure in Nepal. First, as an organizing category of social reality and its practices. Second, as a structure challenged by schooling and mobility processes. This ethnography explains how legitimacy and prestige in relation to age operate, again, depending on the context where they occur. While in the school institution a leadership of the youngest people is accepted —although usually men—, in more informal areas resistance is found to break the age hierarchies. The incorporation of age and other axes of identification and inequalities in social analyzes and with a gender perspective is undoubtedly one of the lines of research that this thesis has initiated, to which we predict many possibilities for future research.

Another methodological contribution of this thesis is the use of regime logic for the analysis of powers and inequalities in a new social context for the ethnographer. The initial phases of the investigation alerted us to the danger of projecting of our own logic in the analysis of gender relations and in educational and mobility processes. The organization of the research in the regime's areas allowed us to connect unexpected spaces and contexts, incorporate from the beginning the relations and dimensions of power and a relational logic. This thesis has allowed us to detect the dialectical possibilities between the different regimes and their inflection points, since more than closed analytical frameworks are ways of looking at and approaching the realities that can be applied to any social sphere.

Finally, the potentialities of using the model of analysis of this thesis transcend this particular study, and this model can be replicated and used in new lines of

research, at least in two ways. First, it would allow to open spaces for dialogue and encounter between the various disciplines that address the issues of education, gender, mobility and development. In spite of having evidenced the relational dynamics between the fields, the interthematic and interdisciplinary reality is still a challenge both in the academic field and in social intervention. Second, it would enable the exploration of new social and cultural contexts in relation to education, gender, mobility and development, contributing to the anthropological purpose of recognizing the diversity of ways of organizing life and social processes. This exercise has been initiated incipiently in the context of Brazil, where a particularly different configuration of gender and mobility regimes in relation to education has been observed. Because of the magnitude and complexity of opening a new case study, this is a line of research that must be explored at a postdoctoral stage, but which undoubtedly raises ambitious possibilities in the field of comparison and cross-cultural dialogue.

12. Implicaciones y reflexiones para la intervención social

El exsecretario general de las Naciones Unidas Kofi Annan siempre decía que «educar a una chica es reducir la pobreza». Las campañas de sensibilización de UNICEF aseguran que «cuando educas a una chica, educas a una nación»; USAID nos recuerda que «una chica educada es una fuerza de cambio» y que es necesario «aprender para salir de la pobreza». «El efecto chica», promueve en sus campañas la ONG Girl Effect; e «invertir en las chicas y las mujeres: el efecto dominó», propone similarmente la ONG Women Deliver. Cuando instituciones como las mencionadas lanzan estos mensajes a través de sus campañas publicitarias, la idea fuerza (*driver*) de que la educación contribuye positivamente al empoderamiento de las mujeres en el mundo se convierte en una teoría del cambio inequívoca. Estas ideas se han convertido casi en un mantra que se repite y utiliza para justificar intervenciones sociales no solo en Nepal, sino en el mundo entero. El énfasis en los países del sur global que una determinada visión evolucionista de las sociedades pueda hacer no significa que estos paradigmas no sean hegemónicos también en nuestra sociedad. De hecho, lo hacen de una forma tan poderosa que pocas miradas, ni siquiera algunas de las críticas con el desarrollo en cuanto modelo neocolonial, han planteado.

Esta investigación ha intentado contribuir a la identificación y deconstrucción detallada de este paradigma que se ha convertido en un modelo positivo y un referente a emular, imitar y reproducir en todos los rincones del mundo globalizado. El interrogante que sigue abierto es, pues, qué educación puede realmente contribuir a la emancipación dentro de otros paradigmas de desarrollo y desde una perspectiva de igualdad de género mundial y no sociocéntrica. Como hemos visto, la educación es entendida en el sentido restringido de escolarización, quedando no solo fuera del campo educativo, sino también en inferioridad simbólica respecto a otras prácticas de transmisión y adquisición cultural (T/A). Una de las situaciones incómodas que he vivido repetidamente en mi trabajo de campo ha sido percibir el bajo autoconcepto de muchas de las mujeres entrevistadas —principalmente las de

mayor edad— por identificarse a ellas mismas como personas sin educación (*uneducated*).⁴⁰ Nada más lejos de la realidad, pues todas ellas no solo tienen, sino que transmiten, una gran cantidad de conocimientos y habilidades imprescindibles para la vida y en relación con su entorno: geográfico, ecológico, matemático, de la salud y el cuidado, entre muchos otros. Los índices de medida del desarrollo y la emancipación femenina de referencia en la actualidad⁴¹ son indicadores de paridad en el acceso y los logros académicos, asumiendo que la participación exitosa en la escolarización tiene un impacto positivo en las mujeres *per se*. El hecho de entender la educación formal como una necesidad para las mujeres hace que el debate sobre cómo debe ser la escuela quede en un segundo término, con aspectos tan cruciales como la calidad de la educación, el tipo de conocimientos adquiridos y las experiencias educativas. Asimismo, hay que tener en cuenta el androcentrismo en el ámbito educativo.⁴² En primer lugar, en relación con los contenidos, que son abstractos, ajenos al conocimiento local (Geertz, 1992) y desarraigados de la realidad específica de su contexto y, probablemente, de sus necesidades. Plantear estos aspectos en relación con la educación es un ejercicio imprescindible porque contribuye a la (re)politización de las instituciones educativas y a tenerlas en cuenta como espacios de negociación y lucha, no solo de capitales, sino también de significados, para (re)considerar las experiencias escolares como emancipadoras *per se*.

Esperando el tren en la estación que frecuento me llama la atención el eslogan de la campaña publicitaria de Manos Unidas que dice «La mujer del siglo XXI. Ni independiente, ni segura, ni con voz», acompañada de una foto en blanco y negro de una mujer con sari. Si os invitara a pensar en una mujer de Nepal e imaginar su vida, seguramente saldrían a la luz imágenes de todas las

⁴⁰ Es importante aquí hacer notar el uso de este término en particular frente al de otros más específicos, como analfabeto (*illiterate*), o simplemente utilizando la expresión «no fui a la escuela». El uso de *uneducated* tiene unas connotaciones más clasificatorias que descriptivas, con unas implicaciones evidentes a nivel simbólico y de la identidad.

⁴¹ *The Global Gender Gap Report* (World Economic Forum, 2017) y Gender Equality Index (European Institute for Gender Equality, 2017) son algunos ejemplos.

⁴² A pesar de que esta reflexión trasciende el contexto de Nepal, se puede consultar la detallada revisión que Bista (2004) hace sobre los diferentes indicadores de androcentrismo en el ámbito educativo.

problemáticas en las que hacen énfasis los medios de comunicación y las agencias de cooperación. La segregación de las chicas y niñas en los periodos de menstruación, el tráfico y la explotación sexual, la violencia de género, los matrimonios abusivos, el trabajo infantil de niñas, entre muchas otras. En definitiva, la imagen de unas mujeres en una posición de subordinación, con poca conciencia y agencia en las formas y estrategias de emancipación, situación causada por factores como la extrema pobreza y unos valores culturales arcaicos y machistas. En la escuela donde trabajé durante tres años antes de ir a Nepal, uno de los objetivos principales a desarrollar en la etapa de educación infantil era la autonomía. Siempre me sorprendió cómo las maestras interpretaban de forma diferente el grado de autonomía en función de las características culturales de las familias. Por ejemplo, cuando un niño de familia proveniente de África sabía perfectamente controlar el esfínter, atarse los zapatos o se movía de una forma totalmente independiente por la escuela, la interpretación no era positiva por su alto grado de autonomía, sino que se activaban discursos en relación con lo pobre que era y cómo había tenido que espabilarse solo porque la mamá –énfasis en la ausencia del papá, asumiendo que no está involucrado en la crianza- no le prestaba suficiente atención. En el caso de las niñas, además, se manifestaba una proyección específica en relación con el género, señalando cómo la madre le estaba transmitiendo valores sexistas porque le transfería responsabilidades de crianza en relación con los hermanos pequeños, por ejemplo. Por lo tanto, las formas de interpretar la alteridad desde una perspectiva deficitaria existen y persisten en cualquier parte del mundo.

Cuando llegué a Nepal, me sorprendí a mí misma buscando este tipo de problemáticas entre y en relación con las mujeres. Y me sorprendió que me sorprendiera encontrar un contexto bastante alejado de esta realidad o, por lo menos, enormemente matizado, en dos sentidos. En primer lugar, conocí y compartí experiencias con mujeres que tenían el control de la gestión de la economía monetaria y de subsistencia; se encontraban al centro de la organización social y productiva; y creaban y cuidaban unos espacios y relaciones de apoyo entre mujeres que suponían una fuente de poder para ellas. Tuve que hacer ejercicios para no caer en la idealización, pues esta

realidad no significa que las mujeres no se encuentren en situación de explotación, y viví indicios y situaciones donde ciertamente se manifestaron. En segundo lugar, constaté la gran diversidad de formas de ser mujer que existe, y cómo las experiencias y formas de opresión y explotación varían en función del grupo étnico, la religión, la edad y el lugar de residencia, entre otros factores.

Seguramente este tipo de matices también aparecen cuando se conocen las situaciones de otras mujeres más allá de los anuncios de las ONG, o con un acercamiento de las maestras de la escuela donde trabajé para tener más conocimiento de las familias. Fue entonces cuando me planteé por qué esta imagen particular de las mujeres y por qué tan pocas imágenes de mujeres divorciadas, campesinas manteniendo a sus familias, monjas budistas, o alpinistas y guías de montaña, por poner solo algunos ejemplos. Es importante dejar claro en este punto que con esta reflexión no estoy negando realidades de opresión y explotación, que, sin duda alguna, existen. Pero debe preocuparnos que se sigan proyectando imágenes monolíticas e «historias únicas» sobre las mujeres del mundo, porque «crean estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato» (Ngozi Adichie, 2009).⁴³

Desde la lógica del modelo hegemónico de desarrollo a través de la escolarización, esta debería ofrecer herramientas a las mujeres para la emancipación. Las implicaciones de esta investigación nos llevan a plantearnos, en definitiva, qué tipo de emancipación se promueve a través de este modelo y si este realmente mejora las condiciones y experiencias de vida de las mujeres del mundo. Si tomamos una perspectiva individual en la consideración de la emancipación, es evidente que muchas de las chicas y mujeres consiguen el éxito tal como este se considera desde el paradigma hegemónico: terminar los estudios, conseguir una fuente de ingresos, trasladarse a vivir a la ciudad o en el extranjero. En cambio, si analizamos el impacto a nivel sistémico, deberíamos plantear qué tipo de transformaciones han ocurrido más allá de los casos individuales, qué impacto han tenido en su

⁴³ En su conocida TED Talk *El peligro de la historia única*, Chimamanda Ngozi Adichie hace una llamada a rechazar los relatos únicos.

contexto de origen, cuál es el potencial real de la escuela de transformar no solo trayectorias personales sino las relaciones de género, por qué se considera entonces un contexto emancipador. Esta investigación ha querido contribuir a mostrar cómo el tipo de cambios promovidos por la escolarización impulsan a una salida del sistema más que a una transformación de las relaciones de género en el mismo.

No es casualidad que la movilidad haya emergido como un factor determinante en la articulación de los discursos y las experiencias en relación con la educación y el desarrollo. Marcharse a la ciudad y/o al extranjero a estudiar se plantea como una opción para salir de un contexto supuestamente negativo para la emancipación. A pesar de que las retóricas sitúan el retorno como una expectativa vinculada a la transformación del lugar de origen -volver para transformar-, esta tesis problematiza esta idea y señala las dificultades e imposibilidades de llevarla a cabo. En este sentido, vemos que el conocimiento adquirido en la escuela no solo no es relevante en el contexto, sino que ni se puede convertir en una herramienta para transformar el entorno, ni permite ejercer el supuesto rol para el cual te ha preparado. Por lo tanto, la relevancia de la movilidad en la educación para la emancipación debe interpretarse como un hecho que demuestra que sus lógicas promueven la salida de un sistema más que su transformación. La movilidad –o ciertos flujos hacia las ciudades y el extranjero- debe ser reconsiderada como una condición de un modelo particular de desarrollo: el que promueve modos de producción capitalista, con la lógica de atracción de mano de obra hacia los centros productivos.

Nos queda por abordar, en el conjunto de implicaciones que esta investigación contribuye a (re)plantear, la cuestión de cómo y desde dónde toman forma las intervenciones dirigidas a la implementación de los modelos educativos para la emancipación de las mujeres. Las dinámicas hegemónicas del desarrollo hacen que el contexto más evidente sea la intervención a través de las ONG y los organismos internacionales, no solo al plantear, monitorizar y evaluar intervenciones educativas, sino también en las influentes recomendaciones que se hacen a los organismos gubernamentales encargados de las políticas públicas. Nepal es un caso paradigmático por la gran cantidad de ayuda al desarrollo que recibe, que destaca no solo en términos de presencia, sino por

su relevancia en la economía del país⁴⁴ (Government of Nepal, 2017). Aunque los datos sobre el número de ONG en Nepal son variables —muchas de ellas no están registradas—, las cifras pueden oscilar desde las 200 oficiales hasta las 34 000 que estima el Ministerio de Asuntos Sociales o las 60 000 de algunos medios y federaciones locales de ONG (Government of Nepal, 2017). Esto significa, como mínimo, más de una ONG por municipalidad. Más allá de los números, este es también un hecho presente y relevante en todos los ámbitos de relación, que se activa incluso antes de llegar al país. Desde que empecé a hacer trabajo de campo en Nepal, personas conocidas y no tan conocidas me contactan porque están pensando en ir a Nepal y quieren que les eche una mano para preparar el viaje y, sobre todo, que les dé recomendaciones sobre «qué hacer». ¿Qué hacer? A pesar de haberla normalizado, este tipo de pregunta no apunta a recomendaciones turísticas, sino que se refiere a en qué tipo de voluntariado participar. Me pregunto, y les pregunto: ¿si el destino fuera Canadá o Suecia, me harías la misma pregunta? ¿Por qué, cuando viajas a Nepal, te planteas la necesidad de hacer algo, de ayudar? ¿Por qué no puedes simplemente visitar el país como haces en tantos otros? En Nepal la cooperación se ha convertido en un tipo de forma de viajar, en el que «ayudar» es una experiencia más en el catálogo de atracciones turísticas, fomentado por la activación de discursos de la pena y el déficit que justifican la esta necesidad. En este sentido, el ámbito de la educación es doblemente efectivo, por su atribución simbólica y porque la infancia tiene un poder afectivo que moviliza una respuesta emocional, ampliamente utilizada por los medios de comunicación (Burman, 2012) y la industria de la cooperación para el desarrollo (Marre, 2013). No es sorprendente que, caminando por Thamel, el barrio más turístico de Katmandú, las tiendas te ofrezcan hacer un voluntariado en un orfanato o escuela, o participar en algún proyecto de ayuda. Suelo decir que en Nepal todo el mundo tiene una tienda en Thamel, una agencia de *trekking* y

⁴⁴ El Banco Mundial es el donante principal entre los actores multilaterales, seguido de Asian Development Bank, UN y la Unión Europea. Para los actores bilaterales, destacan USAID, Reino Unido, Japón, India y China. El sector de la educación recibió la cantidad más alta de ayudas en el 2016-2017, lo que demuestra como la eficacia simbólica del modelo de educación para el desarrollo tiene una correspondencia en el ámbito económico, con el tipo de inversiones que se hacen en el país (para más detalle consultar Government of Nepal, 2017).

una ONG. Pero, aparte de ser una oportunidad de negocio —y esto es así porque efectivamente es una fuente de ingresos importante—, es también relevante el tipo de relaciones que esto promueve, en el que la dependencia hacia las ayudas puede llegar a desactivar las herramientas propias para dar respuesta a las necesidades, y genera una supeditación constante hacia la fuente de financiación. Muchas de las intervenciones en el ámbito educativo se hacen desde un profundo desconocimiento no tanto de las realidades locales, sino de sus potencialidades para gestionar y aportar soluciones, hacerse sostenibles desde dentro y no a través de una intervención externa. Aparte de la estigmatización, las miradas desde el déficit conllevan el riesgo de no poder percibir las potencialidades —tanto las propias como las de otros— para aportar, crear y (re)imaginar nuestras vidas y entornos. A modo de viñeta etnográfica, un anciano me contaba que, años atrás, las ONG promovían el uso de pesticidas para modernizar la agricultura y la productividad en las zonas rurales de Nepal. Recientemente han empezado a «promover» la agricultura sostenible y «concienciar» sobre las contraindicaciones del uso de los pesticidas. «Es decir —reflexionaba molesto el hombre—, que me están pidiendo que haga las cosas justo como las solía hacer antes de que llegaran por primera vez». También son comunes las historias de peleas en los pueblos por la asignación de «padrinos» a una familia u otra, que te persigan niños pidiendo dinero en las rutas de *trekking* más comerciales o, incluso, que se creen falsos orfanatos con hijos de las familias locales para generar una fuente de ingresos del voluntariado.

Mi experiencia me ha permitido (re)considerar los roles que se desarrollan en y a través de las relaciones fomentadas por las lógicas de la cooperación al desarrollo. Adoptar un rol u otro se acaba naturalizando como una forma de ser y relacionarse a partir de las expectativas del sistema hegemónico del desarrollo. Existe otra viñeta etnográfica clarividente en este sentido. En la primera fase de la investigación de esta tesis, el supuesto rol de voluntarios en Gaun era aportar a la escuela nuevas técnicas y materiales para formas más significativas y menos repetitivas de enseñar. A lo largo de tres meses desarrollamos materiales fungibles y creamos rutinas, actividades para el aprendizaje del inglés a través de juegos, dinámicas y canciones. En nuestro último día en la escuela, cuando uno de los profesores se disponía a guardar

algunos de los materiales que habíamos creado, nos dimos cuenta de que había una caja repleta de materiales similares o casi idénticos a los que habíamos creado. Al preguntar sorprendidos qué era aquello, nos respondieron que eran los materiales que habían creado los otros voluntarios que habían pasado por la escuela en los últimos años. Esa caja que había estado todo el tiempo allí, mientras el profesorado nos había dejado que feliz e ilusamente pensáramos que estábamos contribuyendo con alguna novedad, me avergonzó con la misma intensidad con la que me hizo sonreír.

Tal y como esta tesis ha constatado, los roles son más complejos que los proyectados por el sistema hegemónico entre extranjeros promotores de intervenciones *versus* locales como beneficiarios. Aquí las experiencias en el campo son muchas: las invisibles iniciativas de la ciudadanía nepalí para proporcionar ayudas después de los terremotos; la estupefacción de chicos jóvenes nepalís ante la posibilidad de poder llevar recursos a sus familias sin necesidad de «rendir cuentas» con ninguna organización; o que, de forma perversa, las intervenciones planteadas por la gente local mimeticen la forma de hacer y relacionarse de la cooperación internacional. Una de las situaciones que normalicé después del terremoto fue ver los restaurantes y bares de Thamel llenos de mesas donde se negociaban los términos de la ayuda: por una parte, una persona extranjera que ofrecía dinero y recursos, pero a la que le faltaba «un pueblo» donde llevarlos; y, por otra, un –normalmente nunca una– nepalí que ofrecía al sediento interlocutor no solo las coordenadas de su pueblo, sino la posibilidad de vivir una aventura única. Cuanto más lejos, mejor. Cuanto más difícil el acceso, mejor. Cuanta más acción, mejor. Y así, no solo se producía la satisfacción de necesidades por ambas partes, sino que se iniciaba el ritual de transformación de estatus: uno, de mochilero a héroe intrépido y generoso; y el otro, de beneficiario a agente de desarrollo.

Se suele decir que la meta de todo proyecto de cooperación internacional debería ser desaparecer, en el sentido de haber provocado un cambio sostenible en el tiempo y de forma significativa a nivel local. ¿Qué debemos pensar entonces si el número de ONG en Nepal y en el mundo no para de crecer (Government of Nepal, 2017)? Esta pregunta nos lleva a plantearnos, en el ámbito de la educación, si realmente las iniciativas para la emancipación de

las mujeres están promoviendo cambios autosostenibles o, por el contrario, más dependencia económica y simbólica.

Si nos encontramos ante fenómenos que se dan de forma similar alrededor del mundo, aunque se concreten de formas diversas, podemos inferir que sus causas son también problemáticas que superan los contextos nacionales y las fronteras políticas. Por ello —también, pero no únicamente en el ámbito educativo—, el mundo necesita de otros paradigmas desde donde replantear la organización de la vida, el trabajo y la relaciones con la naturaleza. Este es un reto al que las implicaciones que se derivan de esta investigación han querido contribuir. En este sentido, Brown & McCowan (2018) proponen el «buen vivir» como paradigma alternativo al desarrollo y un modelo desde donde reimaginar la educación. Es un concepto integrado en algunas cosmovisiones indígenas de América Latina y con similitudes presentes en otras de África, así como en filosofías orientales y culturas budistas. En mayor o menor medida, todas ellas apelan a una forma de vivir en coexistencia con la naturaleza, siguiendo principios de reciprocidad, relacionalidad, solidaridad y complementariedad (Brown & McCowan, 2018). Al hacer una proyección de las implicaciones que el «buen vivir» tendría para la educación, señalan algunos de sus principios: pluralismo epistemológico, holismo en el aprendizaje y colectivismo, entre otras. Curiosamente, la mayoría de los principios que se describen se han reconocido en esta etnografía como formas de organizar la T/A cultural fuera de la escuela, aunque son precisamente las formas que también hemos visto que están perdiendo valor y centralidad social y simbólica (Castellsagué, en preparación).⁴⁵ Por ello, se hace necesario recuperar y reconocer espacios, agentes y formas de aprendizaje fuera de la escuela, relegitimar lo que Sharon Stephens ha denominado «*alternative social collectivities*» (en Malkki & Martin, 2003) como espacios no solo de T/A cultural, sino también de contrapoder.

En Nepal existen proyectos educativos que ciertamente desafían algunas de las problemáticas planteadas en esta investigación. A pesar de ser modelos incipientes, tienen como objetivo valorar la vida y los modos de producción

⁴⁵ Este texto está en fase de redacción y surge como respuesta a la clara interpelación de los hallazgos de esta investigación a las reflexiones que el artículo propone.

rural y evitar la movilidad definitiva a las ciudades, bajo la hipótesis de que la vida urbana sitúa a las mujeres en situaciones de vulnerabilidad porque están expuestas a más desigualdad, explotación y criminalidad. Lo hacen a través de la recuperación de técnicas agrícolas y estableciendo vínculos y compromisos con el entorno desde la escuela. Cuando fui a visitarlas, pese a encontrarse en un contexto muy alejado del de Solu-Khumbu, me sorprendió por el grado de autonomía y la gestión local de la escuela. Mientras caminaba con los niños y niñas hacia la escuela, me contaban que ellos no querían irse del pueblo, al contrario, querían quedarse para mejorar las condiciones de vida: construir casas mejores y trabajar como médicos. «Pero sin cobrar dinero», dijo uno de ellos. «Al revés, yo voy a ayudarlos para que el pueblo se llene de buenas personas.» Probablemente, es en la sencillez de la mirada de un niño donde encontramos clarividencia para elegir los caminos a seguir.

13. Bibliografía del capítulo

- Battiste, M. (2005). Indigenous knowledge: foundations for first nations. *World Indigenous Nations Higher Education Consortium (WINHEC) Journal*, 12.
- Bhaba, H. (1994). *The location of culture*. London and New York: Routledge.
- Bista, M. B. (2004). A Review of Research Literature on Girls' Education in Nepal. UNESCO Kathmandu series of monographs and working papers (Vol. 3). Kathmandu: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Black, C. (2010). *Schooling the world*. USA: Lost People Films.
- Bourdieu, P. (1989). Los poderes y su reproducción. En F. J. Garcia Castaño, A. Diaz de Rada, & H. M. Velasco Maillo (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores . El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (ed. 2006, pp. 373-427). Trotta. <https://doi.org/10.4135/9781446250464.n3>
- Brown, E., & McCowan, T. (2018). Buen vivir: reimagining education and shifting paradigms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(2), 317-323. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1427342>
- Burman, E. (2012). Deconstructing neoliberal childhood: Towards a feminist antipsychological approach. *Childhood*, 19(4), 423-438. <https://doi.org/10.1177/0907568211430767>
- Cavalcanti, L., & Parella, S. (2013). El retorno desde una perspectiva transnacional. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, XXI(41), 9-20.
- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics. Theory and appraisal. *Theory and Society*, 19(5), 507-544.
- Cortés, A. (2013). Gender, Andean migration and development: analytical challenges and political debates. En L. Oso & N. Ribas-Mateos (Eds.), *The International Handbook on Gender, Migration and Transnationalism* (pp. 127-144). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781951477.00013>

- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo* (ed. 2007, Vol. 1). Caracas: Fundación Editorial El perro y la Rana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- European Institute for Gender Equality. (2017). *Gender Equality Index 2017 - Methodological Report*. <https://doi.org/10.2839/3514>
- Ferguson, J., & Lohmann, L. (1994). The Anti-Politics Machine: «Development» and Bureaucratic Power in Lesotho. *The Ecologist*, 24(5), 176-181. <https://doi.org/10.1080/03768359308439720>
- Fujikura, T. (2001). Discourses of Awareness. *Studies in Nepali History and Society*, 6(2), 271-313.
- Geertz, C. (1992). «Local Knowledge» and its Limits. *The Yale Journal of Criticism*, 5(2), 129-135.
- Gellner, D. N. (2015). Rituals of Democracy and Development in Nepal. En S. Hettige & E. Gerharz (Eds.), *Governance, Conflict and Development in South Asia: Perspectives from India, Nepal and Sri Lanka* (Vol. 6, pp. 99-127). Delhi: Sage.
- Glick Schiller, N., & Salazar, N. B. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183-200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Government of Nepal. (2017). Development Cooperation Report, fiscal year 2016-2017. Kathmandu.
- Hamal Gurung, S. (2015). Coming to America. Gendered Labor, Women's Agency, and Transnationalism. En *Nepali Migrant Women: Resistance and Survival in America* (pp. 1-83). New York: Syracuse University Press.
- Kern, A., & Müller-Böker, U. (2015). The middle space of migration: A case study on brokerage and recruitment agencies in Nepal. *Geoforum*, 65, 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.07.024>
- Korzenevica, M. (2016). Being Included and Excluded: An Exploration of the Impact of Education and Mobility on the Political Engagement of Young

Married Nepali Women. *Gender, Technology and Development*, 20(1), 25-48.
<https://doi.org/10.1177/0971852415618749>

Malkki, L., & Martin, E. (2003). Children and the gendered politics of globalization. *American Ethnologist*, 30(2), 216-224.

Marre, D. (2013). De infancias , niños y niñas. En *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 1-16). Buenos Aires: CLASCO.

Mohanty, C. T. (1984). Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary 2*, 12(3), 333-358.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Mohanty, C. T. (2003). «Under the Estern Eyes» Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 499-535.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/0038038508088833>

Ngozi Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única* (2018.^a ed.). Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Norberg-Hodge, H. (1991). *Ancient Futures*. San Francisco: Sierra Club Books.

Pigg, S. L. (1992). Inventing Social Categories Through Place: Social Representations and Development in Nepal. *Comparative Studies in Society and History*, 34(03), 491-513. <https://doi.org/10.1017/S0010417500017928>

Robinson-Pant, A. (2000). Why eat green cucumbers at the time of dying. *Women's Literacy and Development in Nepal*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

Robinson-Pant, A. (2001). Development as Discourse: What relevance to education? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 31(3), 311-328. <https://doi.org/10.1080/03057920120098464>

Rogers, A. (2014). Skills Development and Literacy: some ethnographic challenges to policy and practice (October 2014, No. 2). Norwich.

Shiva, V. (1989). Development, ecology and women. En *Staying Alive, Women, Ecology and Development* (6^a ed., pp. 1-13). Trowbridge, UK: Redwood Bks.

Shrestha, N. (1995). Becoming a development agent. En J. Crush (Ed.), *Power of development* (pp. 266-277). London: Psychology Press.

Unceta, K. (2012). Desarrollo, Subdesarrollo, Maldesarrollo y Postdesarrollo. Una mirada transdisciplinar sobre el debate y sus implicaciones. En B. Pérez Galán (Ed.), *Antropología y Desarrollo. Discurso, prácticas y actores*. (p. 415). Madrid: Catarata.

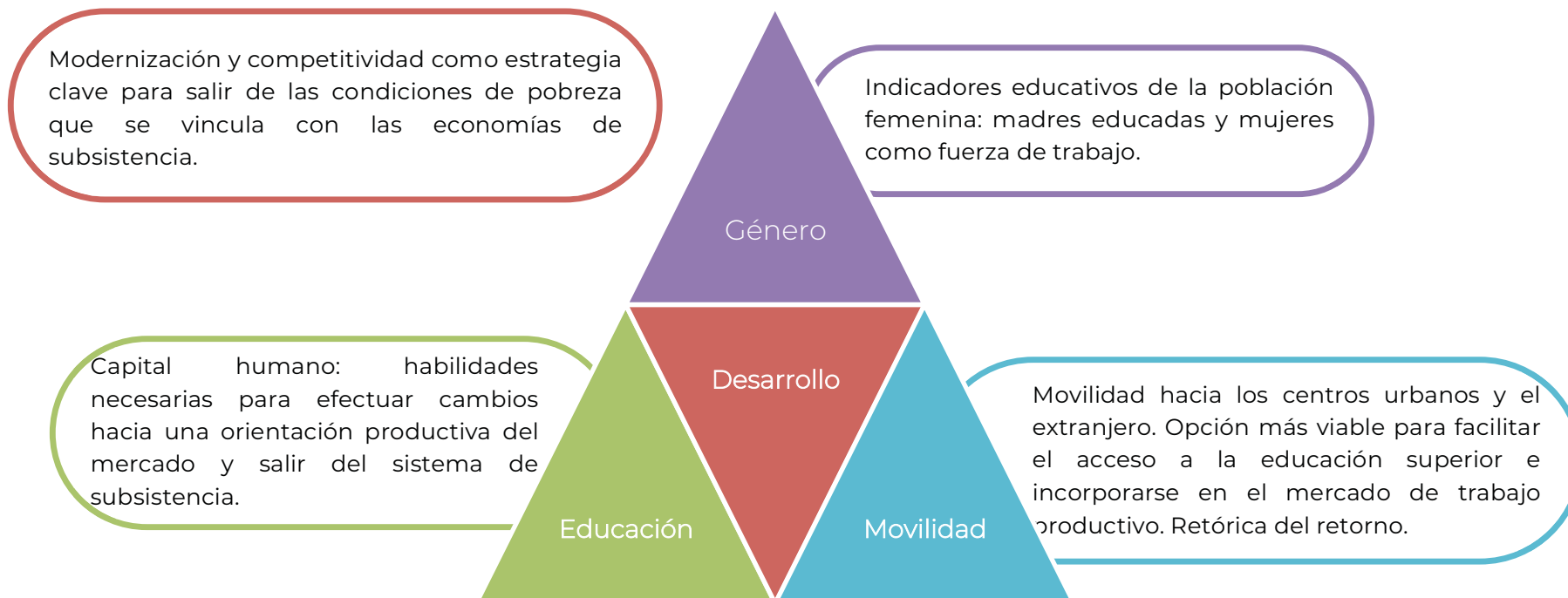
World Economic Forum. (2017). *The Global Gender Gap Report 2017*. Geneva.

IV

Anexo

ANEXO A. **Modelo de análisis**

A1. El modelo hegemónico: esquema de intersecciones.



A2. El sistema de indicadores

El sistema de indicadores de esta investigación ha sido diseñado de forma que permite poner en relación los distintos ámbitos de investigación. De esta forma, cada ámbito se combina con los distintos temas que la investigación aborda, generando indicadores particulares para cada uno de ellos. A continuación se presenta el modelo en toda su extensión:

Ámbitos	Regímenes de género (Connell, 1990, 1996)	Culturas Escolares	Regímenes de movilidad (Glick Schiller & Salazar, 2013)	Desarrollo
---------	--	--------------------	--	------------

Culturas				
Ideología	Normas culturales asociadas al género.	Normas escolares.	Normas culturales asociadas a la movilidad.	Normas culturales asociadas al desarrollo.
	Construcción física del género.	Uniformes y códigos de vestir.	Construcción física de la persona (in)móvil.	Construcción física de la persona (a)bikasit .
Discursos	Conceptualización <i>emic</i> del sistema sexo-género y sus percepciones. Conceptualización <i>emic</i> de las mujeres.	Conceptualización <i>emic</i> de la educación: formal, informal, etc. Conceptualización <i>emic</i> de las personas educadas.	Conceptualización <i>emic</i> de la movilidad y las personas (in)móviles.	Conceptualización <i>emic</i> del desarrollo- <i>bikas</i> y la personas (a)bikasit.
	Creencias, tabúes y valoraciones sobre y en relación con el género.	Creencias, tabúes y valoraciones sobre y en relación con la educación.	Creencias, tabúes y valoraciones sobre y en relación con la movilidad.	Creencias, tabúes y valoraciones sobre y en relación con el desarrollo.
Experiencias e historia (del lugar)	Experiencias e historias de opresión y explotación.	Experiencias e historia escolar.	Experiencias e historia de los procesos de movilidad.	Experiencias e historia del desarrollo.

Modelos	de socialización y T/A Cultural		de movilidad	de desarrollo
Objetivos y modelos	Ser hombre y mujer: significados, atributos y aspectos valorados.	Ser profesor/a y alumno/a: significados, atributos y aspectos valorados.	Moverse y no moverse: significados, atributos y aspectos valorados. Tipos de movilidad valorada y no valorada.	Ser <i>bikasi</i> o <i>abikasi</i> : significados, atributos y aspectos valorados.
	Objetivos parentales.	Objetivos escolares. (Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)	Objetivos de los proyectos de movilidad. (Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)	Objetivos del desarrollo e impacto sobre los otros ámbitos. (Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)(Greenfield et al., 2006)
Mecanismos	Estilos. Estrategias y metodología. Vehículos. Tipos de tareas y actividades. Organización del espacio y el tiempo.	Estilos. Estrategias y metodología. Vehículos. Tipos de tareas y actividades. Organización del espacio y el tiempo.	Estilos. Estrategias y metodología. Vehículos. Tipos de tareas y actividades. Organización del espacio y el tiempo.	Impacto sobre los otros ámbitos.
Contenidos	Contenido de la transmisión por sexo-género.	Contenido escolar. Libros de texto.	Contenido que se transmite/aprende en la movilidad.	Contenidos asociados al desarrollo e impacto sobre los otros ámbitos.
Pautas comunicativas	Tipo de comunicación.	Códigos lingüísticos y tipo de comunicación.	Pautas comunicativas.	Impacto sobre los otros ámbitos y nuevas formas de comunicación.

Relaciones de producción				
División del trabajo	¿Quién hace qué? División sexual del trabajo.	¿Quién hace qué? División sexual del trabajo.	¿Quién hace qué? El trabajo en los procesos de movilidad.	¿Quién hace qué? División sexual del trabajo en el desarrollo.
	Tipos de trabajo y especializaciones.	Tipos de trabajo y especializaciones. Especialización del profesorado. Especializaciones informales (alumnado). Itinerarios diferenciados.	Tipos de movilidades y trabajo. Especialización en y a través de la movilidad. Itinerarios diferenciados: destinos, procesos, trabajos.	Tipos y organización del trabajo en el <i>bikas</i> . Impacto del desarrollo en los otros ámbitos.
Distribución y usos de los productos del trabajo	Distribución de los productos del trabajo. Usos de los productos del trabajo. Distribución de los beneficios / capitales.	Distribución de los aprendizajes y contenidos. Usos de los aprendizajes y contenido escolar. Distribución de los beneficios / capitales.	Usos de los aprendizajes y el contenido incorporados en la movilidad. Distribución de los beneficios / capitales de la movilidad.	Distribución de los productos del trabajo en el desarrollo. Usos de los productos del trabajo en el desarrollo. Distribución de los beneficios / capitales del <i>bikas</i> .
Resultados	Resultados del trabajo: tipos y valoración.	Resultados académicos: tipos y valoración.	Resultados de los procesos de movilidad: tipos y valoración.	Resultados del desarrollo: tipos y valoración.

Relaciones de poder				
Recursos (acceso, gestión, uso)	¿Quién tiene qué? Acceso a la propiedad y los recursos.	Acceso al conocimiento: ¿Qué ámbitos de T/A cultural? ¿Qué tipo de conocimientos? ¿Quién participa?	¿Quién se mueve? Acceso a la movilidad por tipo.	¿Quién tiene acceso a los procesos de <i>bikas</i> ? ¿Quién participa?
	Gestión de la propiedad y los recursos.	Retención en el sistema escolar. Gestión de los conocimientos.	Gestión sobre los proyectos de movilidad.	Gestión sobre los proyectos / procesos de desarrollo.
	Usos de la propiedad y los recursos.	Usos del conocimiento.	Usos de la movilidad.	Usos de los recursos del <i>bikas</i> .
Toma de decisiones.	Sistemas de toma de decisiones.	Sistemas de toma de decisiones.	Sistemas de toma de decisiones.	Sistemas de toma de decisiones. Impacto del <i>bikas</i> en los otros ámbitos.
Pautas de dominación.	Naturaleza de la autoridad.	Naturaleza de la autoridad.	Naturaleza de la autoridad.	Naturaleza de la autoridad. Impacto del <i>bikas</i> en los otros ámbitos.
	Pautas de dominación.	Pautas de dominación.	Pautas de dominación.	Pautas de dominación.
Tipos de poder	Distribución del poder: Power over/to/with/within Social, político, psicológico. Visible/invisible	Distribución del poder: Power over/to/with/within Social, político, psicológico. Visible/invisible	Distribución del poder: Power over/to/with/within Social, político, psicológico. Visible/invisible	Distribución del poder: Power over/to/with/within Social, político, psicológico. Visible/invisible
Tipos de relaciones y redes	Tipo de relaciones sociales. Identificación de redes de apoyo. Influencia del género en la construcción y mantenimiento de redes y relaciones.	Tipo de relaciones sociales. Identificación de redes de apoyo. Influencia de la escuela en la construcción y mantenimiento de redes y relaciones.	Tipo de relaciones sociales. Identificación de redes de apoyo. Influencia de la movilidad en la construcción y mantenimiento de redes y relaciones.	Tipo de relaciones sociales. Identificación de redes de apoyo. Influencia del desarrollo en la construcción y mantenimiento de redes y relaciones.
Apoyos y	Tipo y origen de los apoyos.	Tipo y origen de los apoyos en	Tipo y origen de los apoyos en	Tipo y origen de los apoyos en el

barreras		los procesos de escolarización.	los procesos de movilidad.	desarrollo.
	Factores obstaculizadores: tipo y origen.	Barreras al aprendizaje y factores inhibidores en el procesos escolares.	Factores obstaculizadores / inhibidores en los procesos de movilidad: tipo y origen.	Factores obstaculizadores / inhibidores en el desarrollo.
Estatus social y prestigio	Estatus social en la familia y la comunidad.	Estatus social en la escuela. Estatus social generado por la escuela.	Estatus social antes, durante y después de los procesos de movilidad.	Estatus sociales y simbólicos asociados al <i>bikas</i> .
Discursos y prácticas de emancipación	Discursos de cambio: individuales, relacionales, colectivos. Expresiones de emancipación: económica, humana, social, política, cultural...	Discursos de cambio: individuales, relacionales, colectivos. Expresiones de emancipación: económica, humana, social, política, cultural...	Discursos de cambio: individuales, relacionales, colectivos. Expresiones de emancipación: económica, humana, social, política, cultural...	Discursos de cambio: individuales, relacionales, colectivos. Expresiones de emancipación: económica, humana, social, política, cultural...

Subjetividades, identidades e itinerarios personales				
Casos intensivos	Itinerarios vitales.	Itinerarios académicos.	Itinerarios de movilidad.	Itinerarios hacia el <i>bikas</i> .
Tipo de experiencias	Valoraciones subjetivas sobre las experiencias vitales. Experiencias de opresión y explotación. Experiencias de emancipación.	Valoraciones subjetivas de las experiencias educativas. Experiencias de explotación y opresión. Experiencias de emancipación.	Valoraciones subjetivas de las experiencias de movilidad. Experiencias de explotación y opresión. Experiencias de emancipación.	Valoraciones subjetivas de las experiencias en y con el desarrollo. Experiencias de explotación y opresión. Experiencias de emancipación.
Dimensión personal	Autoconfianza. Autoestima. Sentido de agencia.	Autoconfianza. Autoestima. Sentido de agencia.	Autoconfianza. Autoestima. Sentido de agencia.	Autoconfianza. Autoestima. Sentido de agencia.

	Sentido de merecimiento de respeto.	Sentido de merecimiento de respeto.	Sentido de merecimiento de respeto.	Sentido de merecimiento de respeto.
Pertenencia e identidades	Sentimientos de vínculo e identificación en el mapa social. Identidades de género.	Sentimientos de vínculo e identificación en la escuela. Identidades escolar / Identidades de género en la escuela.	Sentimientos de vínculo e identificación en el mapa social. Identidades de género en la movilidad / Identidades migratorias.	Sentimientos de vínculo e identificación en el mapa social. Identidad de género en el desarrollo / Identidades respecto el bikas.
	Autoidentificación y posicionamiento del otro.	Autoidentificación y posicionamiento del otro.	Autoidentificación y posicionamiento del otro.	Autoidentificación y posicionamiento del otro.
	Grupos de pertenencia.	Grupos de pertenencia en la escuela.	Grupos de pertenencia en los procesos de movilidad.	Grupos de pertenencia en y a través del desarrollo.
	Otras identidades. Espacios y procesos de negociación y transformación de la identidad de género.	Otras identidades. Espacios y procesos de negociación y transformación de la identidad de género.	Otras identidades. Espacios y procesos de negociación y transformación de la identidad de género.	Otras identidades. Espacios y procesos de negociación y transformación de la identidad de género.
Estrategias de (re)producción cultural	Reproducción y acomodación. Contradicción. Negociación. Contestación.	Reproducción y acomodación. Contradicción. Negociación. Contestación.	Reproducción y acomodación. Contradicción. Negociación. Contestación.	Reproducción y acomodación. Contradicción. Negociación. Contestación.
Expectativas	Expectativas propias y externas sobre el futuro vital y laboral: deseadas y pronosticadas. Oportunidades. Impacto del género en las expectativas.	Expectativas propias y externas sobre el futuro académico: deseadas y pronosticadas. Oportunidades. Impacto de la educación formal en las expectativas.	Expectativas propias y externas respecto la movilidad: deseadas y pronosticadas. Oportunidades. Impacto de la movilidad en las expectativas.	Expectativas propias y externas respecto la movilidad: deseadas y pronosticadas. Oportunidades. Impacto del desarrollo en las expectativas.

Subjetividad de la investigadora. Ecuación personal y reflexión situada				
Posicionamiento activo de la etnógrafa. ¿Cómo te ves?	Relevancia del género en el campo. Una europea en Gaun y Katmandú. Hacer etnografía entre mujeres sherpa: privilegios y limitaciones.	Relevancia de la educación en el campo. El rol de voluntaria en la escuela: limitaciones y oportunidades. Hacer etnografía en escuelas de Nepal: privilegios y limitaciones.	Relevancia de la movilidad en el campo. Hacer etnografía multisituada: privilegios y limitaciones.	Relevancia del desarrollo en el campo. Hacer etnografía en Nepal: privilegios y limitaciones.
Posicionamiento pasivo de la etnógrafa. ¿Cómo te ven?	Percepción y proyección <i>emic</i> de la etnógrafa en tanto que mujer. Interpretaciones subjetivas de las situaciones en el campo. Posición oficial <i>versus</i> posición deseada <i>versus</i> posición de facto.	Percepción y proyección <i>emic</i> de la etnógrafa en tanto que maestra. Interpretaciones subjetivas de las situaciones en la escuela. Posición oficial <i>versus</i> posición deseada <i>versus</i> posición de facto.	Percepción y proyección <i>emic</i> de la etnógrafa en tanto que persona móvil. Interpretaciones subjetivas de las situaciones en los distintos contextos. Posición oficial <i>versus</i> posición deseada <i>versus</i> posición de facto.	Percepción y proyección <i>emic</i> de la etnógrafa en tanto que persona <i>bikasit</i> . Interpretaciones subjetivas de las situaciones en el campo. Posición oficial <i>versus</i> posición deseada <i>versus</i> posición de facto.
Cambios y negociaciones	Cambios en los contextos de campo. Metamorfosis personales. Experiencias y nuevas interpretaciones.	Cambios en los contextos de campo. Metamorfosis personales. Experiencias y nuevas interpretaciones.	Cambios en los contextos de campo. Metamorfosis personales. Experiencias y nuevas interpretaciones.	Cambios en los contextos de campo. Metamorfosis personales. Experiencias y nuevas interpretaciones.

ANEXO B. **Instrumentos**

B1. Guión de Entrevista

1. Identification and biography outline.

- Name
- Age
- Introduce yourself
- Can you tell me about your life?

2. The place where you live now (Gaun / Kathmandu)

- How long have you lived in Gaun / Kathmandu?
- How is life in the place where you live now?
- Explain your everyday life.
- Do you remember your life in Gaun? What memories do you have?
- What was your dream when you were young?
- How has live changed since you moved to Kathmandu?

3. Gender. Life as a woman in Gaun and Kathmandu.

- How is life for women in Gaun? And in Kathmandu?
- How is work organized in terms of gender in Gaun? And in the city?
- What is your main work in the village? And in the city?
- How different is your life from a man's life? Would your life be easier if you were a man? How?
- Were you raised differently than your brothers? How do you raise your children in terms of gender?
- Importance of women for the community/village/family. Are they important/powerful? How? Why?
- How do you make decisions within your family? Are you powerful? Why?
- Which are the difficulties of women's life in Gaun? And in Kathmandu?
- If you could, what things would you change for women's life in Gaun? And in Kathmandu?

4. Histories of mobility. The places where you have lived.

- Have you ever moved? How long did you move? When was it?
- Who decided to move? And why?
- How did you experience the move? Was it hard, easy? In which ways?
- Was it your first move? Were there others? Which ones? For what reasons?
- How are schooling and education involved in your different moves?
- How is development involved in your different moves?
- How has your life changed since the move?
- How do you see Gaun after you moved? And Kathmandu?
- Have you ever / would you like to return to Gaun? Why?
- How did you experience the return? How did you feel? Tell me about that experience.

5. Histories of schooling. Tell me about your experience in schooling.

- What kind of education did your parents have? Did they go to school?
 - o Where? When?
 - o Did they tell you about their learning experiences?
 - o How did they learn? From whom? Which kind of knowledge?
- Schooling Itinerary. Did you go to school? Why?
 - o Explain your school life:
 - When did you start? History until today.
 - Which kind of knowledge have you learned? Is it useful for your life?
 - Where else have you learned important things?
 - Do you think it would be different for a man? In which ways?
 - o If the answer is NO
 - Where did you learned instead? From whom?
 - What kind of knowledge? Is it useful for your life?
 - Will/Do you send your daughter to school? Why?
- Importance of school. Is school important?
 - o How did it affect your life?
 - o Why is it important for people in Gaun? And in Kathmandu?

- Why is it important for girls and women?
- Is school important for the family/village/community?
- How does schooling impacts your village / city?
- Which other learning contexts are important for you? Why?
- Family.
 - Why do you think your family wants you to study?
 - Is the school important for them? Why?
 - What support do you receive from your family?
 - How does going to school impact your family?
- Peers.
 - Do your friends go to school? What are they doing at the moment?
 - Do you think they are important in your school experience? In what sense?
 - What support do you get from friends in school? Why?
 - What difficulties have you experienced with your peers at school?
- What are the main things or people who have encouraged you in schooling?
- Which are/have been the hard moments in your schooling history? Difficulties.
- Mobility in schooling
 - Is your school far from home? Is it a problem? Why?
 - Have you changed schools? How many times? Why?
 - Do you think moving is harder for women? Why?
- Academic results and learning.
 - Do you consider yourself a good student? Why?
 - Is it different to be a good student for boys/girls?
 - What is success in school? Is different for boys/girls?
 - What is success for you? How do you want to be successful? Why?
- What would you change from school if you could?

6. Development

- What is development? What does it mean for you?

- Describe for me an image of *bikas*.
- What does development mean in Gaun? And in Kathmandu? Why?
- What does it mean to be *bikasit*? And *abikasit*?
- How has *bikas* changed life in Gaun and Kathmandu?
- How can *bikas* improve your life in Gaun? And as a woman? And in Kathmandu?
- Which are the problems of *bikas* in Gaun? And as a woman? And in Kathmandu?

7. Earthquake. What were the main changes before and after the earthquake?

- How does it affect life?
- How does it affect women?
- How does it affect school?
- How has it affected your plans?
- Tell me about your experiences during the earthquakes.

8. Future

- Future expectations regarding school. Why? Motivations, strategies and possibilities.
- Future expectations regarding life (where live/work/family). Why? Motivations, strategies and possibilities.
- How do you see the future for women in Gaun? Why? And in Kathmandu?
- What would you change for your daughters?
- Do you think school has changed your expectations? Your life? The village? In which sense?
- What are your dreams for the future?

B2. Ficha de caso

Code		Record File	
Name		Nickname	
Sex		Age	
Birth		Place of birth	
Where have you lived/ live now.			
Parents (live, studies, work)			
Broth/Sisters (live, studies, work)			
Civil status and family			
Work			
Other relevant information			

ANEXO C. **Informe de la escolarización en Nepal**

C1. Una mirada histórica: el vínculo entre la escolarización y el desarrollo

Education is 'a process of teaching, training and learning especially in schools or colleges to improve knowledge and develop skills', defines Oxford Dictionary. [...] To survive in a society, a person must have knowledge and skills and that must be brought into practice. [...] Education must be for all so that the human resource or manpower, that a country needs, can be supplied. [...] Where people are deprived of education, that country, gets deprived of social, economic and political prosperity.

FRAGMENTO DE *135 IMPORTANT ESSAYS FOR SLC STUDENTS*
LIBRO DE TEXTO DE LA ESCUELA DE BATOMÀ, NEPAL

Es necesario hacer una breve retrospectiva histórica para comprender como se han articulado los procesos de escolarización en Nepal, para evidenciar el estrecho vínculo que existe entre la expansión de esta forma de T/A cultural y los discursos, imaginarios y prácticas del y para el desarrollo. Martha Caddell hace una interesante revisión del proceso de implementación de la escolarización en Nepal, y su vinculación con el desarrollo del Estado-Nación. De la misma forma que ha ocurrido —y ocurre— en el resto del mundo, cada cambio político en Nepal ha conllevado una revisión del sistema educativo, con la voluntad de transmitir a través de este tipo de instituciones y estructuras una idea concreta de nación y «*re-articulating the relationship between the state, schools and "the people"*» (Caddell, 2007, p. 2).

Durante el gobierno autocrático de los Rana (1846-1951), la educación formal estaba comprendida en una disyuntiva. Por un lado era vista como un peligro, en cuanto vehículo de concienciación sobre los derechos sociales y políticos de la población. Por el otro, la clase dominante era consciente que su participación en un sistema educativo que emulara el de las metrópolis era una buena estrategia para situarse y relacionarse de una forma más efectiva con los otros estados del mundo (Caddell, 2007). El contacto con la India británica de la época supone una puerta a las ideas e instituciones «occidentales» —entre ellas, la escuela—, que influenciaron el gobierno y las políticas de los Rana en

Nepal. Durante este periodo la educación formal en Nepal era poco accesible y casi inexistente para las clases populares, aunque sí presente entre las elites que buscaban una educación «occidental» para sus hijos. De esta forma, se adoptó un tipo de escuela basado en la educación de los «centros» europeos: un modelo que priorizaba el control central y la autoridad, los conocimientos técnicos y racionales y estilos de vida urbanos (Carney & Rappleye, 1991). El impacto de esta primera época fue muy reducido: después de 105 años de mandato, solamente un 2% de la población estaba alfabetizada y un 0,9% de la infancia escolarizada (Skinner & Holland, 1996). Sin embargo, estos fueron los inicios de la institucionalización de la T/A cultural y representa la apertura de un nuevo «campo social» (Bourdieu, 1989), en que la escolarización empieza a operar como capital simbólico, útil para mantener buenas relaciones con India y el imperio británico.

La expansión de la escolarización coincidió con el fin de la oligarquía de los Rana, después de la II Guerra Mundial y la instauración de la monarquía de los Shah (1951). Este fue un período de apertura de Nepal al mundo exterior, proceso que generó el inicio del concepto de *nación propia* y la adopción de la retórica del desarrollo. En Nepal, el término *bikas* fue el utilizado para referirse al desarrollo, y hace referencia a la relación que se establece con otras partes del mundo (Pigg, 1992). Junto con el *bikas*, se incorporaron los ideales de la democracia y la modernidad —vinculada a los avances científicos y tecnológicos—, modelos a partir de los cuales Nepal estableció relaciones con el resto del mundo. Según Tamang (2000) el *bikas* como «*tale of progress*» supuso una de las tres grandes unificaciones que ha vivido el país, en este caso, con el mundo de las naciones y con la modernidad. De esta forma que se situaba —y se sitúa todavía— como claro receptor de ayudas internacionales que responden a intereses geopolíticos de países como la India, China o los Estados Unidos. Los discursos sobre la educación que empezaron a engendrarse en esa época la vincularon de una forma muy clara al desarrollo económico y social (Skinner & Holland, 1996), y la escuela se convirtió no solamente en uno de los símbolos de la modernidad sino también en una de las herramientas básicas para desarrollar los «hijos e hijas» de Nepal. En

definitiva, el discurso de fomento del desarrollo se convirtió en «el nuevo mantra» en y a través de las escuelas (Skinner & Holland, 1996, p. 276).

We have become part of the world, whether we like it or not. We can no longer remain isolated; the world has come to us. How can we meet this world without education? Must we — who once were the crossroads of civilization — bow our heads in shame to our worldly visitors? How can we evaluate the ‘gifts’ that are offered us — ideologies, new customs, inventions and the ways of a new strange world? How can we protect ourselves against slogans and ideologies detrimental to the interests of our country? We can do none of these without education to give us understanding and strength to lead us. (Ministerio de Educación de Nepal 1956, citado en Caddell, 2007, p. 8)

Las escuelas crecieron en cantidad durante la monarquía —de 332 en 1950 a casi 16 000 en 1989— y, consecuentemente, las tasas de alfabetización también aumentaron —del 5 % al 36 % respectivamente— (Skinner & Holland, 1996). El encuentro de las nuevas formas de hacer y pensar con aquello local no se produjo de una forma igualitaria, sino que se generaron jerarquizaciones simbólicas que situaron el paradigma moderno y global por encima de otros. La educación formal fue también un vehículo de transmisión de estas valoraciones sociales diferenciales, en definitiva, de las nuevas distinciones sociales que se estaban generando.

Such practices highlight an implicit valuation of ‘the external’ over ‘the local’ in regard to intra-national relations and contact with influences from beyond the national borders. The external is seen as more ‘enlightened’ than the local. The school curriculum reinforces this valuation, [...] the content of schooling reinforced this vision, with a rift emerging between local knowledge about, for example, health and cleanliness and the ‘scientific’ advice presented by teachers and in texts (e.g. Upreti 1976, Shrestha 1995). Thus the more educated children are, the more acquainted they become with places outside their locale. Conversely, there is an impression that those who are uneducated remain confined to the local. (Caddell, 2007, p. 10)

Así, el proceso de gradual apertura de Nepal al mundo que se produjo entre los años 1950 y 1960 se produjo «not only by an awareness of the potential of

modern institutional and social forms, but a fatal attraction towards the supposed superiority of "the other"» (Carney & Rappleye, 1991, p. 4).

En el caso específico del género, no existía formalmente ninguna privación explícita de las niñas y las jóvenes a la educación formal, y ésta era vista como una preparación para desarrollar su rol en la sociedad: *«the "daughters" of Nepal were not to be excluded from this process. Girls were considered to be "homemakers and citizens" and needed education as much as boys in order to fulfill these roles» (Caddell, 2007).* A pesar de ello, también existen evidencias que —en la práctica— las disparidades de género en el acceso a la educación fueron significativas en la época:

The gender-based hierarchy of Nepalese society contributed to depriving women of gaining equal access to education. Girls were educationally disadvantaged by a 'rational cost-benefit analysis' (Stash and Hannum 2001) that held that their commitment to their husband's family after their marriage would mean that educational investment in daughters (viewed narrowly in terms of long-term economic benefit to the family) was unreasonable. On the contrary, the sons who would provide support in parents' old age would naturally receive better attention and the best possible educational opportunities. (Pherali, 2011, pp. 143-144)

El proceso de apertura al exterior fue acompañada también de la necesidad de crear una identidad nacional fuerte, proceso en el cual la educación se consideró una herramienta clave para crear este carácter. Fue en ese contexto que se crearon los Planes Nacionales de Educación, las Escuelas Nacionales y el Currículum Nacional. El idioma también se convirtió un símbolo de identidad nacional y se priorizó el nepalí en los procesos de escolaridad por encima de las muchas otras lenguas habladas en el país por parte de los grupos étnicos que conforman su población.

The study of a non-Nepali local tongue would mitigate against the effective development of Nepali... If the younger generation is taught to use Nepali as the basic language then other languages will gradually disappear and greater national strength and unity will result. (National Education Planning Comission, 1995 citado en Caddell, 2007, p. 9)

A pesar de los esfuerzos para crear y difundir esta retórica *escolarizadora* y el diseño de políticas en este sentido, el impacto fue limitado debido a las malas estructuras administrativas y la gran diversidad de sistemas educativos existentes en el país, que son vistos como un problema para el intento de formalización y unificación del proceso de escolarización a nivel nacional (Caddell, 2007). Whelpton (2005) también señala otros factores como la pérdida de fuerza de trabajo que supone para las familias la escolarización de sus hijos e hijas, la cuestionable calidad de la educación que se ofrecía, la poca motivación y precariedad del cuerpo docente y las instalaciones, la falta de transparencia en las evaluaciones, entre otros. Con todo ello, parece ser que el fracaso fue la norma en la mayoría de las escuelas —especialmente en las zonas rurales—.

Durante los años 1960 el panorama político de Nepal vuelve a dar un giro, ya que se considera fracasada la experiencia del sistema multipartido fue derogada por el rey Mahendra, que declara el año 1962 un *Panchayat*, con la idea de promover un sistema particular de gobernanza⁴⁶. Con este sistema se refuerza la política de *ek bhasa, ek bhash, ek dhash* (un idioma, un vestido, una nación) y la escuela se convierte en una herramienta clave para extender esta idea de país desde la capital a las áreas más remotas. Davis & Phyak (2012) hablan de «colonización interna» para referirse al proceso de hinduización y nepalización que tuvo lugar en esta época. Algunas de las medidas más visibles de control a nivel local a través de la escolarización fueron la obligatoriedad de cantar el himno nacional en substitución de la plegaria a *Sara Swati*, la diosa del aprendizaje; y la presencia del retrato del rey en todas las escuelas. Este sistema contribuye también a la justificación del poder de las elites locales, a través de la eficacia simbólica del capital educativo, en un momento en que las castas y los privilegios familiares ya no tenían tanta fuerza. Skinner & Holland (1996) describen como a través de la implementación de la escolarización se crea la imagen de la «persona educada», que suponía una nueva distinción social. Este periodo fue también relevante en relación al género en Nepal, ya

⁴⁶ El Panchayat es un sistema de autogobierno que se desarrolla y se extiende típicamente en el Sur de Asia. Literalmente, significa *ayad* (asamblea) *panch* (de cinco) y consiste en que las comunidades locales eligen las personas mayores mas savias y respetadas para gobernar. De este modo, se establece una democracia sin partidos, en la que la gente elije representantes a nivel local, mientras que el poder real recae en el monarca.

que fue el momento en que se configuró una forma particular de patriarcado, produciéndose una transición del «patriarcado familiar» al «patriarcado de estado» (Tamang, 2000).

Durante el final de la década de los 1970 y 1980 se produjo un aumento de la tensión social y las protestas, debido al descontento ante las políticas del *Panchayat*. La escuela, de hecho, tiene un papel importante en este proceso y se convierte en uno de los focos principales de oposición y crítica al régimen. Según Whelpton, «*the gap between expectations and achievements [of the young educated Nepalese] was perhaps the single most important factor that brought Panchayat system to its knees*» (2005, p. 154). En este periodo también fueron ganando importancia las donaciones de los organismos internacionales —como el Banco Mundial y la Unión Europea—, especialmente en proyectos relacionados con la educación.

En los 1990 creció el *Jana Andolan* o *People's Movement* (Movimiento para la Restauración de la Democracia), que se concretó en una revolución y la fin de la monarquía. Se instauró, en su lugar, una democracia multipartido. En esta ruptura, el estado nepalí se define como «*multi-ethnic, multi-lingual, democratic, indivisible, sovereign, Hindu and Constitutional Monarchical Kingdom*» (Caddell, 2007, p. 20), una declaración que implica —supuestamente— una aceptación mayor de las diversidades internas del país. Al mismo tiempo, siguen creciendo y estrechándose los vínculos y relaciones con las agencias internacionales de ayuda al desarrollo y la cooperación, que convierten el periodo en una *bikas democracy* (democracia del desarrollo) (De Chene, 1996 citado en Caddell, 2007). En el ámbito de la educación, el año 1990 tiene lugar la conferencia *Education for All* (educación para todos), que supone un consenso global sobre educación en y para el desarrollo, con metas como la universalización de la educación primaria (UNESCO, 2000). Para Nepal, firmar esta declaración significó una vinculación directa con la comunidad internacional y convertirse en un país atractivo para las donaciones y el apoyo económico externo en este ámbito. Ejemplos de ello son políticas concretas como el *Primary Education Master Plan 1991-2001*, desarrollado con la asistencia y supervisión de las Naciones Unidas (UNDP), en el marco del cual se desarrolla el *Basic and Primary Education Project*, financiado por el Banco

Mundial y UNICEF, entre otras (Khaniya & Williams, 2004). Fue así como a parte de financiar proyectos y planes las políticas nacionales de educación se fueron impregnando de las lógicas neoliberales a través de las fuertes recomendaciones de los organismos internacionales (Regmi, 2017). En definitiva, la relación entre educación y desarrollo queda fuertemente establecida.

Los discursos sobre la educación se empiezan a nutrir de la retórica del desarrollo e incluyen aspectos como la participación y la reducción de la pobreza. Es en este contexto que emerge el género como elemento significativo en los discursos, como una de las poblaciones a las cuales dirigir las políticas educativas: «*it was therefore important to provide education to women, children, orphans, the disabled and the poor "to enable them to become partners of national development"*» (Report of the National Education Comission, 1992 citado en Caddell, 2007, p. 22).

In tandem with Nepal's march to the «modern», the illiterate and «conciuous-less» women of Nepal had to be «awakened» from their pitiful, superstition-ridden lives and moved forward to help develop the nation.
(Tamang, 2000, p. 133)

Según Pherali (2011), la exclusión en el sistema educativo en diferentes ámbitos juega un papel clave en la reproducción de las divisiones sociales y las desigualdades de género, casta y etnicidad; y ofrece un contexto propicio para la expansión y crecimiento del descontento social. El año 1996, el Partido Comunista de Nepal —de tendencia maoísta— organiza una resurrección armada con la intención de instaurar una república. Este hecho conlleva el inicio de una guerra civil que transcurre hasta el 2006, cuando el rey Gyanendra determina reinstaurar la cámara de representantes y se declara Nepal como un estado secular y una república federal el año 2007. La constitución provisional que se estableció entonces ha permanecido hasta el 2015, ya que el proceso de elaboración de una nueva constitución ha sido complejo y se ha desarrollado con mucha controversia.

A nivel educativo, durante los últimos años también se ha dado un crecimiento de las escuelas privadas en el país, especialmente las gestionadas por ONG y

organismos de cooperación. Este crecimiento evidencia la instauración de unas relaciones de dependencia de Nepal hacia el exterior:

Socioeconomic disparity is also considerably affected by dependency on support from donors for its development agendas. There is now a significant presence in Nepal of international agencies such as the World Bank, Asian Development Bank, European Union, USAID, AUSAID, and the Japan International Cooperation Agency. Both the World Bank and UNESCO have financially supported Nepalese education for the past 35 years. (Davis & Phyak, 2012, p. 7)

La globalización y el neoliberalismo ejercen una fuerte influencia en la educación en Nepal, no solo en las recomendaciones legislativas sino también en las prácticas en las escuelas (Regmi, 2017): la estandarización de la educación, la privatización y la expansión del inglés como idioma de comunicación en estos contextos (Davis & Phyak, 2012).

Esta revisión histórica evidencia como la educación en Nepal ha estado siempre estrechamente vinculada a proyectos coloniales y del desarrollo. A pesar de no haber sido una colonia de una forma directa, su estrecha relación con la India británica marcó sus influencias y la forma como ha establecido relaciones con el resto del mundo (Carney & Rappleye, 1991).

C2. El sistema educativo en Nepal

El sistema educativo vigente en Nepal se organiza en diferentes etapas, tal como se muestra en la siguiente figura:

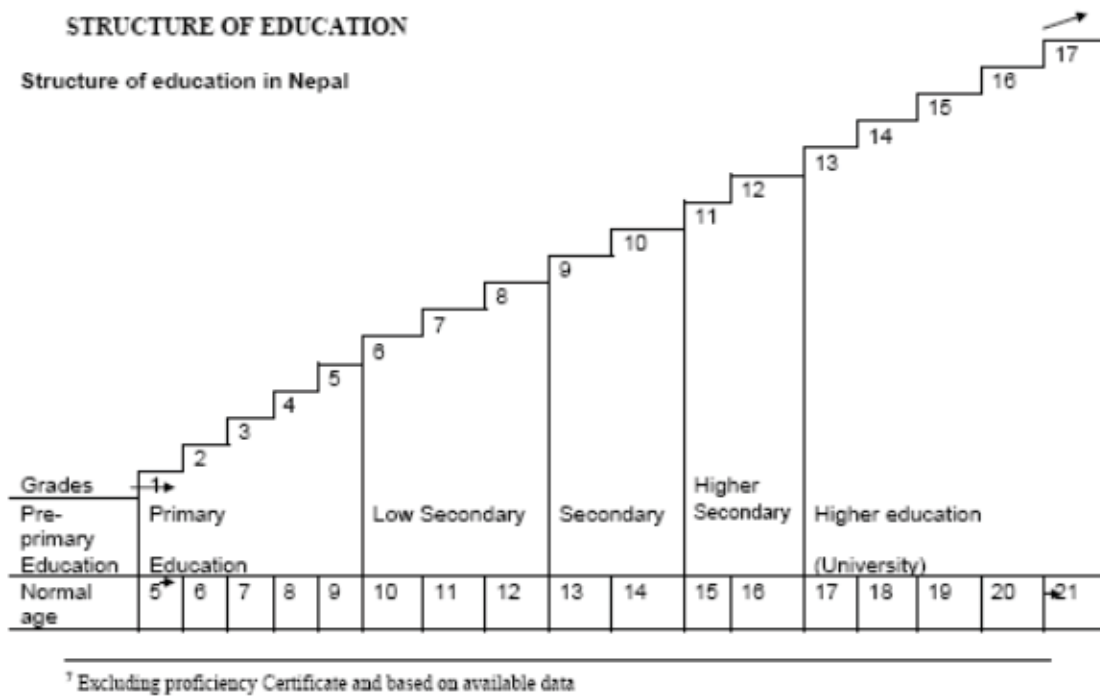


Figura C1.: Estructura del sistema educativo en Nepal
Fuente: UNESCO-IBE (2011)

Existen, por lo general, tres tipos de escuelas: las públicas, que reciben financiación del gobierno; las institucionales, que son privadas o recursos no gubernamentales; y las escuelas comunitarias, que son gestionadas por las mismas localidades. La educación pública es gratuita para todos los niños y niñas y la educación secundaria es gratuita para las mujeres y las castas bajas, la gente pobre o que pertenece a minorías étnicas.

ANEXO D. **Exploración cuantitativa sobre
indicadores educativos en dos escuelas
de la zona de Gaun**

D1. Diseño y elaboración de la encuesta

La siguiente encuesta se ha elaborado en el campo con el objetivo de recoger datos sobre distintos ámbitos que afectan a la cultura y la experiencia escolar, como son las expectativas, la conceptualización y las vivencias sobre la escuela. Durante el proceso de elaboración, se validó su coherencia lingüística y de significados con varios informantes clave de Gaun, para asegurar la adecuación de las traducciones y los significados culturalmente específicos.

Se administró dos escuelas de la zona de Gaun en forma de exploración extensiva para situar los resultados del caso etnográfico y nos ha servido de mecanismo de control metodológico. A continuación se presenta el contenido de la encuesta, con una muestra original de la misma.

Code	Researcher			
School Name	Open field			
Kind of School	Government	Private	Other	
City	Open field			
Student or Teacher	Student		Teacher	
Class number	3	4	7	8
Roll Number	Open field			
Age	Open field			
Gender	Male		Female	
Ethnic Group	Open field			
Cast	Open field			
1. In the future, what do you want to work as?	Open field			
2. In the future, where would you like to live?	Abroad	Mountain	City	Other
3. Do you like school?	Yes		No	
4. Why is school important?	It's not important Because I meet my friends Because I learn Because in the future I'll get a good job Because I'll earn a lot of money			

5. When do you learn/teach a lot?	When I write a lot When I repeat When I sing or draw When I play When I think a story When I follow the book When I discuss with my classmates	
6. At school, what's important?	Be the best student To work a lot To have a lot of friends To have good marks To have a lot of fun To learn a lot	
7. What does a good student do in class?	Do what teacher says Not to do what teacher says Listen silently Help Classmates Talk with classmates	
8. What does a good teacher do in class?	Help his/her students Punish Is friend of his/her students Makes his/her students do a lot of things Tell the students to pay attention	
9. What do I do in class?	I write a lot I sing and draw I repeat I play I think a story I follow the book I discuss with my classmates	
10. Where do you learn most important things?	Temple At home At School With my friends Working	
11. Which class level do you want to reach (for students) / Do you have (for teachers)?	Number from 1 to 18	Other
12. Future Plans	Open field	
13. Comments	Open field	

Tabla D1: reproducción de preguntas y respuestas de la encuesta; elaboración propia

2021

- विद्यालयको नाम: श्री जौली निम्न माह्यात्मिक
- सरकारी निजी अन्य
- कक्षा संख्या 2 6 शिक्षक
- 4 7

• गोल: - (4)

• वर्ष (उमेर): -

- पुरुष महिला
- ज्ञान समूह के हो ?
- थर: - फुर्ताना मुर्खी (खाम्खाले)

1. प्रविष्टता के काम गर्ने कक्षा छ ?

⇒ **साथलेसेता गर्ने कक्षा/स**

2. प्रविष्टतामा कति बस्ने कक्षा छ ?

- विदेश
- पहाड
- सहर
- अन्य

3. तपाईंलाई विद्यालय मगपछ ?

मतपई मतपईन

4. विद्यालय कित महत्वपूर्ण छ ?
- कितभन्ने म साथीहरू प्रष्टछ ।
 - कितभन्ने म स्निग्ध ।
 - कितभन्ने म पढि आडिर् पाउछु ।
 - कितभन्ने म छैरे पैसा कुमाउन समुछु ।
 - महत्वपूर्ण हैना

5. कहिले छैरे राम्रो सिर्ने/पढाउने कहिले म छैरे बरुने

- कहिले म दोस्रोयाउने
- कहिले म गाउने र चित्र बनाउने
- कहिले म खेल्ने
- कहिले म कया शोचने
- कहिले म किलाब पढ्पाउने
- कहिले म साथीहरूसँग हुनछुने गर्ने

6. विद्यालयमा के महत्वपूर्ण छ ?

- सुबैभरदा राम्रो विद्यापति हो ।
- छैरे क्रियाकलाप गर्ने ।
- विद्यालयमा छैरे माथिल्लु हुन्छ ।
- राम्रो ततिजा ल्याउने ।
- विद्यालयमा राम्रपल्लो हुन्छ ।
- विद्यालयमा छैरे ज्ञान सिक्ने ।

7. छैरे राम्रो विद्यार्थीले कक्षाको के गर्छ ?

- शिक्षकले प्रनेको मालने
- शिक्षकले प्रनेको मालने
- सुपचापसुंग युत्ने
- कक्षाको साथीलाई सहयोग गर्ने
- कक्षामा साथीसँग गए, गर्ने

8. छैरे राम्रो शिक्षकले कक्षाको के गर्छ ?

- शिक्षकले प्रनेको मालने
- सुपचापसुंग युत्ने
- कक्षाको साथीलाई सहयोग गर्ने
- कक्षामा साथीसँग गए, गर्ने
- छैरे राम्रो शिक्षकले कक्षाको के गर्छ ?
- उसले विद्याथीलाई सहयोग गर्छ ।
- कारबाही (कडा) गर्ने
- विद्यार्थीको साथी हो
- शिक्षकले विद्याथीलाई कक्षामा छैरे बस्नुका बनाउने ।
- विद्याथीलाई हल्लासगरी बसु खन्छ ।

9. म कक्षाको टापु के गर्ने ?

- म गाउने र चित्र बनाउने
- म दोस्रोयाउने
- म खेल्ने
- म छैरे लेखने
- म साथीहरूसँग हुनछुने गर्ने
- म किलाब पढ्पाउने
- म कया शोचने

10. कतै सुबैभरदा महत्वपूर्ण ज्ञान सिर्ने

- गुठनामा
- घरमा
- विद्यालयमा
- साथीसँग
- काम गर्ने ठाउमा

11. तपाईं कक्षाराम अध्ययन गर्ने -चाह

- 08 06 090 092 046
- 0X 0C 041 098 016
- 06 05 142 092 09C

12. अन्य :-

- तपाईंको प्रविष्टताको योजना :-
- ⇒ **मलाई बचावियम/ रिहा कर्नु**

13. तपाईंको विचार (इच्छा) :-

- ⇒ **मलाई कामा बनार्नुइच्छा**

" धन्यावाद "

D2. Casos y muestra

La encuesta se administró en un total de 11 escuelas públicas y privadas distribuidas entre la región e Solu-Khumbu y Katmandú. En este anexo se incluyen los resultados de las 2 escuelas situadas en la zona más próxima a Gaun y de las cuales se tiene también un amplio conocimiento etnográfico. La siguiente tabla muestra la distribución y características de la población que participó de la encuesta:

Tabla D2: Profesorado y alumnado por escuela y género

School Name			Gender		Total
			Male	Female	
Gaun School	Student	Recuento	5	7	12
		%	41,7%	58,3%	100,0%
	Teacher	Recuento	3	1	4
%		75,0%	25,0%	100,0%	
Total		Recuento	8	8	16
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Batomà School	Student	Recuento	18	20	38
		%	47,4%	52,6%	100,0%
	Teacher	Recuento	3	4	7
%		42,9%	57,1%	100,0%	
Total		Recuento	21	24	45
		%	46,7%	53,3%	100,0%
Total	Student	Recuento	23	27	50
		%	46,0%	54,0%	100,0%
	Teacher	Recuento	6	5	11
%		54,5%	45,5%	100,0%	
Total		Recuento	29	32	61
		%	47,5%	52,5%	100,0%

Tabla D2: Profesorado y alumnado por escuela y género; elaboración propia

Mientras que en la escuela de Gaun la mayoría del profesorado es masculino, en Batomà respondieron la encuesta casi la misma cantidad de hombres y mujeres. Esto no significa que la representación sea paritaria, ya que hubo profesores que no quisieron participar. Por lo que al alumnado concierne, vemos que en ambas escuelas hay más presencia femenina que masculina. Sin embargo, esta proporción va disminuyendo en dos casos. En primer lugar, si consideramos los niveles educativos (Tabla 3). Mientras que en la etapa de

primaria la distribución es favorable a las chicas en un 57,7%, en la educación secundaria el número de estudiantes hombres y mujeres es el mismo.

Tabla D3: Alumnado por nivel educativo y sexo

		Gender		Total
		Male	Female	
Primary	Recuento	11	15	26
	%	42,3%	57,7%	100,0%
Secondary	Recuento	12	12	24
	%	50,0%	50,0%	100,0%
Total	Recuento	23	27	50
	%	46,0%	54,0%	100,0%

Tabla D3: Alumnado por nivel educativo y sexo; elaboración propia

En segundo lugar, la presencia de mujeres disminuye también a medida que nos alejamos de Gaun, tanto en el colectivo del profesorado como en el alumnado.

Tabla D4: Profesorado y alumnado por sexo⁴⁷

Solu & Dolakha Schools		Gender		Total
		Male	Female	
Student	Recuento	180	161	343
	%	52,5%	46,9%	100,0%
Teacher	Recuento	24	14	38
	%	63,2%	36,8%	100,0%
Total	Recuento	204	175	381
	%	53,5%	45,9%	100,0%

Tabla D4: Profesorado y alumnado por sexo; elaboración propia

Así, vemos que al incorporar las escuelas un poco más alejadas a Gaun la distribución del alumnado y el profesorado muestra como la presencia de mujeres disminuye considerablemente, particularmente entre el profesorado.

Es importante considerar también la formación del profesorado en relación al género, como se muestra en la tabla que se presenta a continuación (tabla D5).

⁴⁷ Para hacer esta proyección hemos incluido un total de 6 escuelas, con el objetivo de observar si la tendencia en la distribución por sexo del profesorado y el alumnado varía al abarcar una zona más amplia.

Tabla D5: Profesorado por nivel de estudios⁴⁸ y sexo

Teacher's Class Level Reached	Lower Secondary	Secondary	Higher Secondary	Higher Education (University)	Total
Male			16,7%	83,3%	100,0%
Female	20,0%	20,0%	60,0%		100,0%
Total	9,1%	9,1%	36,4%	45,5%	100,0%

Tabla D5: Profesorado por nivel de estudios y sexo.; elaboración propia

Se constata una marcada diferencia entre la formación de los hombres, que han completado en la mayoría de casos la educación superior y/o universitaria; frente a las mujeres, que en la mayoría de los casos tiene una formación secundaria.

D3. Resultados

A continuación se presentan los resultados a las diferentes preguntas de la encuesta, que ha sido organizados por temas y analizando conjuntamente o de forma separada el colectivo de profesorado y alumnado, según la relevancia para cada tema en particular.

Importancia de la escuela

Este es uno de los primeros aspectos que la encuesta aborda. Cabe mencionar que ante la pregunta «¿Te gusta la escuela?» un 100% de las respuestas han sido positivas, no dejando lugar a ninguna duda sobre la interpretación de resultados. En general pues, podemos decir que tanto al profesorado como al alumnado mantienen una actitud positiva respecto la escolarización.

Si nos adentramos en los motivos de la importancia de la escuela, las respuestas a la pregunta «¿Por qué la escuela es importante?», las respuestas son un poco más variadas.

⁴⁸ Los niveles educativos en Nepal tienen la siguiente equivalencia con el sistema educativo español. La etapa de *Lower Secondary* se corresponde a los cursos de 6º de educación primaria y 1º y 2º de la ESO; *Secondary* a 3º y 4º de ESO; 11º y 12º equivalen al bachillerato y *Higher Education* a los estudios universitarios.

Figura D2⁴⁹: At school, what is important? (Student)

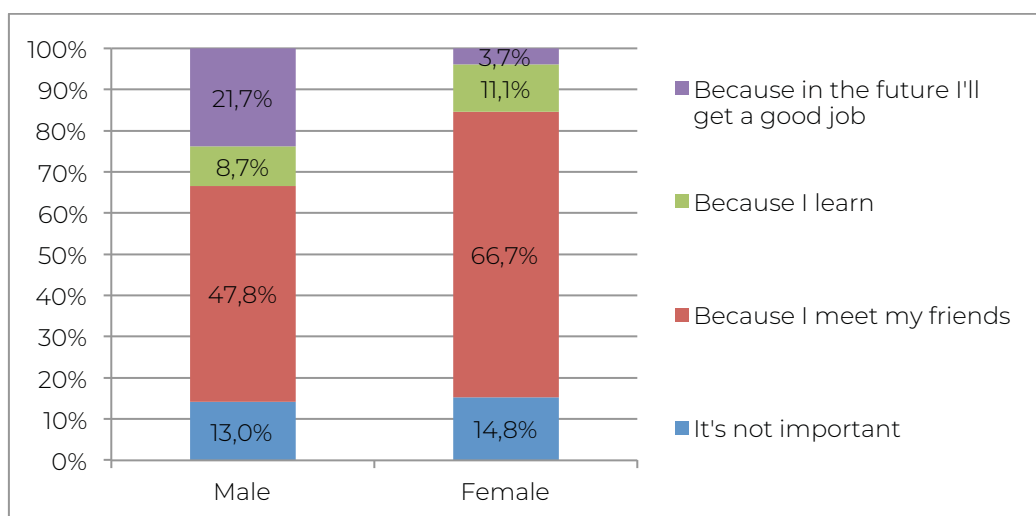


Figura D2: Motivos de la importancia de la escuela; elaboración propia

Como podemos observar en la figura 2, chicos y chicas consideran que la importancia de la escuela recae en motivos de socialización con el grupo de iguales, aunque en una proporción mayor en el caso de las chicas. Los chicos también muestran una importancia instrumental y ven la escuela como una oportunidad de acceso a un buen trabajo, mientras que las chicas consideran esta opción en una proporción mucho menor, que sitúan en el último lugar entre los motivos de importancia. Es importante mencionar el no muy elevado pero significativo porcentaje de respuestas que consideran que la escuela no es importante, distribuidas de forma similar por género, y que en ambos casos se encuentra por delante del aprendizaje como motivo de importancia, que se encuentra en última opción en caso de los chicos y penúltima en caso de las chicas.

Aspectos valorados en la escuela

Nos hemos preguntado sobre qué aspectos son de importancia dentro de la escuela, para ver la percepción de ambos colectivos sobre aquello que se valora en un contexto de educación formal.

⁴⁹ No se han incluido en las representaciones gráficas los valores perdidos (errores y repuestas en blanco), que representan porcentajes muy pequeños respecto el total, en la mayoría de los casos no supera el 3%.

Figura D3: At school, what is important? (Student)

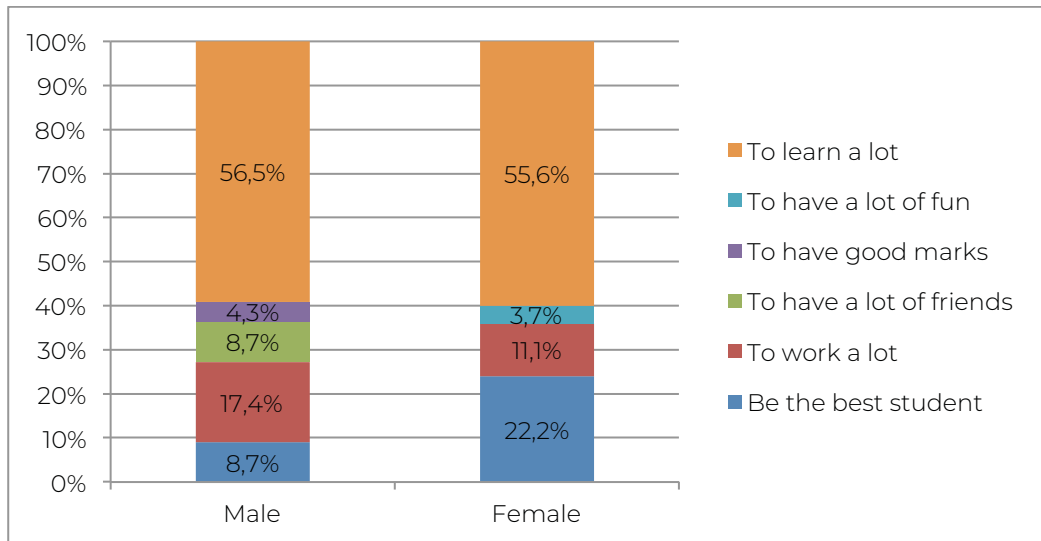


Figura D3: Aspectos importantes en la escuela para el alumnado; elaboración propia

Podemos observar como la mitad de los chicos y chicas creen que en la escuela es importante aprender. El segundo aspecto más valorado es el trabajo para los chicos (17,4%) y la competitividad entre las chicas (22,2%), que opinan que es importante ser la mejor estudiante. Los chicos también valoran esta opción en tercer lugar y los aspectos sociales y resultados académicos son las opciones menos valoradas como importantes. Entre las chicas, se valora también el trabajo y pasarlo bien en la escuela en últimos lugares.

Observamos como estas percepciones varían considerablemente cuando nos movemos hacia el colectivo del profesorado, que presentan unas respuestas mucho más unánimes, considerando en más de un 80% que lo más importante en la escuela es aprender. Interesantemente, los profesores sitúan los resultados académicos en segundo lugar, mientras que las profesoras valoran la capacidad de trabajo.

Figura D4: At school, what is important? (Teacher)

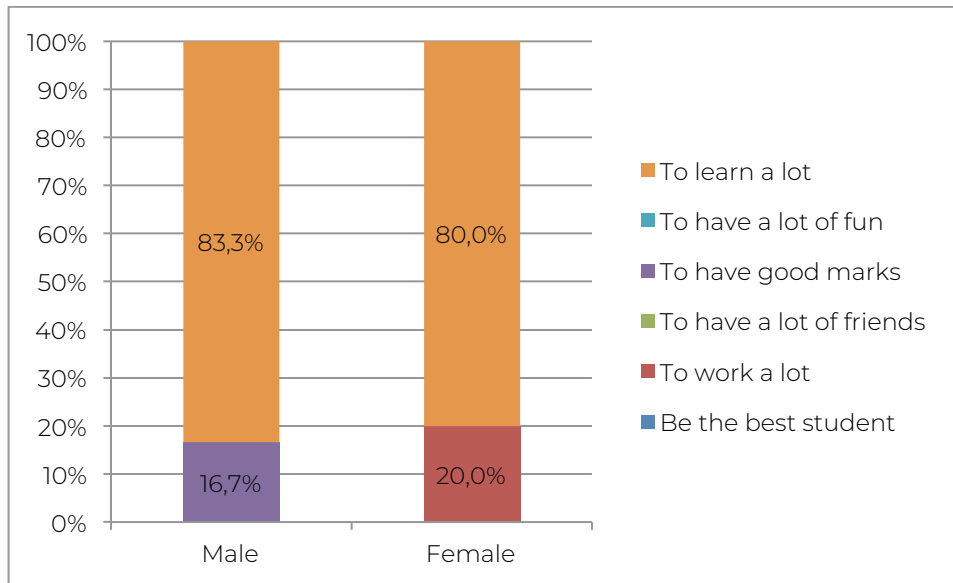


Figura D4: Aspectos importantes en la escuela para el profesorado; elaboración propia

Es relevante mencionar, a parte de la unanimidad en la valoración de los aprendizajes como aspecto importante, la coincidencia cruzada por género en los resultados de las otras opciones: mientras los profesores hombres y las chicas estudiantes valoran los resultados académicos y la competitividad; las profesoras y los chicos estudiantes hacen énfasis en el trabajo como elemento de importancia complementaria a los aprendizajes.

Profesorado y alumnado: modelos ideales y actitudes

Hemos querido explorar de una forma más concreta qué es aquello que se valora en un buen profesor/a y un buen alumno/a, para intentar identificar los roles con un reconocimiento mayor entre ambos colectivos.

En primer lugar, vamos a centrarnos en el ideal de buen profesor/a (figuras 5 y 6). Los aspectos que más valora el alumnado de ambos sexos es la ayuda y el vínculo afectivo del profesorado al establecer buena relación con el alumnado.

Figura D5: What does a good teacher do in class? (Student)

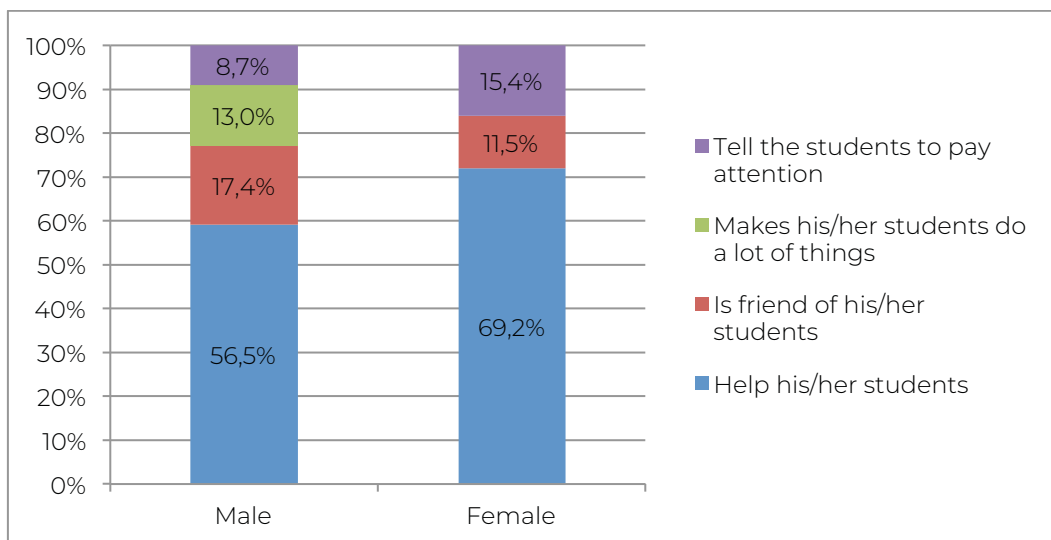


Figura D5: Aspectos que el alumnado valora del profesorado; elaboración propia

Estos resultados coinciden con la valoración que hace el profesorado sobre si mismo. Si examinamos de forma específica las demás opciones, podemos observar como las mujeres (tanto profesoras como alumnas) señalan el control es importante en un buen profesor/a, mientras que los hombres (profesores y alumnos) apuntan a la estimulación de las actividades en el aula.

Figura D6: What does a good teacher do in class? (Teacher)

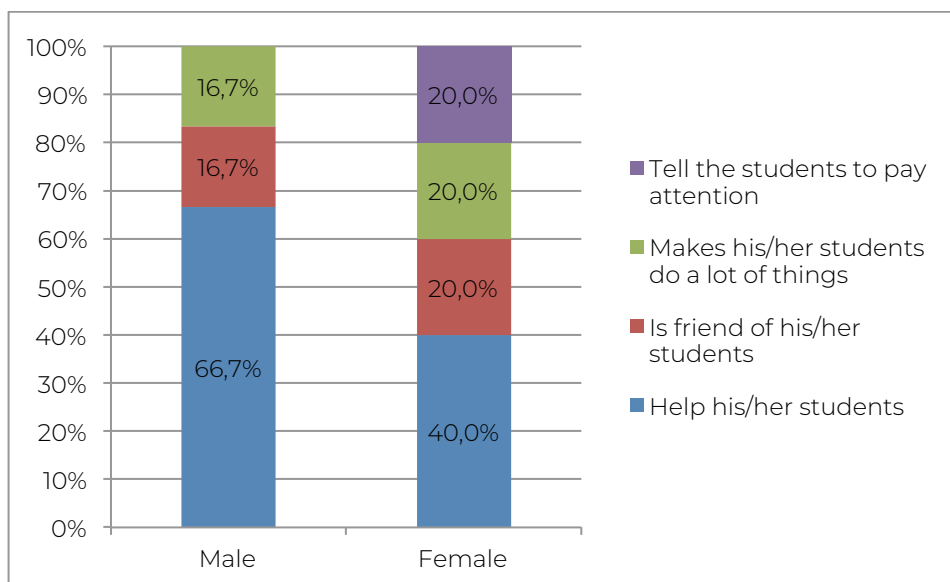


Figura D6: Aspectos que el profesorado valora de su mismo colectivo; elaboración propia

A través de las observaciones de las actitudes del profesorado, se detectó una tendencia a la acomodación en las tareas y actividades rutinarias de la escuela.

El profesorado por lo general desarrolla las clases con cierta resignación, especialmente en la escuela de Gaun. El factor de la precariedad laboral es un factor que puede contribuir a ese tipo de actitudes, preocupación manifestada en repetidas ocasiones por el profesorado de la escuela de Gaun.

Nos movemos ahora hacia el ideal de alumno/a deseado y valorado en el contexto escolar. El alumnado cree de una forma bastante unánime que un buen estudiante debe obedecer al profesorado, una visión más fuerte entre las chicas (92,6%) que entre los chicos (73,9%), que también valoran escuchar y ayudar a sus compañeros.

Figura D7: What does a good student do in class? (Student)

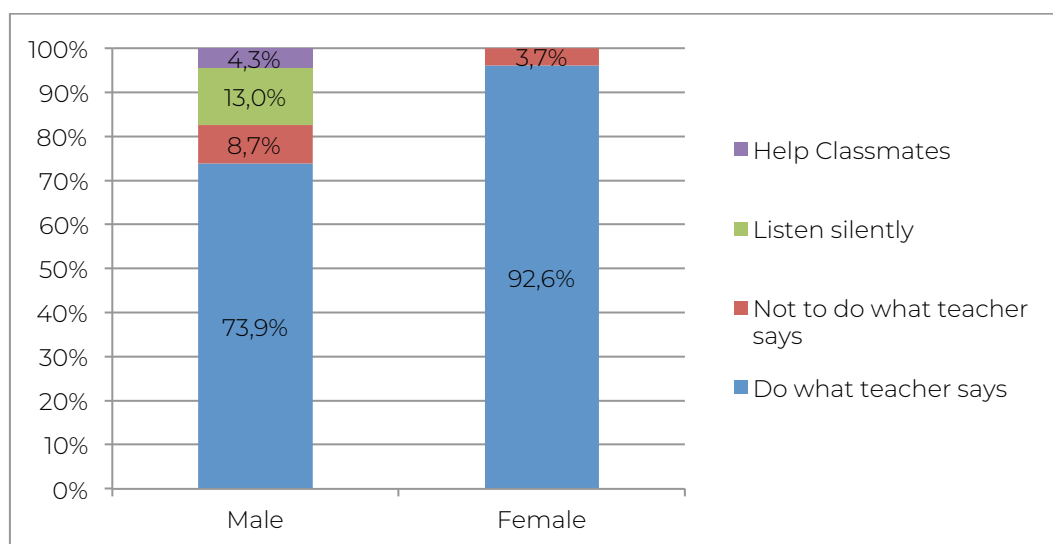


Figura D7: Aspectos que el alumnado valora sobre su mismo colectivo; elaboración propia

Podemos decir que entre el alumnado el modelo de buen estudiante está basado en la obediencia, el seguimiento de la figura del profesorado como referencia, tendencia más marcada entre la población femenina. También se añade escuchar en silencio en el caso de los chicos, una opción de pasividad en el aula.

Figura D8: What does a good student do in class? (Teacher)

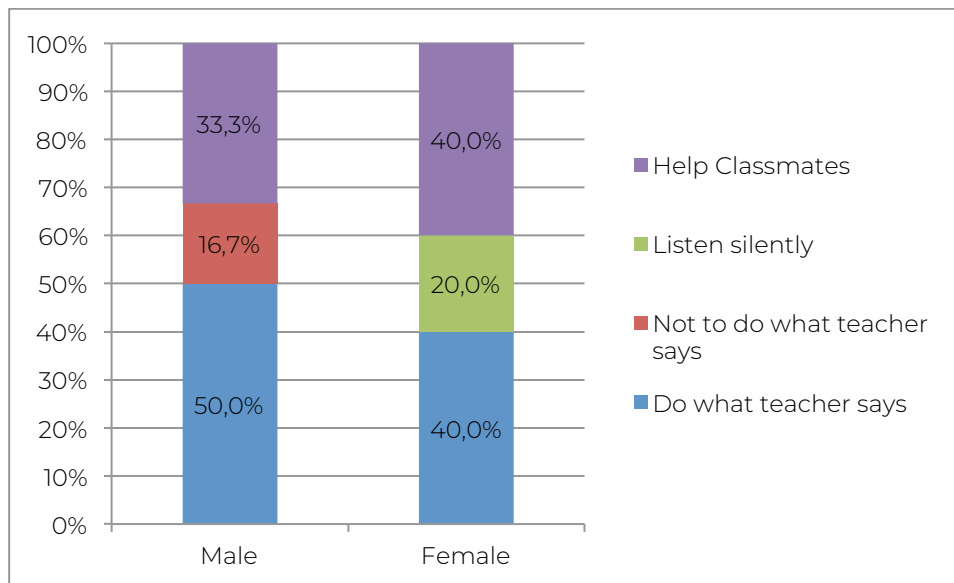


Figura D8: Aspectos que el profesorado valora sobre el alumnado; elaboración propia

El profesorado coincide con la idea de la obediencia en el ideal de buen alumnado, aunque se hace en menos medida entre las profesoras y que el alumnado en general. También destacan en segundo lugar la ayuda mutua entre compañeros de clase, mucho más valorada que entre el alumnado. Además, en este caso las profesoras señalan en tercer lugar la importancia de escuchar en silencio en el aula. A pesar de que muy minoritaria, la presencia entre profesores y alumnado de la opción «no hacer lo que el profesor/a dice» podría estar señalando a actitudes de resistencia ante el modelo de la obediencia, aunque en ningún caso se notaron actitudes de resistencia directa en las observaciones en las escuelas. Si hubo indicios de resistencias indirectas, a través de la burla, por ejemplo, que podrían mostrar una deslegitimación de la cultura escolar. La posición del alumnado respecto la cultura escolar se observó generalmente a través de actitudes de adhesión, con la disciplina como elemento clave, a través de los castigos, que a menudo generaban una motivación extrínseca hacia las tareas escolares. A pesar de ello, también se observaron estudiantes con una motivación intrínseca hacia el propio trabajo y los aprendizajes. Por lo general, el alumnado se muestra distante y poco comunicativo con el profesorado más estricto, a los que tratan con mucho respeto y miedo, que explicaría la burla en el ámbito privado como catalizador. En cambio responde positivamente ante el profesorado que los trata con más

confianza y proximidad. También se identificaron actitudes de inhibición, como alumnado que se mostraba ausente y esperando que pasara el rato para irse a casa. Fuera del aula, en los ratos libres o actividades especiales (concursos, juegos, jornadas), el alumnado se muestra más participativo y motivado. En estos momentos la relación con el profesorado es también más próxima.

Actividades, contextos y formas de aprendizaje

Una vez explorados los modelos ideales de profesorado y alumnado, presentamos las respuestas de la encuesta que hacen referencia a sus actitudes en la práctica, lo que dicen que hacen en la escuela.

Figura D9: What do I do in class? (Student)

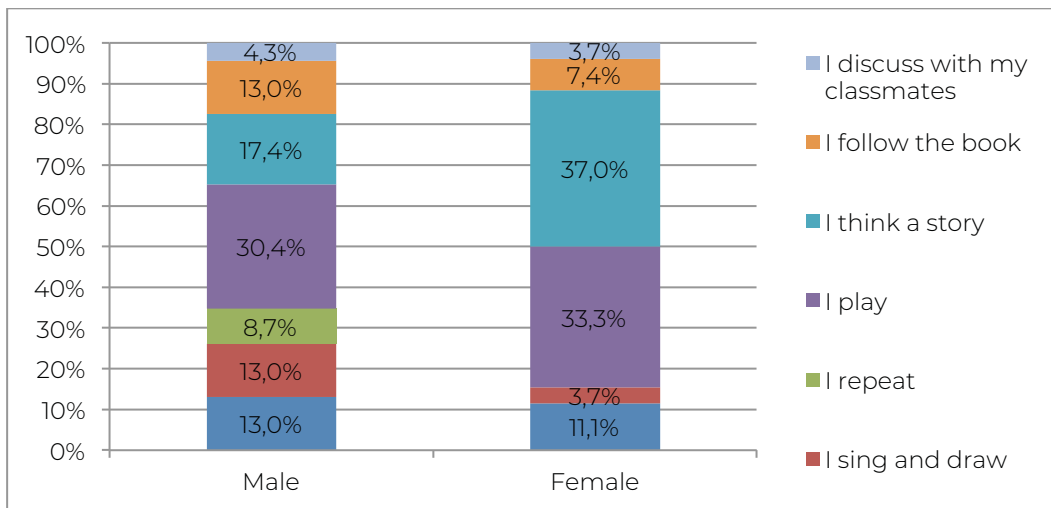


Figura D9: Actividades en el aula, alumnado; elaboración propia

Vamos a explorar las respuestas del alumnado ante las actividades planteadas como respuestas en la encuesta administrada. Tanto los chicos como las chicas responden que lo que hacen más en la escuela es jugar y en segundo lugar pensar historias. Los chicos «siguen el libro», «escriben» y «cantan y dibujan» en tercer lugar, mientras que las chicas escriben y siguen el libro. En menor medida, responden hacer actividades de repetición y/o de discusión en grupo.

Estas respuestas contrastan sorprendentemente con la realidad en las aulas, donde la mayoría de las actividades consisten en leer el libro, copiar actividades en las libretas y escribir repetidamente los ejercicios indicados por el profesorado. Si bien es cierto que en los ratos de tiempo libre el alumnado tiene libertad total para jugar o hacer cualquier otra cosa, se han observado en muy

pocas ocasiones actividades de imaginación como inventar historias, juegos en el aula o trabajos en grupo y/o actividades de expresión artística como pintar y dibujar. Esta disociación entre las respuestas de la encuesta y la realidad observada pueden responder a que se haya interpretado la pregunta erróneamente como «lo que me gustaría hacer en la escuela» y no «lo que hago en la escuela», o que la percepción del alumnado sobre las actividades de la escuela difiera de las observaciones que realizamos.

También nos preguntamos sobre la forma y los lugares en los que el alumnado tenía percepción de aprender. Respecto a la forma, la encuesta plantea diferentes actividades y estilos de aprendizaje como respuesta a la pregunta «cuándo aprendes mucho?».

Figura D10: When do you learn a lot? (Student)

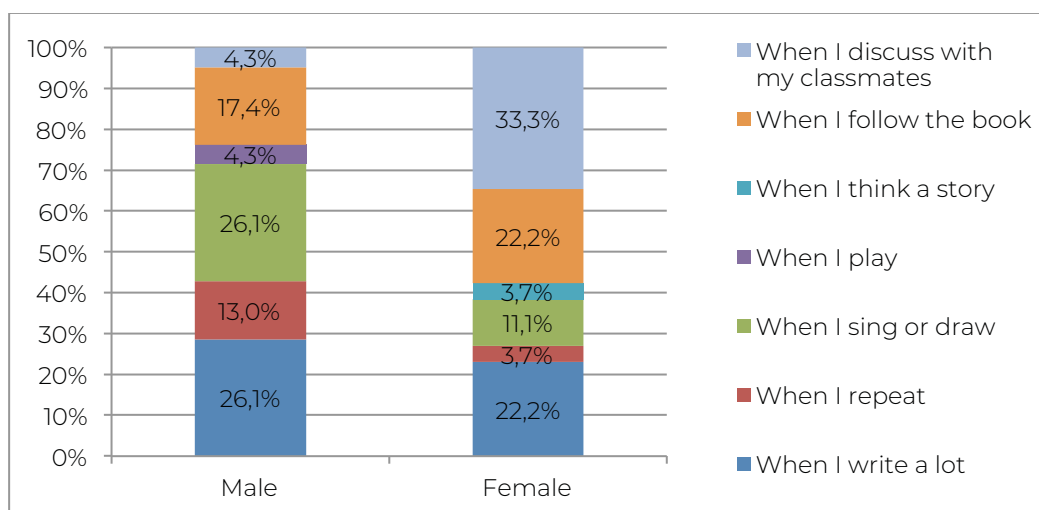


Figura D10: Actividades y aprendizaje, alumnado; elaboración propia

En el caso de los chicos, creen que aprenden mucho cuando escriben y cuando cantan y dibujan en primer lugar, cuando siguen el libro y repiten en segundo lugar y en menos medida cuando juegan y cuando interaccionan con sus compañeros. Las chicas, en cambio, aseguran aprender más en situaciones de interacción con los compañeros y en segundo lugar cuando escriben y cuando siguen las instrucciones del libro. En menos medida, dicen aprender cuando piensan historias o cuando repiten. Esta diferencia en las respuestas del alumnado podría señalar estilos diferentes de aprendizaje por género, aspecto

que podría corresponder a estilos de socialización fuera de la escuela, donde las mujeres tienen y potencian una fuerte red de relaciones entre ellas.

Respecto a los escenarios, la predominancia de la escuela como contexto de aprendizaje es unánime. Los chicos destacan el templo de forma residual y las chicas, además, la casa como espacio donde aprenden cosas importantes.

Figura D11: Where do you learn most important things? (Student)

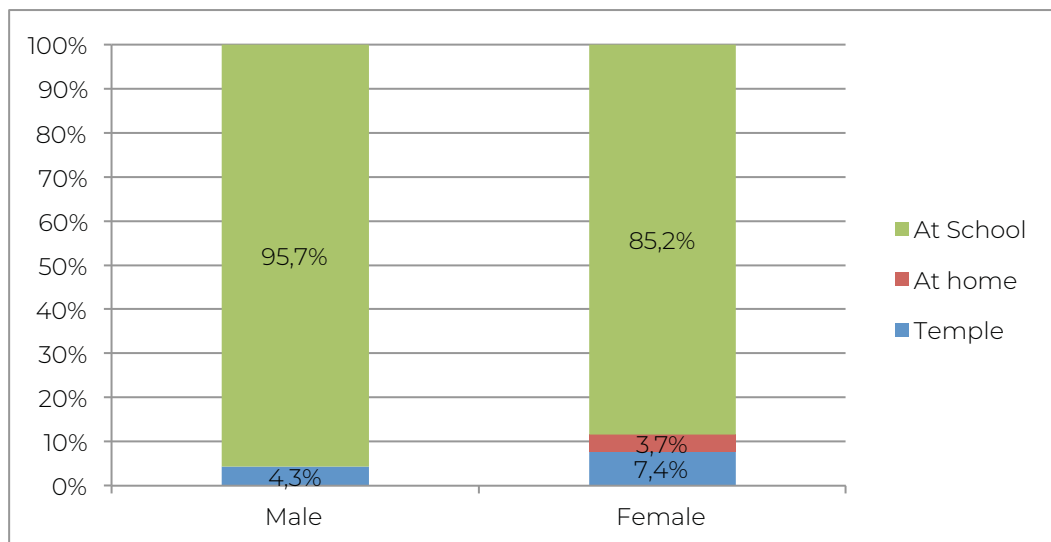


Figura D11: Actividades y aprendizaje, alumnado; elaboración propia

Por lo tanto, vemos que la escuela se considera el principal contexto de aprendizaje entre los chicos y las chicas de Gaun y sus alrededores, por delante de otros espacios como son los templos y los hogares.

Expectativas y aspiraciones

La encuesta aborda las expectativas y aspiraciones laborales, académicas y de residencia, tal y como se presenta a continuación.

En relación con las expectativas laborales, estas tienen una marcada dimensión de género. Entre los chicos, las expectativas son bastante variadas y las profesiones más deseadas de maestro (30%), doctor (13%) o el ámbito del *trekking* (13%). En menor proporción, las opciones son la enfermería, policía, seguir estudiando y/o otros.

Figura D12: In a future, what do you want to work as? (Male student)

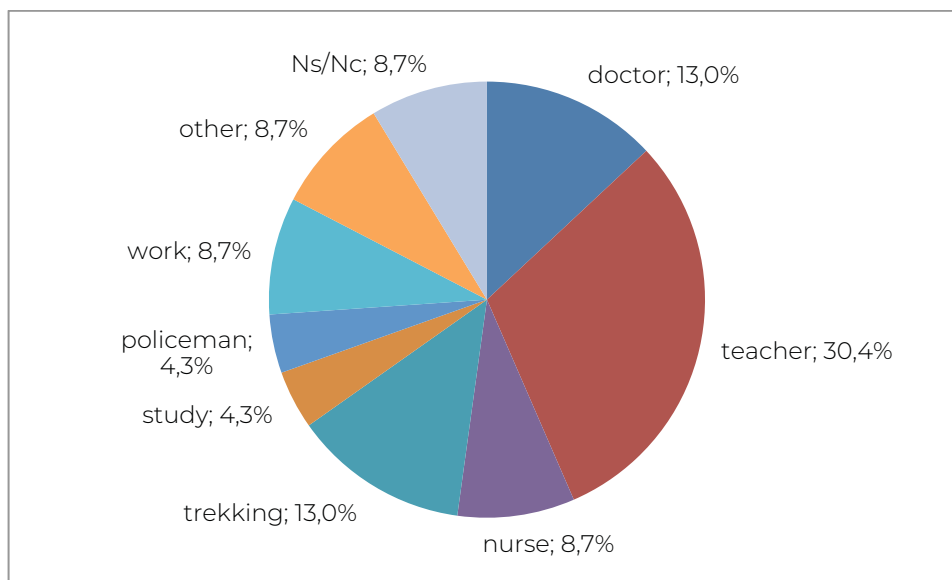


Figura D12: Expectativas laborales del alumnado masculino; elaboración propia

Entre las chicas, la profesión más deseada coincide con la de los chicos, ya un 30% también optaría por ser maestra, aunque el resto varía considerablemente. Las estudiantes, en segundo lugar, dicen querer dedicarse a la enfermería y seguir estudiando (22,2%), y también trabajar en el ámbito social (14,8%). Un pequeño porcentaje plantea ser piloto o doctora como opción para el futuro.

Figura D13: In a future, what do you want to work as? (Female student)

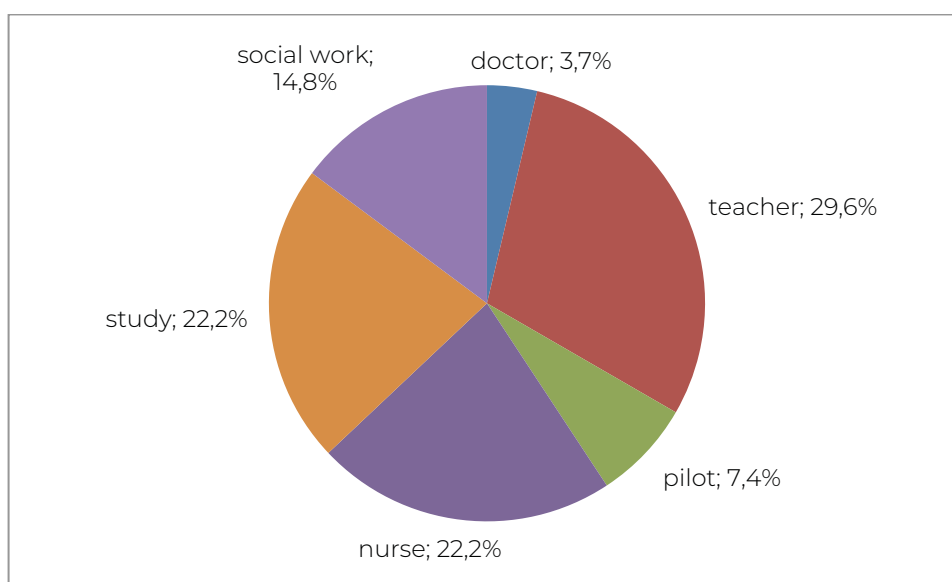


Figura D13: Expectativas laborales del alumnado femenino; elaboración propia

Al comparar las expectativas laborales de chicos y chicas podemos hacer varias reflexiones importantes. En primer lugar, las expectativas de los chicos plantean un rango de posibilidades un poco más variado que el de las chicas, teniendo en cuenta que esta pregunta permitía la posibilidad de una respuesta abierta. En segundo lugar, existe una tendencia de las expectativas femeninas al ámbito de los cuidados, una dinámica de reproducción de la división sexual del trabajo en el mercado laboral. En tercer lugar, notamos que la opción más elegida —y coincidente entre chicos y chicas— es la de maestro/a. De hecho el trabajo en las escuelas es una de las opciones viables de trabajo remunerado en las zonas rurales.

Las expectativas académicas entre el alumnado se exploraron a través de la pregunta «hasta qué clase quieres estudiar». Podemos ver como las expectativas de los chicos son un poco más elevadas que las de las chicas en términos de estudios universitarios (39,1 % versus 25,9 %), aunque en ambos colectivos lo más común es la *higher secondary* —equivalente al bachillerato—. Como opción menos preferida encontramos la educación secundaria —equivalente al graduado escolar— y ninguno de ellos contemplaría la opción de dejar de estudiar durante el primer ciclo de educación secundaria.

Figura D14: Which class do you want to reach? (Student)

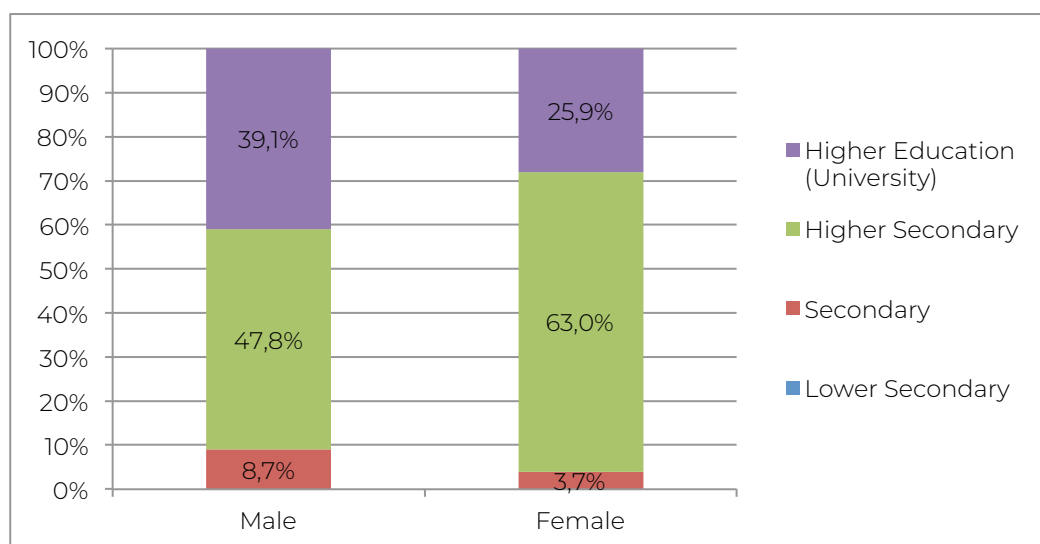


Figura 14: Expectativas académicas del alumnado por sexo; elaboración propia

Finalmente, en el caso de las expectativas residenciales del alumnado, es relevante el hecho de que los chicos tienen expectativas de vivir en el

extranjero (39,1 %) o en la ciudad (30,4 %) ante otras opciones como la montaña o otros lugares. La opción preferida para las chicas, en cambio, es la ciudad en primer lugar (55 %) y el extranjero (25 %), mientras que un porcentaje muy pequeño querría quedarse en la montaña (7,4 %).

Figura 15: In a future, where do you want to live? (Student)

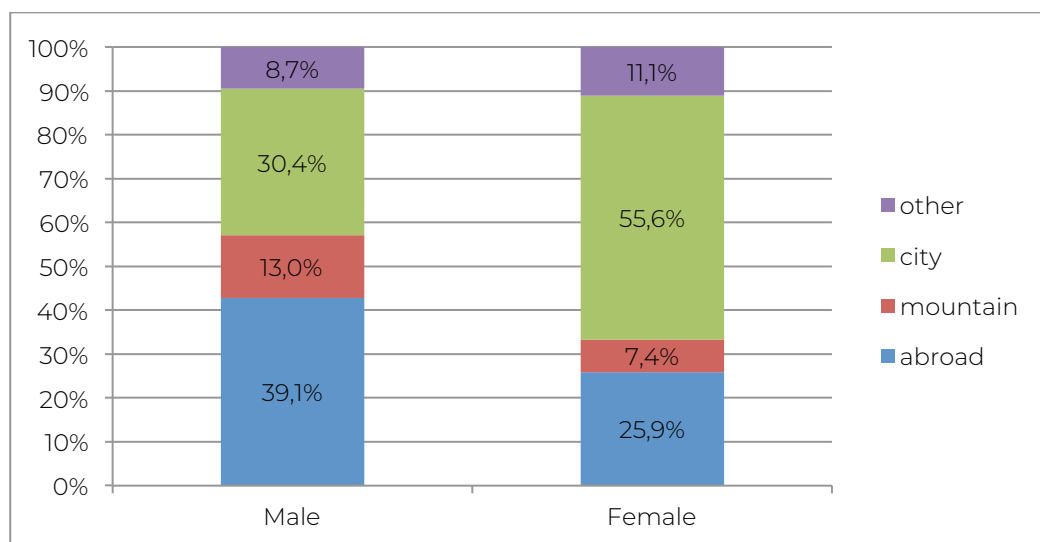


Figura D15: Expectativas residenciales del alumnado por sexo; elaboración propia

Estos resultados apuntan a una voluntad extendida de marcharse de la zona de Gaun para vivir en otros lugares. La diferencia por sexo en la predilección por estos lugares puede explicarse por el tipo de trabajos accesibles para ambos. Mientras que los chicos tienen posibilidades de acceder a trabajos remunerados en la montaña a través del *trekking* e internacionalmente como mano de obra en la construcción, las chicas concentran las posibilidades de trabajo principalmente en la ciudad.

ANEXO E. **Selección fotográfica**

En este anexo se incluye una selección de documentación fotográfica de los diferentes contextos y entornos sobre los que esta tesis trata.

El Gaun: vida y entorno



Situación de Gaun



Entorno ecológico de Gaun



Casas en Gaun



Casa en Gaun



Mujeres en casa



Trabajos cotidianos



Trabajo en los campos



Interior y exterior de uno de los templos de Gaun

E2. Las escuelas de la zona



La escuela de Gaun





Camino hacia la escuela de Batomà



Escuela de Batomà



Actividades en la escuela de Batomà



Materiales escolares y organización del tiempo en la escuela de Batomà

E3. Katmandú: vida y entorno



Valle de Katmandú



Calles en Katmandú



Calles en Katmandú



Comercio en Katmandú



Mercados en Katmandú



Rituales cotidianos



Stupa de Boudhanath

E4. Los terremotos



Afectaciones de los terremotos en la zona de Gaun



Casa y templo en Gaun



Construcción de casas temporales en Gaun



Edificios y campos de refugiados en Katmandú

ANEXO F. **Recortes de prensa**

En este anexo se incluye una selección de recortes de la prensa relacionados con los terremotos de 2015 en Nepal.

Nepal earthquake: Hundreds die, many feared trapped

🕒 25 April 2015



BBC News, 25 de abril 2015

Massive earthquake rattles Nepal (updated)

Saturday, April 25th, 2015

Nepali Times, 25 de abril 2015

TEMBLOR DE TIERRA EN NEPAL >

Un potente terremoto causa más de 1.800 muertos en Nepal

Pánico en la capital, Katmandú, mientras buscan supervivientes entre los escombros

MACARENA VIDAL LIY

Pekín - 26 ABR 2015 - 22:11 CEST

El País, 26 de abril 2015

NATIONAL

Massive earthquake in Nepal; 1,500 killed



KATHMANDU, APRIL 25, 2015 12:00 IST
UPDATED: APRIL 03, 2016 02:21 IST

SHARE ARTICLE | | | | | | 169 | PRINT | A | A | A

The Hindu, 25 de abril 2015

Internacional

Un terremoto golpea Nepal

Actualizado: 26/04/2015 15:00 horas

Un fuerte seísmo en Kathmandu, la capital de Nepal de intensidad 7,9 ha causado numerosos muertos, heridos y daños en viviendas, negocios e infraestructuras de la zona.

El
Mundo, 26 de abril 2015

Nepal Earthquake Poses Challenge to International Aid Agencies

The New York Times, 26 de abril 2015

GENERAL (/CATEGORY/GENERAL)

Hundreds killed in multiple jolts

- PRAGATI SHAHI (/author/pragati+shahi), KATHMANDU



Apr 26, 2015-

The Kathmandu Post, 26 de Abril 2015

Datos del terremoto en Nepal, el más devastador y mortífero desde 1934

EuropaPress, 28 de abril 2015

Nepal earthquake death toll exceeds 6,000 with thousands unaccounted for

Thousands of villages devastated and up to 90% of clinics and schools in some districts unusable, as Kathmandu appealing for help from international donors

The Guardian, 1 de mayo 2015

EL ANTERIOR FUE DE 7,8

VENEZUELA

YIHADISMO

Terremoto en Nepal: las últimas noticias, en directo

El seísmo, de 7,3 grados, se ha producido cerca del campamento base del Everest, a una profundidad de 10 km

Martes, 12/05/2015 | Actualizada 10/11/2017 - 18:59



El Periódico, 12 de mayo 2015

Weeks After Deadly Nepal Quake, Another Temblor Revives Fears

The New York Times, 12 de mayo 2015

Hundreds feared dead as another strong earthquake strikes devastated Nepal

Officials confirm death toll of 42 after magnitude 7.3 quake hits country still struggling with consequences of previous disaster that killed thousands

The Guardian, 12 de mayo 2015

Un nuevo seísmo en Nepal agrava la crisis humanitaria



Un terremoto de magnitud 7,3 causa más de 80 muertos y mil heridos El pánico vuelve a Katmandú y los hospitales se colapsan

La Vanguardia 13 mayo 2015 JORDI JOAN BAÑOS Nueva Delhi. Corresponsal

el país y el pánico se apoderó de nuevo de la población. Los edificios dañados han acabado por sucumbir y la cifra de muertos sigue aumentando.

El miedo regresó ayer a Katmandú. Un nuevo terremoto de magnitud 7,3 en la escala de Richter

La Vanguardia, 13 de mayo 2015

Nepal earthquakes: Devastation in maps and images

15 May 2015



Thousands of people lost their lives and thousands more were injured in a 7.8-magnitude earthquake that hit Nepal's capital Kathmandu and its surrounding areas on 25 April.

The earthquake was followed by a large number of aftershocks, including one that measured 7.3 on 12 May.

BBC News, 15 de mayo 2015

TERREMOTO EN
NEPAL

El nuevo terremoto en Nepal deja 36 muertos y 1.000 heridos



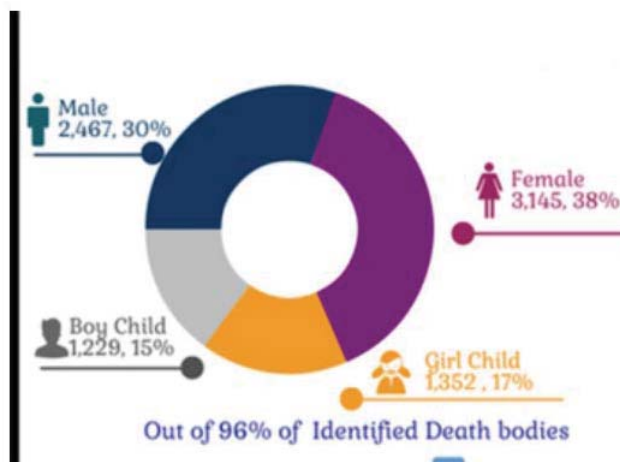
• Un nuevo seísmo de magnitud 7,3 en la escala de Richter se ha producido a 52 millas de Katmandú

La Vanguardia, 18 de mayo 2015

GENERAL (/CATEGORY/GENERAL)

Earthquake: 55 pc of dead are women, children

- Post Report (/author/post+report), KATHMANDU



May 19, 2015-

The Kathmandu Post, 18 de mayo 2015

Referencias del anexo

- Bourdieu, P. (1989). Los poderes y su reproducción. En F. J. Garcia Castaño, A. Diaz de Rada, & H. M. Velasco Maillo (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores . El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (ed. 2006, pp. 373-427). Trotta.
<https://doi.org/10.4135/9781446250464.n3>
- Caddell, M. (2007). Education and Change: A Historical Perspective on Schooling, Development and the Nepali Nation-State. En K. Kumar & J. Oosterheld (Eds.), *Education and Social Change in South Asia* (pp. 251-284). New Delhi: Orient Longman.
- Carney, S., & Rappleye, J. (1991). Education reform in Nepal: from modernity to conflict. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2010.513274>
- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics. Theory and appraisal. *Theory and Society*, 19(5), 507-544.
- Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Davis, K. A., & Phyak, P. (2012). Multicultural Education as Community Engagement: Policies and Planning in a Transnational Era. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-25.
- Glick Schiller, N., & Salazar, N. B. (2013). REGIMES of Mobility Across the Globe Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and migration Studies*, 39(2), 183-200.
- Greenfield, P. M., Trumbull, E., Keller, H., Rothstein-Fisch, C., Suzuki, L. K., & Quiroz, B. (2006). Cultural Conceptions of Learning and Development. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 675-692). NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Khaniya, T., & Williams, J. H. (2004). Necessary but not sufficient: challenges to (implicit) theories of educational change: reform in Nepal's primary

- education system. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 315-328. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2004.01.005>
- Pherali, T. (2011). Education and conflict in Nepal: possibilities for reconstruction. *Globalisation, Societies and Education*, 9(1), 135-154. <https://doi.org/10.1080/14767724.2010.513590>
- Pigg, S. L. (1992). Inventing Social Categories Through Place: Social Representations and Development in Nepal. *Comparative Studies in Society and History*, 34(03), 491-513. <https://doi.org/10.1017/S0010417500017928>
- Regmi, K. D. (2017). World Bank in Nepal's education: three decades of neoliberal reform. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 188-201. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1169517>
- Skinner, D., & Holland, D. (1996). Schools and the cultural production of the Educated Person in a Nepalese Hill Community. En B. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 273-300). New York, NY: State University of New York Press.
- Tamang, S. (2000). Legalizing state patriarchy in Nepal. *Studies in Nepali History and Society*, 5(1), 127-156.
- UNESCO-IBE. (2011). *Nepal. World Data on Education 7th Edition*.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. Dakar, Senegal.
- Whelpton, J. (2005). Lifestyles, values, identities: changes in Nepalese society, 1951-1991. En *A History of Nepal* (pp. 154-178). Cambridge University Press.



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona

