

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

---



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

*“Desde el género: éxito académico en niñas migrante-itinerantes de Educación  
Primaria”*

Tesis que para obtener el Grado de  
**Maestro (a) en Desarrollo Educativo**

Presenta:

Angélica María González Benavidez

Directora de Tesis:

Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

México D.F

Diciembre de 2014

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento y respeto a la Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez, por brindarme su apoyo en la construcción y desarrollo de ésta investigación, así mismo por compartir conmigo su tiempo, su guía y experiencia, así como su amistad y paciencia.

A los alumnos y maestros de la escuela Primaria Xitle, por su participación activa en este proyecto. Especialmente a las niñas migrante-itinerantes por su apoyo y colaboración entusiasta y desinteresada.

Un especial agradecimiento a los Profesores: María del Pilar Miguez Fernández, Leticia Vega Hoyos, Antonio Carrillo Avelar y Nicanor Rebolledo Recéndiz por su lectura atenta y colaboración en los ajustes de la tesis.

También quiero agradecer a los Profesores de la Maestría en Desarrollo Educativo por sus aportaciones a mi formación académica y profesional, a mis compañeros de la Maestría por compartir tanto en lo escolar y en lo personal. Así mismo agradecer a la UPN por darme la oportunidad de arribar a ésta meta, que no la última, pero si la más compleja.

Un agradecimiento muy especial para la Profesora Carolina María Ojeda Rincón de la UPN Colombia por su guía y aportaciones a mí investigación. Y lo hago extensivo a los Profesores, Personal Académico y Administrativo de la UPN Colombia quienes me brindaron todas las facilidades para integrarme a su institución y a su tierra, de raíces entrañablemente hermanadas con el pueblo mexicano.

Y agradezco a todas aquellas mujeres y hombre migrante-itinerantes que buscando sus metas y sueños me han participado de su experiencia, colaborando desinteresadamente en este proyecto. Gracias especialmente a Linda Alexandra, Cindy Caro, Angélica, Paty, Lupita, Laura, Magdela, Talia, Bety, Itai, Yaz, Lore, Olguita y tantas otras que se saben presentes muy presente en mí vida.

**A las personas que amo, especialmente a mi familia y a mi hijo Marco Antonio quien también ya realiza sus propias indagaciones y sus conclusiones personales.**

## Índice

Introducción	1
1 Perspectiva y propuesta metodológica	8
1.1. Consideraciones previas	8
1.2. Objetivos	11
1.2.1. Objetivo General	11
1.2.2. Objetivos Específicos	12
1.3. Perspectiva y propuesta metodológica	12
1.3.1. Estrategia metodológica de investigación	19
1.3.2. El camino de la investigación	22
2 La perspectiva de género.	25
2.1. Debates y ajustes terminológicos sobre el género	26
2.2. Socialización y género	32
2.2.1. Diálogo entre géneros	36
2.2.2. La división sexual del trabajo	37
2.3. La estructura patriarcal	41
2.3.1. La Dominación masculina de Bourdieu	42
2.3.2. Simbolismo y rito en el patriarcado	47
2.3.3. El arte del débil: la resistencia	54
2.3.4. De como se instaura la violencia simbólica	60
2.4. Los mandatos de género en la comunidad escolar	62
2.4.1. Las niñas en la institución escolar	66
2.4.2. ¿La escuela sexista?	70
2.4.3. Por una escuela igualitaria	75
3 Nacer y ser migrante-itinerante	77
3.1. Derechos de los niños	83
3.2. Cultura escolar exclusión y inclusión	85
3.3. Educación en niñas migrantes	87
4 El éxito académico	91
4.1. ¿Qué afecta el rendimiento escolar?	91
4.2. ¿Diferencia de capacidades?	92
4.3. El capital cultural.	92
4.4. El alumnado sobresaliente.	94
4.5. La escuela y el trato diferenciado.	99
5 Análisis de resultados en los habitantes de frontera.	104
5.1. La escuela primaria Xitle.	104
5.2. El contexto social de los migrantes en la comunidad	115
5.3. El capital social y cultural migrante de la escuela Xitle	117
5.4. Las niñas migrante-itinerantes de quinto grado	120
5.5. Reflexiones en torno al análisis.	128
Conclusiones	133
Fuentes de información	140

“Del conocimiento de las condiciones genuinas de nuestra vida tenemos que sacar la fuerza para vivir y la razón para actuar”  
Simone de Beauvoir

## Introducción

Es de mi interés el estudio sobre los grupos de migrantes en La ciudad de México; ya que me asumo como migrante, por el hecho que, desde muy niña mis padres se mudaron de la Ciudad de San Luis Potosí estableciéndose en la gran urbe que es el Distrito Federal, situación que me lleva a delimitar dentro de la experiencia de traslado mi indagación, toda vez que ésta investigación tiene que ver con la construcción cultural que conlleva el hecho de ser migrante-itinerante; que no migrante ya que son cosas distintas; y porque los efectos de tal evento no sólo permean a los implicados en los rasgos propios de su cultura materna; sino también en aquellos rasgos que los conforman como migrante-itinerantes o como parte de una diáspora del terruño, de lo local; cómo aquella experiencia (el viaje, las prácticas, los contactos, la vida misma transformada) va calando en sus personalidades a través de este viaje permanente que significa la migración-itinerante.

No se vuelve a ser la misma, él mismo, después de este salto o transferencia itinerante, que nos transforma en seres humanos “diferentes” que por dicha condición se vuelven “vulnerables” ya que pueden ser excluidos y denostados; en ello influyen diversos factores del fenómeno social llamado migración, muchos son los elementos que median dicho fenómeno, siendo fundamentales aquellos que intersectan o se formulan desde las sociedades de llegada y que se

conforman en los diferentes tipos de redes sociales de acogida para las familias migrantes.

Es precisamente a partir de la capacidad e influencia de dichas redes que se permiten tomar la decisión de “cambiar de aires” o no hacerlo, como se dice en provincia, ya que las redes sociales y culturales brinda facilidades y oportunidades a los grupos, familias y personas tanto de “aventurarse”, así como de obtener el sustento y apoyo para dicha familia o célula comunitaria, obtener por lo menos un techo que sirva de abrigo a este proyecto de movilidad social de traslado, que primeramente se vuelve un proyecto familiar y después un proyecto comunitario en conjunto; es decir cada miembro de la familia o de la comunidad asume roles y tareas asignadas para este evento y los procesos de cambio durante el traslado; cabe decir que las redes sociales comunitarias apoyan en la obtención de techo, alimento y en la búsqueda de un trabajo estable del cual servirse para la sobrevivencia de la familia; e inclusive contar con soporte de la misma red implica la toma de decisiones antes y durante de la movilidad de las personas. Un individuo solitario y sin apoyo difícilmente tomará la decisión de trasladarse a una nueva población en la que no cuente con el soporte suficiente para su proyecto de vida, y aún más limitante que carecer de recursos lo será si es una mujer o niña, sin embargo las condiciones en la actualidad han involucrado un aumento de mujeres en situaciones de movilidad migratoria.<sup>1</sup> Los datos censales de 2010 indican que la emigración internacional es predominantemente masculina pues del total que salió del país durante el periodo 2005-2010 (1.1 millones), sólo una cuarta parte son mujeres. (INEGI, 2013)

Es mi caso la llegada de mi familia a la urbe, que representa la ciudad de México, estuvo bajo el cobijo y el sustento de diferentes paisanos llegados previa e históricamente de San Luis Potosí, solo uno que otro eran familiares, en su mayoría vecinos del pueblo en el que nació, células comunitarias de cada Estado de la República mexicana se van asentando en las localidades citadinas, formando así un mosaico cada vez mayor de diversas etnicidades, pero sobre todo habría que poner atención a la forma en que se configura el orden, la vida, la organización de la célula migrante.

Así el tema que trata esta investigación tiene que ver con la inserción intercultural a la vida escolar de las niñas; de la parte celular migrante-itinerante incorporada al organismo complejo en tamaño y funcionamiento llamado Ciudad de México-Escuela urbana, y como a partir de los roles impuestos por su comunidad de referencia, estas niñas resignan la diversidad en la escuela, en tanto la experiencia de traslado les brinda herramientas suficientes para generar dicha integración con patrones de éxito académico.

Refiriendo específicamente lo señalado en el discurso institucional que a la letra dicta en sus recientes reformas “por un rescate de los valores culturales en toda la extensión del territorio nacional, en la necesidad del respeto a la diversidad y a la dignidad humana”; así muchos de los rasgos comunitarios que se descartan durante las décadas pasadas resurgen, en un afán de integración intercultural nacional y de apoyo a esta diversidad que somos los mexicanos, lo que hace relevante este estudio. El rescate de esta historicidad que representa el cambio, los traslados, las redes y su influencia en la incorporación y formulación de herramientas que conllevan el éxito académico de las niñas migrantes-itinerantes a la vida escolar, y cuyo análisis se convierte en el objetivo primordial de este trabajo.

Apoyadas en los referentes tradicionales de sus pueblos y sus comunidades, algunas de éstas niñas ingresan a la escuela con una concepción holística comunitaria aportada por su comunidad materna, misma que paulatinamente se va ampliando en virtud de la educación oficial a la par que sus saberes comunitarios y ancestrales se van transformando.

Las niñas se manifiestan como realidades complejas, en tanto sujetos que resumen formas de pedagogía ancestral propia aunada a la cultura occidental de arribo; los saberes comunitarios en muchos casos y las nuevas experiencias en cuanto a sus vínculos personales y sociales de la escuela en la nueva sociedad de acogida; van formulando dos horizontes pedagógicos o matrices que se disputan por establecer su hegemonía, en uno la pulsión en la que la comunidad se esfuerza por entrar a la actualidad a través de la educación; en otro las

restricciones y las acotaciones que obligan a un “amoldamiento” urbano representado por la escuela urbana. Podría decirse que en el cuerpo de las niñas se resumen sus propios anhelos y expectativas, y también los de su comunidad, pues allí es donde se manifiesta el poder que define el futuro de las niñas en el juego de las relaciones de poder de la cotidianidad. De acuerdo a la lógica de Foucault (1992: 89) que define al individuo como un producto de las relaciones de poder

Ésta atención especial a las niñas migrantes-itinerantes, que según la escuela y el sistema escolar han dado en llamar “población flotante”, quienes son sin duda alguna los sujetos colectivos más silenciados e invisibles tanto en estudios académicos, educativos, estadísticos y poblacionales en general; es reveladora.

En tanto que se ponen en escena las capacidades de las niñas para vivir —y hacer convivir— ambos mundos (el comunitario y el urbano); develando también el efecto continuo dependiente de los patrones de género en y desde los roles familiares comunitarios y urbanos; al asumir los esquemas patriarcales de dominación las expectativas y aspiraciones futuras de estas niñas y sus padres; produce en muchos casos su permanente marginalidad; pero que al sobreponerse a dicho efecto provoca el éxito académico y permanencia de las niñas en el entramado escolar.

Historizar sobre esta realidad en la que se manifiestan los patrones de poder que entrelaza género, educación y migrantes itinerantes se convierte en el segundo objetivo de la investigación.

Y es que a lo largo de la historia la invisibilidad de la mujer y en este estudio especialmente las niñas y su dependencia se justifican, como bien lo menciona Galeano (2007:71), en el racismo y machismo. Pero sobre todo al señalar que la condición femenina ha estado signada para “criar hijos, desvestir borrachos o vestir santos... y además acusada de estupidez congénita”.

Condenada como los indios y negros a los suburbios de la historia (es decir el “ámbito privado” de la historia) que las menciona únicamente como fieles sombras de los próceres, madres abnegadas y viudas sufrientes. Nunca siquiera como



protagonistas de eventos sobresalientes (Galeano, 2007:71) A las mujeres se les reconoce cierta utilidad en la casa, fábrica u oficina admitiendo que puede ser “imprescindible” en la cama y la cocina, pero el espacio público, especialmente el escolar que estuvo durante mucho tiempo prácticamente secuestrado por los hombres, nacidos para ejercer el poder y la guerra.

Es el espacio escolar aquel que otorga la oportunidad de transmutar la realidad de algunas mujeres, sirve de llamémosle movilidad social, al efecto de cambiar el destino no preestablecido, pero naturalizado de ser mujer dentro de los esquemas del patriarcado, de ser miembro de la sociedad androcéntrica de la que se forma parte; por tanto la obtención y enriquecimiento de las estrategias que permiten el éxito escolar específicamente en lo relativo al éxito académico es forma de trascender un destino asegurado y preestablecido.

Sin embargo aun cuando algunos autores invitan a la reflexión sobre el mito de que la escuela permite la movilidad social, especialmente la de las mujeres, y mencionan a la escuela como instituyente y cómplice en la reproducción de los patrones patriarcales androcéntricos, reproductora de la dominación y la sumisión, generadora e impulsora de la diferencia; obliga a reflexionar sobre la escuela como espacio idóneo para colaborar en la transformación de esta historia de siglos; ámbito en el que se puede transmutar la realidad de muchas niñas, sus aspiraciones, a un cambio de conciencia, así como las apropiaciones que hacen de las conductas y sus historias. A fin de producir prácticas transformadoras a partir de sus relatos de vida, historizar las experiencias de éxito escolar que prosperan en las relaciones socio-escolares y académicas que las niñas migrantes-itinerantes gestionan.

Esta investigación presenta los resultados de la investigación realizada con dos niñas migrantes-itinerantes de la escuela Primaria Xitle en Coyoacán Distrito Federal. En este caso se trata de migrantes con alto grado de movilidad, productoras y promotoras de signos y mediaciones entre su cultura y la de los otros. Estos signos y mediaciones son expresiones que les permiten re-significar

sus espacios y su universo, pero sobre todo integrarse al ámbito educativo formal con éxito académico.

Con el objetivo de profundizar en los aspectos más significativos de la trayectoria escolar de las niñas, se hicieron principalmente entrevistas semiestructuradas a las niñas, sus padres y maestros así como al Director de la Escuela; no obstante la observación directa recopilada en el diario de campo; que es la base para contrastar los discursos de los actores, con sus manifestaciones concretas. Para el diario de campo se presenciaron jornadas escolares de dos grupos de 5° grado a objeto de registrar la composición de los mismos, la disposición del mobiliario, los recursos pedagógicos con los que se contaba y a los que recurrían los maestros, sus métodos de enseñanza, el uso del lenguaje verbal y no verbal, así como su relación con las alumnas y alumnos; también se observó el relacionamiento de las niñas entre pares y sus acciones y reacciones en clase. Igualmente durante el recreo y a la hora de entrada y salida de la escuela. Durante las entrevistas se pudo reconocer la percepción de los padres de familia respecto de la escuela y de las niñas en específico; también se verificó el rol que desempeñan las pequeñas en la casa y sus expectativas respecto a la Escuela y el hogar.

La unidad de análisis considerada fue la niña migrante-itinerante, porque a través de ella es posible identificar los procesos formativos involucrados en la obtención del éxito académico, la forma en que se interiorizan y resignan los nuevos referentes y qué papel fraguan en la educación formal de las niñas; quienes se van formando mediante acciones educativas y pedagógicas en un marco de alta movilidad.

Así mismo la investigación expone rasgos vertidos en las entrevistas de la indagación en relación a los aspectos teóricos de los que se abordan; al apuntar, reconstruir y recortar se facilita el dar voz a las niñas para poder comprender su presente. Cediendo el foro a la experiencia de lo que están viviendo, sus ideas, formas de pensar, hábitos, el horizonte de posibilidades de los distintos aspectos de su vida y todo aquello que exige ser pensado con mejores herramientas, para

poder comprender el entramado histórico del éxito académico desde la migración-itinerante.

La tesis consta de cinco apartados en el primero se plantean los objetivos, la perspectiva y propuesta metodológica, se hace hincapié en las herramientas de las que se echa mano a fin de delimitar el problema de investigación. El segundo apartado refiere a la perspectiva de género, fundamental en el aspecto conceptual y que permite establecer una visión crítica de la investigación. En el tercer apartado se establecen los antecedentes de la migración-itinerante, la interculturalidad como forma de abordar a las niñas indígenas migrantes en la escuela primaria; así como los antecedentes de las niñas en estudio. El cuarto apartado da cuenta de las formas de abordar el éxito académico en la escuela por parte de los docentes, padres y alumnas; de las diferencias en cuanto al trato de las niñas y su acceso a la cultura escolar. Y finalmente en el quinto apartado se entrevén las conclusiones del estudio.

## 1. Perspectiva y propuesta metodológica

El presente capítulo aborda algunas consideraciones al respecto de la investigación acerca de la pertinencia del estudio, así mismo se plantean los objetivos de la misma y la perspectiva y propuesta metodológica desde la cual se aborda el trabajo, para finalmente hacer la descripción de la investigación.

### *1.1 Consideraciones previas*

Si bien la migración interna o movilidad interna es un fenómeno histórico, sus expresiones contemporáneas plantean serios retos, dado que obliga a implementar posibilidades reales de concreción de los principios que aluden a la universalidad de los derechos humanos y a la convivencia pacífica entre los diferentes. Las tendencias del capitalismo actual (modelo político vigente de organización económica mundial) marcan la pauta para la exclusión de muchas poblaciones. Reflejo de los desequilibrios del sistema se expulsan a miles de personas de sus lugares de origen; asilados, refugiados, desplazados forzados, migrantes económicos de una movilidad internacional e interregional, dan cuenta de la diversidad en las modalidades migratorias; lo que causa un aumento progresivo de la población flotante a las cabeceras municipales, a las grandes ciudades y a los países vecinos con mayor y mejor poder económico.

La diversidad de la migración supone retos para los estados y sus sistemas educativos, las políticas educativas educadores, familias y sociedad en general. Por un lado los problemas de cobertura y acceso como consecuencia de las oleadas de movilidad humana; así mismo los problemas relacionados con las características diferenciales de la población migrante, de la llamada “integración escolar”, que en muchos casos oculta graves conflictos generados por el choque intercultural con serias expresiones de discriminación abierta o sutil y que se da al interior de la institución escolar.

La política educativa es un conjunto de acciones formuladas por los grupos que integran la sociedad civil y la sociedad política, en busca de la hegemonía o del cambio social en un espacio social determinado por la situación histórica y su respectiva correlación de fuerzas (la

coyuntura). Entendida así, la política educativa resulta ser un tejido social de intereses y voluntades, cuya trama y urdimbre conforman un tamiz tan cerrado que impide apreciar de manera clara las acciones educativas, tanto del Estado como de la sociedad civil (Carmona, 2007: 79).

Por otra parte el reto del sistema educativo, propio de una sociedad democrática, de poder constituirse en un sinérgico mecanismo para la promoción y el desempeño social exitoso de los estudiantes, en cuanto a que a los hijos e hijas de migrantes, primeramente en la consecución de la garantía de ingreso y posterior en su permanencia en el sistema educativo, les sean promovidas condiciones de desarrollo personal, respeto y dignidad, así como la oportunidad de desempeñar trayectorias exitosas.

Ello es poner a prueba la posibilidad de los estados y de la sociedad de concretar los discursos de independencia y de afirmación de derechos, contenidos la mayoría de las veces en acuerdos y declaraciones multilaterales.

En la confluencia de intereses institucionales y comunitarios es menester reconocer los contextos culturales y comunitarios con los que las actoras del hecho educativo cuentan; considerar las estrategias y formas que las niñas migrantes-itinerantes emplean en la construcción de herramientas y tácticas de integración a la vida escolar y al éxito académico; toda vez que se basan muchas de ellas en relaciones de fuerza, en un cuerpo visible que las reproduce y define en sus ámbitos de acción (la familia y la escuela) e implica por tanto conflictos de poder.

“En oposición, las tácticas se insinúan en el campo del otro de manera fragmentada, dependiendo del tiempo, aprovechando las ocasiones de manipular el orden establecido y transformando los eventos en oportunidades y alimentan la práctica de la vida cotidiana, que Michel de Certeau llama *el arte de los débiles*” (Barceló, 2009) para este caso las niñas itinerantes resultan ser las más débiles.

Considerando que es necesario abordar el fenómeno de movilidad social como inherente a la globalización: como a procesos sociales y culturales que

caracterizan a dicho fenómeno; el recrudecimiento de conflictos en el plano nacional y étnico debido a diferentes formas de discriminación, prejuicio y exclusión, que adoptan en la actualidad modalidades particulares y que en muchos lugares incrementa la agresión y la violencia así como las violaciones a los derechos humanos.<sup>1</sup> Especialmente los derechos de los niños y las niñas, es decir menores de 14 años, que para el caso de México representan un tercio de la población total del país (32.5 millones) y de los cuales aproximadamente el 50% está representado por las niñas es decir más de 16 millones de niñas.

Resulta pertinente el estudio de las niñas itinerantes pues supone el análisis del cambio en las niñas, tanto en la constitución de otredades, como en el desarraigo de los lazos sociales, culturales y afectivos; pero además el costo que representa reinventar la comunicación, el insertarse en un nuevo mundo de símbolos, de sentidos, costumbres y valores. Considerar la doble oposición primeramente entre el individuo y la colectividad (fundamento del patriarcado); la vinculación de sí misma con el otro(a) a través de distintas transformaciones va perfilando una unidad bipartita con trazos de la colectividad (la escuela) y del individuo (su familia, su hogar); y en una segunda oposición la colectividad en la que conviven grupos diferenciados, cuyas identidades sociales se constituyen en torno a diversas variables, como la adscripción social, el origen étnico, la clase social entre otros; pero sobre todo a la diferenciación debida al género que segrega a la mitad de la población adulta e infantil representada por las niñas y las mujeres.

Sobre este sentido de diferenciación escolar versa la teoría de Bourdieu y *el Capital Cultural* en el que señala que “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas....son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu 1997:37). Así el espacio educativo como institución del sistema también se organiza de la misma manera, eliminando en forma diferencial a los niños según su medio de origen “el sistema

---

<sup>1</sup> Véase STAVENHAGEN (1994), *Estudios Sociológicos*.

escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar porque pasa de este modo y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución -porque la palabra responsabilidad es normativa-, cuál era la contribución que el sistema escolar, y por ello los enseñantes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales” (Bourdieu 1997:48). Por tanto el efecto que el capital cultural tiene sobre las niñas itinerantes es fundamental para obtener el éxito académico, toda vez que parte del sistema educativo juega en contra de las más débiles. Tal como lo señalan estudios como el multicitado *The AUWW Report*.

“Traditional gender roles place greater family responsibilities on adolescent girls than on their brothers. Girls are often expected to "help out" with caretaking responsibilities; boys rarely encounter this expectation.” The AUWW report. How schools shortchange girls. Executive summary

El cual menciona específicamente como causa de la deserción escolar los roles que las jovencitas deben jugar al interior del hogar y que pesan sobre y en las decisiones e impulso a las niñas itinerantes estudiantes.

## *1.2 Objetivos*

Desde el supuesto hipotético que considera a las niñas, cuya movilidad social les obliga a desplazarse de la comunidad originaria y por ende del centro escolar por distintos motivos, en su integración e incorporación al nuevo plantel escolar, en condición que propicia el éxito académico; y que representa el elemento clave para elegir las trayectorias de vida de estas niñas migrantes-itinerantes.

### *1.2.1 Objetivo General*

Analizar la relación entre la experiencia de migración, el género y el éxito académico en cuanto al caso de alumnas de educación básica; como forma de historizar la realidad en la que se manifiestan los patrones de poder durante la integración intercultural de las alumnas y su consolidación con el éxito en la escuela.

### *1.2.2 Objetivos Específicos*

- Analizar las trayectorias de vida y escolarización de alumnas migrantes-itinerantes indígenas que presentan éxito escolar.
- Analizar las capacidades de las niñas para vivir —y hacer convivir— los mundos: comunitario y urbano en la escuela primaria (desde los mandatos de género).
- Analizar las acciones que se suscitan en el espacio escolar para dar cuenta de experiencias de inclusión y/o discriminación en la escuela; así como las expectativas propias de las niñas y sus familias respecto a sus posibles destinos a nivel social, cultural, económico y de movilidad itinerante.
- Discutir los patrones de poder que interviene en la integración intercultural de las alumnas y su consolidación en el éxito académico en la escuela primaria.

### *1.3 Perspectiva y propuesta metodológica*

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva.

La variedad de “lentes” conceptuales que coexisten en las Ciencias Sociales, responden a la existencia de supuestos básicos diferentes sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar. A continuación presento un cuadro que sintetiza estos enfoques (Shulman, 1989).



Paradigma	Positivista	Interpretativo
<b>Fundamentos</b>	Positivista lógico. Empirismo	Teorías interpretativas
<b>Interés</b>	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías para determinar Leyes	Comprender la realidad identificar los significados que las personas dan a los fenómenos.
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Objetiva, estática, medible	Construida, divergente, múltiple y subjetiva.
<b>Relación sujeto-objeto</b>	Independiente	Interrelacionada
<b>Propósito</b>	Generalización al margen de tiempo y contexto	Comprensión a partir de un tiempo y un contexto determinado
<b>Explicación</b>	Causalidad	Rechaza la causalidad directa.

Cuadro 1 Elaboración propia a partir de: "Lentes conceptuales" Shulman, 1989

Una característica de estos paradigmas es que son enfoques que se retoman por profesionales de la investigación, cuyo propósito es generar nuevo conocimiento y difundirlo a través de tesis, libros, revistas y foros de diverso tipo. En la investigación educativa, proceso sistemático que se interroga acerca de la realidad en el campo educativo abarca convencionalmente dos paradigmas: el positivista y el interpretativo, los cuales difieren en cuanto a interés, propósito, naturaleza de la realidad y relación objeto – sujeto.

La perspectiva teórica positivista, reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX (Comte y Durkheim); buscan (cómo lo expresa el cuadro) hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas.

En tanto que la perspectiva fenomenológica, que posee una larga historia en la filosofía y la sociología; quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Explora el modo en que se experimenta el mundo; la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, entre otros que generan datos descriptivos y exponen lo que Max Weber (1968) denomina VERSTEHEN, esto es, comprensión en un nivel

personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente; y es en ella que se inscriben los estudios de género, así como los estudios culturales.

La frase "metodología cualitativa" refiere en el más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable; y modo de encarar el mundo empírico.

En este sentido las técnicas de recolección de datos, medición y análisis de la información son determinadas por la postura del campo de estudio de las representaciones sociales como objeto de investigación construido teóricamente; en nuestro interés la revisión del éxito académico de las niñas que forman parte de la investigación.

Por tanto el procedimiento seguido en la investigación es la concreción de la teoría misma que permite la construcción de hechos considerados relevantes para el análisis de las representaciones sociales y conocer sus implicaciones para una determinada forma de conocimiento que es expresión específica de un pensamiento social.

En estas formas de búsqueda de las implicaciones del pensamiento social al interior de las formas de organización de las comunidades migrante-itinerantes se busca la forma de explicar el fenómeno estudiado de modo cualitativo con base en los datos recolectados durante el trabajo de campo y el análisis de los mismos, por ende se utilizó buena parte del método de investigación cualitativo utilizado en la Etnografía Educativa.

Así el trabajo de campo consiste en permanecer en la comunidad escolar en este caso durante 6 meses, aprender el lenguaje, los comportamientos y las normas de dicha comunidad, y que por tanto es estudiada por medio de la convivencia de los grupos y más específicamente la convivencia de las niñas migrante-itinerantes con su entorno de pares y con los rangos superiores jerárquicos. Al recolectar los datos cualitativos se utiliza la observación directa y las conversaciones y

entrevistas que se han realizado a los personajes de nuestro estudio, así mismo el uso del diario de campo para registrar lo que se observa, lo que se aprende y se escucha para reflexionar, en y a partir del contexto escolar, nuestros datos.

La percepción y la experiencia directa ante los hechos de la vida cotidiana escolar no solo permiten en la investigación obtener información; sino que también garantizan la confiabilidad de los datos recogidos y “el aprendizaje de los sentidos que subyacen tras las actividades” (Guber, 2004:109) de la población escolar y concretamente en relación con las niñas del estudio.

Al tratar de entender y explicar el fenómeno, no sólo desde el punto de vista del observador científico, sino también desde el punto de vista de quien lo vive, es decir desde el punto de vista de las niñas migrante-itinerantes. En el libro *Los argonautas del pacífico occidental*, Malinowsky (1922] 1995) sostiene que la meta del trabajo etnográfico de campo “es llegar a captar el punto de vista” de la población estudiada, “su posición ante la vida, comprender su visión de su mundo” (1995:41). La investigación por tanto describe y analiza los hechos que se observa en el campo mediante las herramientas metodológicas y las categorías y los conceptos significativos y apropiados desde la visión de la investigación.

Desde que Malinowsky introdujo el método de la investigación etnográfica en 1922m la tradición de hacer trabajo de campo en una sola localidad en un tiempo largo ha sido heredada por generaciones. Sin embargo en los 80’s surgió la necesidad de hacer etnografías experimentales que buscaran describir las conexiones entre la sociedad estudiada y otros lugares, regiones y países, y la articulación y relación entre los procesos que se relacionan en su exterior.

Así a finales de los 80’s tuvieron lugar en el mundo varios acontecimientos históricos que simbolizaron el advenimiento de la era de la circulación constante e intensa de personas, objetos, dinero e información más allá de las fronteras nacionales, la migración, otras modalidades de movilidad humana, las intensas transacciones económicas internacionales, la expansión de las corporaciones multinacionales, el mejoramiento de la tecnología de comunicación y la accesibilidad de los medios de transporte de larga distancia han cambiado nuestro

sentido de distancia y la forma en que percibimos el mundo y nuestra vida social, de tal manera que nuestra imaginación y nuestra vida social también se construyen de los encuentros con los elementos culturales, personas símbolos e información que pertenecían a otras partes del planeta.

Al convertirse la globalización en tema central de varias investigaciones en las ciencias sociales durante los 90's, la antropología también planteo el reto de como entender y explicar nuevas realidades del mundo interconectado, lo cuál inspiró a varios antropólogos a proponer aproximaciones teóricas innovadoras sobre los flujos y circulación de personas, objetos y símbolos, y las conexiones), las reflexiones sobre el trabajo de campo (Clifford,1999; Marcus,2001), y consolidar una línea de investigación sobre el vínculo entre lo local y lo global (Kearney, 1995).

Lo propuesto por Marcus es sumamente importante para repensar el método de investigación etnográfica y rediseñar el trabajo de campo, sugirió la "investigación etnográfica multilocal" para aproximarse al sujeto de estudio que vive dentro del sistema político económico del mundo más amplio, aquel que excedía al contexto local. Mientras las personas los bienes y la información circulan atravesando los territorios de una comunidad local y las fronteras nacionales, las actividades de la ente, las relaciones sociales, las formas culturales y las identidades no se construyen ni se representan sólo en un lugar y contexto local, sino en y por las conexiones entre varios lugares. Por lo tanto, los modos tradicionales de investigación etnográfica, en los cuales se realiza el trabajo de campo en un solo sitio durante largo tiempo no le permiten al investigador comprender ni describir etnográficamente en relación con el exterior; es decir no hay manera de interpretar lo interno y lo externo ya que no existe punto de comparación fuera de lo local.

Para diseñar una investigación etnográfica multilocal del sistema económico y político mundial, Marcus propone que el investigador mismo se mueva de un lugar a otro siguiendo literalmente a un objeto de estudio seleccionado conforme a su tema de investigación. Sostiene que esta estrategia de seguir literalmente a la

gente, los objetos, las historias de vida, las metáforas, los conflictos, moviéndose entre múltiples lugares, permite al etnógrafo descubrir las rutas de conexiones y asociaciones entre varios lugares y describir, desde la propia etnografía, el contexto político y económico más amplio que rodea al sujeto de estudio. La estrategia de seguir es un método de mapeo del espacio social, del grupo estudiado de un modo diferente del llamado “localismo metodológico”; que implica rediseñar el trabajo de campo, a partir del “viaje” para poder explorar y describir el mundo del sujeto de estudio que “reside en el viaje” (Clifford, 1999:52).

Así una nueva literatura de la migración internacional fue propuesta desde una nueva lente analítica y nuevos conceptos del espacio social. La tesis doctoral de Roger Rouse (1989), el trabajo de Glick-Shiller y sus coautoras (1992) son trabajos pioneros del llamado *transnacionalismo o estudios de la migración transnacional*, rama de estudios multidisciplinares de las ciencias sociales sobre el fenómeno migratorio internacional.

Hoy día no sólo se estudian las causas de la emigración o las consecuencias de la inmigración, sino también los estudios abarcan las remesas, las imágenes religiosas que se comparten, las organizaciones migrantes, la intervención del Estado-nación en el mantenimiento de los lazos con el lugar de origen; la relación de la primera generación de migrantes con la de sus descendientes nacidos y/o crecidos en el lugar receptor. Además dichos estudio han aportado casos ejemplares de análisis sobre el vínculo entre lo local y lo global y han enriquecido el debate para repensar algunos conceptos clásicos como: comunidad, cultura e identidad. Explorar las conexiones transnacionales es una buena forma de acercar el destino al origen, así como analizar el viaje.

Dicho método consiste en realizar el trabajo de campo por lo menos en un lugar de destino y en un lugar de origen, siguiendo a los migrantes, actores e instituciones que construyen y desarrollan las practicas que unen a estos lugares distantes o los objetos, el dinero o la información que viajan de un lugar a otro.

Seguir a los migrantes desde su lugar de destino hasta su lugar de origen o viceversa es una técnica que muchos investigadores han realizado para describir

etnográficamente las “comunidades transnacionales”. (Kearney y Nagengast, 1989; Besserer, 1999; Víctor Espinosa, 1998). Hacer trabajo de campo moviéndose entre el origen y dos o más lugares de arribo permite que el investigador llegue a entender y describir una forma particular de los migrantes de ver el mundo, lo cual llama Rouse (1992) “bifocalidad cultural”. Es una capacidad de “ver el mundo de modo alterno a través de un tipo totalmente diferente de lentes” (1992:41), dado que los ritmos diarios y rutinas de vida de los migrantes se caracterizan por sus vínculos entre el lugar de destino y el lugar de origen y su participación en ambos lugares. Se forman puentes por medio de los cuales el sujeto de estudio representa y construye sus imaginarios, sus subjetividades, su memoria, identidad y conciencia en el mundo material; dicho puente permite al investigador un asomo a la subjetividad del grupo estudiado a su mentalidad y a su dimensión simbólica.

El enfoque, en la mentalidad y en las emociones, es una aproximación estratégica para explorar “lo profundo” del fenómeno estudiado y aterrizar en el horizonte en donde el sujeto percibe, experimenta e interpreta la realidad social. En el proceso migratorio tanto los migrantes como los que se quedan en las comunidades de origen experimentan y expresan diversas emociones: el deseo de progreso, el miedo, la nostalgia, la incertidumbre, la soledad, la tristeza, el enojo, etcétera. Algunas emociones se asocian con ciertos lugares que forman parte de los circuitos migratorios y con ciertos eventos de movilidad. Así el deseo de progreso se asocia con el lugar destino de la migración; el terruño y el retorno se narran con nostalgia; el miedo que se experimenta ante lo desconocido del lugar de destino.

En este caso la posición teórico-conceptual desde dicho simbolismo aprecia un peso relativo cualitativo de lo subjetivo, en un aspecto micro de la realidad escolar en la escuela primaria y se precisan las condiciones que permiten el éxito académico de las niñas a partir de sus destrezas para obtenerlo; ello desde un análisis que implica la perspectiva de género y por ende abarca la filosofía del feminismo para abordar dicho fenómeno.

Se trata de historizar las prácticas, formas cotidianas y/o rutinarias, pero a la vez creativas, de integración intercultural de las niñas migrantes-itinerantes, su organización en la transformación continua y constante de su identidad, las negociaciones desde esta posición fluctuante jerárquica; y la rectificación y/o permanencia en el rumbo de su proyecto de vida, individual y colectivo; para explicar las dinámicas familiares, escolares e individuales que implementan las niñas migrantes (Ariza y Velasco UNAM) y desde las que consiguen el éxito académico.

Establecer por tanto cuáles son las acciones sociales que dependiendo del género, etnia y edad que se conjugan para integrar al proceso educativo; aquellas estrategias de la vida diaria inculcadas por la familia y la comunidad en la que se desarrollan las niñas, estrategias a través de las cuales se conforma una cultura de frontera que expresa, organiza y orienta la vida cotidiana de la comunidad migrante-itinerante y su relación con la educación formal, representada por la Escuela Primaria.

### *1.3.1 Estrategia metodológica de investigación*

La metodología diseñada para este estudio fue de corte cualitativo por medio de un estudio etnográfico, en el cuál se llevaron a cabo 16 entrevistas, así como un diario de campo con las observaciones registradas durante un semestre escolar del ciclo escolar 2013-2014 en una escuela primaria del Distrito federal.

Lo que permitió acceder a las narraciones y las prácticas de alumnos, padres y docentes sobre el desempeño y las acciones y/o estrategias de éxito académico, sociales y relacionales de las niñas migrante-itinerantes en su integración al ámbito escolar.

Se utilizaron los siguientes instrumentos

- ✓ Diseño de la investigación.
- ✓ Diseño de la guía de observación para el diario de campo.
- ✓ Diseño y aplicación de entrevistas abiertas cuyo enfoque amplio a los entrevistados permitió: verbalizar sus metas, sueños, intereses, proyectos,

puntos de vista, sentimientos, dudas y demás, relacionados con la función académica, la escuela y la visión a futuro de su proyecto de vida, respecto a ser migrante-itinerantes y/o su relación con dicha población.

✓ Interpretación-análisis

En esta investigación se parte de que las constantes movilizaciones de las niñas migrante-itinerantes originan nuevos procesos en los que ellas pueden negociar y renegociar símbolos y significados, y dicha negociación les permite tener éxito académico en la escuela; por tanto su capital cultural migrante al ser dinámico les permite satisfacer las necesidades de organización y acción que la escuela les exige. Siendo las primordiales aquellas relativas a la comunicación primeramente con sus pares pero más específicamente con los docentes. Por tanto puede decirse que el aprendizaje del lenguaje común escolar es un referente que las niñas no necesariamente desarrollan en su ámbito social familiar y/o comunitario.

Pero si bien es necesario señalar como fundamental por que permite la mediación con el otro y cuya influencia permite la empatía con su interlocutor.

La creación de dicha empatía y la movilidad cultural migrante tiene que ver precisamente con el alto grado de traslados residenciales(itinerantes) que les obliga a captar los signos permanentemente en transición, y a crear mediaciones para expresarse adecuadamente en cada uno de los nuevos escenarios, conforme asisten a diferentes sitios de arribo y llegada. Ello les permite re-significar sus espacios y su universo, desde la cultura global generadora de identidad.

Con el objetivo de profundizar en los acontecimientos y las relaciones más significativas, así como las metas y objetivos de las niñas migrante-itinerantes que las llevan al éxito académico; se eligió una población escolar cuyo alumnos fueran sobre todo migrantes, así la elección de la escuela primaria de estudio estuvo determinada principalmente por la constitución de su población.

La escuela primaria Xitle cuenta con un alto grado de población migrante pero además su población también es fluctuante o como se dice en el ámbito institucional, cuenta con un margen muy superior de población flotante en relación con sus pares de la misma delegación.



Así que después de la elección de la escuela; el director de la escuela asignó a los grupos de 5º grado para que trabajaran conmigo; sin embargo una de las maestras se negó a la actividad así que solamente quedaron dos grupos de alumnos para colaborar.

Me di a la tarea de seleccionar a la población de migrantes para ello cada grupo me hizo saber quienes eran migrantes o se consideraban migrantes; a partir de dicha selección elegí a las niñas que tenían altas calificaciones y que por ello demostraban alto desempeño académico.

Elegí a una niña de cada grupo, sin embargo también entrevisté a los niños migrantes y a sus madres o tutores; así que las niñas elegidas tenían en coincidencia: su nacimiento fuera del D.F. (es decir sus familias eran migrantes en la ciudad de México); su edad (10 años) y un promedio de calificaciones alto; de ambas, después de las entrevistas, supe que hablaban una lengua indígena y las dos habían transitado por varias escuelas (población flotante); por varias localidades para residir (itinerantes), y además eran miembros de familias integradas por madre, padre y hermanos.

Para el estudio se llevaron a cabo dos formas de abordar el fenómeno a partir de métodos etnográfico, el primero que consiste en la observación y registro en un diario de campo, y el segundo se llevó a cabo a través de las entrevistas abiertas a los involucrados en dicho fenómeno.

Así que primeramente me di a la tarea de elaborar la guía de observación para después llevar a cabo mi diario de campo, en el que registre las formas de socialización de ambas niñas sobre todo en las relaciones con sus pares y con los adultos, sus maestros y las autoridades de la escuela; así mismo en la guía se incluyeron las observaciones relativas al desempeño escolar, sus formas de trabajo y dinámicas de apoyo, socialización y el compartir sus conocimientos sea con el grupo o únicamente con sus amigas o amigos.

De las observaciones pasé a la formulación de las entrevistas que fueron semiestructuradas pero sobre todo con un enfoque amplio en el que se busca sobre todo que los entrevistados den respuestas pero sobre todo puntos de vista

relativos a las formas y dinámicas para acceder al éxito académico, así preguntas relativas a materias de interés, formas de estudio y a determinadas obligaciones inherentes a la escuela; como por ejemplo la forma de hacer la tarea y si recibían ayuda de sus padres o hermanos; se convirtieron en ejes en la entrevista para arribar al objetivo de ésta investigación.

Por otra parte también se entrevistaron adultos: maestros, el director, los padres de familia. Para ellos la guía de la entrevista fue abierta pero se buscaron las aproximaciones las interpretaciones que tenían sobre la migración, el hecho de ser migrantes y aquellas situaciones relacionadas con la escuela y las formas en que la institución se visualiza como un trampolín social; la importancia que para las familias tiene la escuela así como el apoyo que para lograr sus metas les dan a sus y a sus alumnos en el caso de los maestros y el Director.

### *1.3.2 El camino de la investigación*

Dice Peter Woods (1986) en el prefacio a su obra *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* “allí donde hay una cantidad de gente implicada en problemas importantes e interrelacionados, allí también sus métodos respectivos se interrelacionan en un nivel fundamental; y a partir de esa base comparativa pueden surgir principios generales en el sentido fundado”.

Y es la Escuela el lugar de dichas implicaciones e interrelaciones, institución que quizá permita acceder a algunos principios aún cuando no sean generales; por ende la investigación de la tesis caminó por la senda de la etnografía educativa, en buena parte expresada por Woods en su obra; la que permitió el acceso a los datos vertidos en las entrevistas y las observaciones del diario de campo.

La observación del diario de campo estuvo guiada básicamente en torno a las niñas migrante-itinerantes sus interrelaciones así como su desempeño. Se realizaron 20 observaciones a cada grupo y de ahí se seleccionó el material que se relacionaba con la niña en cada grupo de 5º grado. Así mismo para evitar algún tipo de interferencia por distinciones o atenciones excesivas se procuraron las observaciones de todo los niños migrantes de cada grupo de 5º grado al que se facilitó el acceso, ello con el fin de diluir la atención centrada en una sola

alumna y que se ejerciera algún tipo de opresión. En cada caso decidí llamar con un sobrenombre a las alumnas a efecto de preservar su privacidad. Así una de la alumnas le he llamado Juana y a la otra Ana. Así como a sus padres cuyos nombres fueron cambiados igualmente, el padre fue llamado Crecencio y la madre fue llamada Yolanda. En el caso de los profesores sólo se signaron según el grupo que atendían y en el caso del director, es sencillo se llamó Director.

En el caso de las alumnas fueron seleccionadas por su alto desempeño académico, así como por su característica de ser migrantes y por supuesto ser mujeres

Las observaciones fueron transcritas de manera individual y posteriormente se agruparon en una subdivisión de acciones: aquellas que tenían que ver con las interrelaciones, los juegos de poder y roles al interior de la clase y en el recreo; y por otra parte las que señalaban aquellas que se conjugaban en el desempeño personal, en las formas de acceder al conocimiento de las niñas y sus practicas académicas. Dichas agrupaciones permitieron obtener algunas similitudes en cuanto a formas de convivencia de ambas niñas, de sus maestros y de sus padres, rasgos que permitieron abordar algunos de los conceptos teóricos. Especialmente aquellos relativos al género y sus roles, a la condición migrante y sus concepciones, así mismo en lo relativo al éxito escolar como meta conjunta de padres maestros y alumnas.

Por otra parte de las observaciones también se deprendieron algunos hallazgos de las formas de organización y desarrollo en clase de los profesores del 5º grado, así como del Director y su función organizativa en la Escuela.

En el ámbito de las entrevistas fueron transcritas y analizadas según el contexto de cada participante, primeramente según su genero, niñas, niños, hombre y mujeres; posteriormente migrantes y nativos, y finalmente: alumnos, padres y maestros, a fin de extraer categorías de análisis según los ámbitos: académico, de género, migrante.

De los ámbitos seleccionados se desprendieron las siguientes categorías:

- ✓ Ámbito académico

Éxito y capital cultural.

Metas u objetivos (individuales y familiares y/o comunitarias)

Gustos y Obligaciones escolares.

Integración escolar

✓ **Ámbito de género**

Roles de mujeres y de hombres

Patrones de poder

Acciones de resistencia

✓ **Ámbito migrante**

Integración familiar

Residentes

Adaptación y transformación de la cultura.

Finalmente se arribó al análisis de los materiales recabados, lo cual implicó retomar los objetivos y a partir de los mismos exponer los resultados vertidos de las observaciones y las entrevistas.

## 2. La perspectiva de género

Este capítulo ofrece diferentes elementos teóricos que permiten comprender los aportes desde la perspectiva de género al estudiar las relaciones migratorias-itinerantes familiares, especialmente aquellas que tienen que ver con la infancia. Toda vez que las experiencias migratorias de niños y niñas son diferentes. En un primer apartado se revisa el término género como construcción social de la diferencia sexual; en un segundo apartado se procura la reflexión respecto a la participación de los niños y las niñas en los procesos de socialización de género y por último una reflexión sobre las desigualdades de género en la educación formal.

El estudio de los problemas sociales y de las relaciones de poder en la sociedad parten de esquemas conceptuales e ideológicos de diferentes representaciones del orden simbólico, así mismo los estudios sociales utilizan un punto de vista androcéntrico en sus ideas al considerar que la mirada masculina puede ser utilizada como una mirada neutra y universal sin cuestionar que esta perspectiva es parcial e ideológica (Scott, 1986; More, 1991:14). El punto de vista o la situación específica de las niñas y las mujeres, no se considera válido para realizar las investigaciones, sino que es silenciado en los discursos dominantes excluyendo del mundo público, puesto que en general la visión que predomina es la adulta y masculina. Sin embargo la perspectiva feminista ha demostrado y cuestionado este sesgo androcéntrico de las instituciones y otros discursos legitimadores (como el político o religioso).

La perspectiva feminista no se basa exclusivamente en el estudio de la situación de niñas y mujeres, sino que se enfoca en el análisis de las relaciones de género entre ellas y los niños, los hombres y también dentro de cada género. Este enfoque comprende que el género actúa como principio estructural básico sobre todas las sociedades humanas, es decir, como un organizador de los procesos sociales y también como un organizador del desarrollo individual de la persona. Más que estudiar a las mujeres en sí mismas, lo que importa son las relaciones de poder que se dan en virtud del género entre hombre y mujeres, y las

interacciones del género con las desigualdades de clase, de etnia, por nacionalidad o étnico-raciales (Scott 1986:270; Moore, 1991)

Así elementos que tienen que ver con las negociaciones de poder al interior de la familia deben analizarse detalladamente, señalar el hecho de lo que se conjuga en cada uno de estos actos. Tales como aquellos que tienen que ver con la producción y reproducción en el hogar; por consiguiente algunos elementos vertidos en las entrevistas y que tiene que ver con las situaciones antes descritas relativos al cuidado de los hijos, la crianza y reproducción, las actividades del hogar y la toma de decisiones son analizados desde la perspectiva de género a fin de profundizar en sus consecuencias.

### *2.1. Debates y ajustes terminológicos sobre el género*

El concepto mismo de género, relaciones de género y los vínculos entre el sexo y el género<sup>2</sup> nos remiten a los procesos de socialización de género diferencial en los que participan las niñas y los niños.

Cuando el concepto género comienza a tener cierta aceptación en el mundo académico y político actual se le tiende a simplificar como sinónimo de una “cuestión de mujeres”, o como el simple desglose de las estadísticas sobre la situación de las niñas y los niños, las mujeres adultas y los hombres. Hablar de los procesos de socialización de género implica, tanto a las niñas como a los niños, puesto que es un proceso. (Scott 86: 270)

Acorde a Martha Lamas (1999:51) el vocablo género proviene del concepto inglés de *gender*, el cual surge en la década de los setenta en el marco de los estudios feministas anglosajones con el objeto de explicar las diferencias de las

---

<sup>2</sup> Según la Real Academia de la Lengua Española la palabra género puede significar al menos a) conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes b) clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. (Ej.: *Ese género de bromas no me gusta*); c) en el comercio, mercancía; d) tela o tejido (Ej.: *Géneros de algodón, de hilo o de seda*), e) En las artes, cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido (Ej.: *Género literario*) f) Taxón que agrupa a especies que comparten ciertos caracteres; y g) clase a la que pertenece un nombre sustantivo o un pronombre por el hecho de concertar con él una forma y generalmente sólo una de la flexión del adjetivo y del pronombre. En las lenguas Indoeuropeas estas formas son tres en determinados adjetivos y pronombres: masculina, femenina y neutra.

mujeres y los hombres en edad adulta como construcciones sociales que no se derivan necesariamente de las pautas biológicas.

En ese momento se pensaba que el sexo de las mujeres adultas era la causa de su propia subordinación. Efectivamente las diferencias psicológicas y sociales en el comportamiento de mujeres, niñas, hombres, niños; no son solamente fruto de la habilidad biológica; sino que forma parte de los procesos de socialización diferencial que viven las niñas y los niños a través de las instituciones sociales como la familia o la Educación; ello desencadena grandes injusticias y desigualdades. La cultura, los contextos y la sociedad de cada época determinan los roles que juegan mujeres y hombres en base a las diferencias biológicas o al sexo.

“(mis padres) se conocieron porque una de mis tías conoció a uno de sus hermanos de mi papá que se llama Celestino; mi tía Pancha le dijo a mi mamá que fuera con ella a acompañarla y ya de ahí mi tío Celestino a mi mamá le presentó a mi papá, y mi tía le presentó a Celestino; de ahí se conocieron y ya de ahí se dieron las cosas y ya Yo nací cuando mi mamá tenía 18 años. (Ellos se quedaron en Toluca) se quedaron unos meses, ya cuando estuviera un poquito más grande me trajeron acá, luego dos años después nació Karla, mi hermana de 8 años, que ahorita está en tercero, nació en el 2004, ya luego de ahí, 3 años después, nació Monse, la más chica, y ya”.  
(Entrevista realizada a Juana, alumna de 5° grado).

La formación que han tenido las niñas involucra el aprendizaje paulatino de habilidades y destrezas para poder desenvolverse en un espacio público o privado, como un rasgo primordial en su forma de vida; así los miembros de la familia migrante-itinerante organiza su vida en actividades diferenciadas, por roles implantados con base en el género. El ámbito de la reproducción queda en manos de las mujeres, ellas son las encargadas del cuidado y la crianza, y para el caso de Juana es su abuela que vive en Toluca la que cuida a su madre durante el nacimiento de las hijas, además de que su tía y su madre le han narrado como “se dieron las cosas” para que ella naciera.

Dice Marcela Lagarde (1994:8-9) “que el género es el conjunto de características sociales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas asignadas al sexo diferencialmente” un sistema de clasificación social de los seres humanos que

tienen que ver con características corporales. Las pautas de comportamiento consideradas “femeninas” significan un proceso de “feminización” de los cuerpos; así como las “masculinas” son la “masculinización” de los cuerpos. Dichas pautas son aprendidas a través de un complejo proceso de socialización que se vive a nivel individual y social; por tanto no se derivan naturalmente de su sexo. Ello implica el interrogarse acerca de una supuesta esencia femenina en las niñas y las mujeres o una masculina en los niños y hombres. Lo masculino y lo femenino son elementos que atienden a un conjunto de oposiciones binarias que siguen la lógica de las categorizaciones vigentes en otros espacios de nuestra cultura, expresadas en conceptos como débil-fuerte, arriba-abajo, dentro fuera, etc. (Lamas 1999: 155, 164; 2007:49).

Las diferencias biológicas de los cuerpos de las niñas y las mujeres son interpretadas por la sociedad como la causa de su propia subordinación. Lo que se entiende como el sexo o la diferencia sexual -que permite la gestación, parto, lactancia-, se comprenden en la cultura patriarcal como los elementos que explican las desventajas en que viven las niñas y las mujeres; y es que la propia biología femenina es la que se interpreta como justificante de la desigualdad social, si entendemos que la biología sexual es destino; lo que implica concebir el género como una construcción social de esa diferencia sexual, a partir de la biología de los cuerpos o el sexo, sin que dicha biología se cuestione en sí misma (Firestone, 1973:17; Moore, 1991: 49; Saúl, 2010).

“Mi hermana me empujó porque mi mamá se estaba haciendo sus pruebas de embarazó, checarse si venía bien él bebe, y este, me empujó mi hermana porque estábamos jugando, un balcón por acá de este vuelo, más grande, estábamos brincando, pero mi hermana me empujó y o sea me rompí la vagina, o sea uno de los, no sé cómo se llaman, este y sangré y en vez de meterse mi mamá al doctor me metió a mí y me tuvieron que llevar de urgencias al pediatra y ya de ahí estuve un día, que me sacaron radiografías y ahí estuve. Mi mamá me cuidaba porque antes, como éramos pocos y no gastábamos mucho, mi mami se quedaba sola cuidándome, pero me dijo la doctora que si me volvía a caer nunca iba a poder tener hijos, ya de ahí mi mamá me cuida (*por ésta razón*)”. (Entrevista realizada a Juana alumna de 5° grado)



Existe una construcción social de los cuerpos sexuados; así como el género se entiende como una construcción social con una historia propia, el sexo también ha tenido su propia historia, y ambos conceptos están intrínsecamente relacionados (Foucault, 1976; Butler, 1990; Laqueur, 1994; Lamas 1999:172; 2007:45).

Desde una postura radical Judith Butler sostiene que el género es el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales que innovamos y eventualmente podemos transformar (es el género un acto performativo); masculinidad y femineidad como performance cultural que va constituyendo una naturalidad de los actos culturales a través de la repetición y ritualización del género desde este enfoque se plantea que todos los cuerpos han sido marcados en términos de género por la cultura - por ejemplo en la regulación y legitimación del deseo heterosexual- de este modo se rechaza categóricamente la preexistencia de una esencia masculina o femenina en los cuerpos de niñas, niños, hombre y mujeres. Para Butler (1990:17-26) el sexo no sería anterior al género y llega a la conclusión de que el sexo o la marca del sexo en los cuerpos hace inteligible la existencia humana en nuestras sociedades; y Butler lo demuestra reflexionando sobre la clásica pregunta que se le hace una mujer embarazada sobre el sexo de su bebé: *¿Qué es?*

El sexo de la persona que está gestándose le otorga la categoría de humanidad, puesto que debe ser niña o niño en términos de lo que la sociedad espera del cuerpo y rol de cada cual. Si no es ni niña ni niño no se considera humano; por lo tanto el ser mujer u hombre a cualquier edad, tiene que ver inescrutablemente con el sexo y el género a la vez como una condición sine qua non para gozar de la humanidad.

Thomas Laqueur (1994) realiza un análisis histórico para mostrar las distintas representaciones sociales sobre el sexo a través de los conocimientos científicos. Este autor concluye que durante la edad media sólo existía un sexo (ser humano monosexual), pero que en el cuerpo del varón estaba hacia afuera y por el contrario, en el cuerpo de la mujer estaba hacia dentro (interno); a pesar de esta comprensión de un solo sexo, los comportamientos sociales sí tenían pautas diferenciadas y

opuestas para ambos grupos. Según Michel Foucault (1976) durante el periodo de la Edad Media los discursos del sexo y la sexualidad están dominados por la jerarquía eclesiástica (interpretados en términos de pecado). Luego, dice Foucault (1976) en la Modernidad son las ciencias médicas (incluida la psicología y la psiquiatría) las que legitiman o deslegitiman las ideas normativas sobre el sexo y las prácticas sexuales. En la actualidad concluye Foucault (1976), coexisten las miradas recientemente descritas con los discursos políticos y jurídicos (que según él, actúan como dispositivos de poder) acerca del sexo y las prácticas sexuales; por ejemplo en la legislación sobre los derechos sexuales y reproductivos los matrimonios homosexuales y los cambios de sexo.

La imbricación entre el sexo y el género es lo que Gayle Rubin (1975:37) conceptualiza como el sistema sexo/género, el cual define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas”.

Los sistemas sexo/género varían de acuerdo a las circunstancias del contexto donde se den y también están influenciados por las estructuras políticas y económicas de cada sociedad. Los sistemas de género abarcan y se reconstruyen de manera conjunta con los sistemas de clase, de edad y las jerarquías étnico-raciales (Rubin, 1975:36) sin embargo según Bourdieu (2005) existen elementos comunes a los sistemas sexo/género de nuestras sociedades, a pesar de las particularidades recién mencionadas, Bourdieu sugiere que el sistema sexo/género se caracteriza por estar basado en la idea de la dominación masculina del mundo, mediante una serie de símbolos y significados que constituyen los elementos básicos de las relaciones de género. Una dominación de los hombres sobre las mujeres, y de los niños sobre las niñas, que se adaptan a situaciones históricas diversas y formas aparentemente dispares (Bourdieu, 2005)

Margaret Mead (1935) Realizó diversos estudios sobre la diferencias en los comportamientos de las niñas y los niños en diversas sociedades. En sus investigaciones concluye que existe una construcción social sobre el sexo y sobre el género. Por ejemplo en ciertos grupos sociales las niñas se muestran más activas que los niños y las mujeres pueden ser sinónimo de fuerza y los hombre de sutileza;

por otro lado un autor clásico en estudios sobre la identidad de género es John Money (1955) quién investigó los trastornos en la definición sexual y las dificultades del aprendizaje del “papel de género” (gender role). A este autor se le atribuye el concepto de género tal como lo entendemos hoy; otro autor conocido en los estudios de la identidad de género es Robert Stoller (1968) quien investigó casos de intersexualidad de niñas con genes XX pero con genitales confusos a quienes se les asignó el sexo masculino y desarrollaron una identidad de género como varones; también estudió casos de niños con genes XY que fueron asignados provisoriamente con la identidad femenina y posteriormente tratados hormonal y quirúrgicamente para convertirse en mujeres. A partir de estos datos Stoller (1968) concluye que la identidad y las pautas de comportamiento masculino y femenino no son determinadas tanto por el sexo biológico (genética, hormonas, biología), sino por participar en las experiencias de la socialización atribuidas distintamente para niñas y niños, es decir en ser tratados como tales y aprender una identidad de género determinada.

Ciertamente el concepto de género abre la puerta a una variedad de temas respecto a lo que significa ser niño, niña, mujer u hombre en cada sociedad sobre la importancia del cuerpo, la sexualidad y las prácticas cotidianas que van produciendo y reproduciendo un determinado orden de género en nuestras sociedades.

Mi suegra nos dijo que nos fuéramos a vivir allá pos para no pagar renta, para que tengan pos un poquito más mejor, este pos para tener más, economía, económicamente estar más o menos bien, este, que estudiaran ellas y que yo me pusiera a trabajar y que mi mujer en fin, pero pos ya sabe el problema con la familia, surgió un problemón pues que por eso nos tuvimos que regresar de nuevo. Por qué pos sí mi suegra me dijo que me fuera, pero en fin estando ahí pues empezaron los problemas por mis hijas pues porque aparte tenía mi cuñada y unos cuñados, que tengo allá dos, entonces pues este pues ellos no se metían pero mi cuñada que estaba embarazada entonces este se iba mucho con mi suegra, sí se iba mucho con mi suegra, pos entonces ellos también, como vivíamos ahí en la misma casa, solo que estaba dividida. Pues ahí empezó el problema, se empezó a meter con mis hijas y pues mi mujer no, es obvio, uno no le gusta que le digan algo a su hija ¿cómo a sus hijas no?, como ella dice díganmelo a mí lo que quieras, o sea que sí; como yo les digo lo que hacen ellos está bien no hay problema que me lo digan a mí o a su mamá. Eso es todo para poder dialogar o arreglar el asunto. (Entrevista realizada al Sr. Crescencio, padre de familia de la Escuela Xitle)

Es decir los roles de género están atravesados también por la edad, así la suegra del señor Crescencio decide a favor de que la familia vaya a vivir en su casa para mejorar económicamente, ella les da cobijo, pero también a sus otros hijos y especialmente a su hija embarazada, así ante una serie de discusiones se decide por la hija que se encuentra más débil o sensible, es decir la que está gestando; para la familia que tiene que emigrar de nuevo esta serie de circunstancias marcan una problemática pero también un aprendizaje, la fragilidad de la madre gestante por sobre la existencia de una familia de 5 miembros.

Ahora bien lo que interesa en éste apartado es una definición de género que nos permita articular los diversos niveles de análisis del presente estudio; por ende reflexionar sobre el significado para las niñas migrantes en proceso itinerante familiar; así como las continuidades y discontinuidades que ellas identifican en sus relaciones de género. El concepto de género interactúa con otras categorías sociales, como la clase social y la edad, pero esencialmente puede entenderse desde dos dimensiones de análisis que se vinculan entre sí: a) como una construcción social y cultural, es decir una valoración de la diferencia sexual; y b) como una relación social de poder, es decir como una categoría relacional (Scott, 1986, Moore, 1991:27; Lamas 1999: 157, 2007; Burin y Meler, 2000). Dimensiones que se revisan a continuación.

## *2.2. Socialización y género*

Mediante el proceso de socialización aprendemos a simbolizar la cultura a través del lenguaje con signos que clasifican y ordenan al mundo para hacerlo comprensible. La diferencia corporal o sexual se construye con base en los discursos de género vigentes en cada cultura: es decir cómo deben ser las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos y las relaciones entre ambos. Lamas diferencia la asignación de género (que se produce antes y durante el parto en virtud de los genitales) y la identidad de género (que se aprende entre los dos y tres años de edad a través del lenguaje). Estos elementos ayudan a dar significado a la experiencia vital infantil de identificación con un género, lo que permite que las niñas y los niños aprendan cuales son las cuestiones propias de su género. En esta dimensión del género como construcción cultural podemos

apreciar las valoraciones simbólicas que tienen asignadas diferenciadamente a las niñas y los niños, las mujeres y los hombres (Lamas, 1996).

Las niñas y los niños aprenden los símbolos comportamentales del género y los estereotipos sexuales asociados a las mujeres y los hombres. En cada lugar y tiempo, las niñas y mujeres tienen concepciones y símbolos culturales específicos que pueden incluso ser contradictorios entre sí (madre luchadora-sexo débil). Pero en general las niñas y las mujeres están asociadas a algo subestimado por las sociedades, y por lo tanto, tienen una posición de subordinación o estatus inferior respecto a niños y hombres adultos. Señala Moore (1998:28) y Lagarde (1994:16), a partir de las funciones reproductivas (gestación), la sociedad considera que las niñas y las mujeres están asociadas con la naturaleza; y los niños y los hombres con la cultura. En esta dicotomía se valora más la cultura, es decir el dominio y control cultural que se tiene sobre la naturaleza.

Por ende en el ejemplo anterior en que la Abuela-madre se decide por la protección de la hija gestante también se pone en juego el papel del padre proveedor, que tienen trabajo y cuya familia integrada por 5 individuos -el padre, la madre y 3 hijas- puede ser autónoma ya que el padre cuenta con un ingreso, medida suficiente para sobrevivir, como se verá en otra entrevista, también la madre de Juana la niña de la investigación entra en ese tiempo a laborar y por ende la fragilidad de inicio para necesitar la protección de la abuela se transforma; un doble ingreso representa una fortaleza y la exclusión en el cobijo de la abuela.

Pensar a las niñas y mujeres como más próximas a la naturaleza, implica que se les asignan labores derivadas (no propias) de la reproducción biológica, como el cuidado infantil y el ámbito doméstico. Mientras niños y hombres desarrollan la cultura, la política y la ciencia, la religión y las artes en el mundo público.

Las construcciones sociales y simbólicas asociadas a cada sexo forman parte de un conjunto de pares opuestos entre sí que también son construidos social e históricamente. Estos pares tienen una relación y una jerarquía entre sí, como el dominio de la cultura sobre la naturaleza y determinadas posiciones espaciales o de sentido; la construcción social del género interpreta las diferencias biológicas y

otorga determinados valores sociales y culturales a cada par. Estas valoraciones a veces pueden ser antagónicas. Por ejemplo si se valora algo como natural, difícilmente puede ser interpretado como cultural, a la vez (o pueden ser con intensidades e influencias distintas). Cuando las niñas y los niños intentan traspasar las fronteras asignadas normativamente a su género; generalmente son sancionados mediante el control social, ante lo cual intentan identificarse con las valoraciones que son propias de su género; la división entre ambos conjuntos de valoraciones actúa como un ideal normativo pero no da cuenta de la compleja realidad en sí misma.

La vinculación entre niñas y mujeres con el ámbito privado y doméstico se deriva de las funciones reproductoras de la especie, en su función de potenciales madres, no sólo como gestantes, sino también como cuidadoras de los enfermos y adultos mayores, de las hijas y los hijos del padre. Sin embargo valores y prácticas asociadas a la madre y la maternidad, varían de una sociedad a otra, según un contexto histórico u otro.

Si bien la maternidad es una construcción social y un mandato de género específico fundamentado en un proceso biológico; en ningún caso es universal la forma de ser madre, el modo de ejercer la maternidad, la valoración de la maternidad o las maneras en que se desarrolla el cuidado infantil. Firestone y Moore (1991:41) utilizan la investigación histórica de Philip Ariés (1987) para argumentar las ideas de madre, maternidad, familia e infancia vigentes en la actualidad en Occidente; son fenómenos recientes e históricos que responden a determinadas construcciones que dictaminan un mundo familiar donde el universo femenino está separado del masculino; y el ámbito adulto se encuentra separado del infantil. Este orden patriarcal se establece durante el auge de las familias burguesas de clase media, con el auge del Capitalismo.

Para ese entonces pos yo le decía a mi mujer que nacieran aquí (sus hijas), pero no porque este ella se iba con su mamá, ajá, en aquel tiempo pos no teníamos el problema que ahora (hace) poco tuvimos. Entonces ella (su suegra) nos echó la mano. (Entrevista con padre de familia. Escuela Xitle)

Antes mi mamá ya estaba buscando trabajo, le dijo a mi abuelita que este: que si nos cuidaba que nos mandara a la escuela de Vicente Villada, así se llama, ya me acordé Vicente Villada. Pero mi abuelita dijo que no, porque iba a cuidar a mí tía Pancha, porque ya iba a nacer él bebe, nació en enero del año pasado. Este entonces que no, que no podía, que a ver cómo le hacía; mi mamá se enojó dijo: “bueno no busco trabajo, mejor me quedo en la casa”. Pasaron unos días mi tía estaba de mal humor, nos pegaba, cosa que mi mamá no hacía: mi mamá se enojó porque un día le pegó muy feo a mi hermana la más chiquita, tenía dos años, y este le rompía sus juegos, los pisaba, se los quitaba, mi hermana llorando, así pasó un mes. (Entrevista con Juana alumna de 5° grado, escuela primaria Xitle)

A partir de la Revolución Industrial y el surgimiento de la sociedad burguesa, en la cultura occidental, la madre se asocia a una forma intensiva de llevar a cabo la maternidad en un hogar, es decir en un espacio doméstico, privado e individual. Los variados procesos biológicos del cuerpo de las niñas y las mujeres tienen distintas interpretaciones culturales; pero la maternidad se interpreta como “lo más biológico” y “natural” de las mujeres. Por esta razón las niñas son socializadas y preparadas para la maternidad permanente (Scott, 1986; y Moore 1991:40).

Después de analizar los elementos constitutivos del género es necesario revisar las relaciones sociales que se desprenden y co-construyen, a partir de los símbolos asociados a cada género, sus valores y actitudes que están presentes en determinadas relaciones de poder entre las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos, donde se destaca la maternidad -construida socialmente- como una función eminentemente femenina (Moore, 1991:45).

### *2.2.1 Diálogo entre géneros*

La dimensión relacional del género permite estudiar el problema de las relaciones de género entre niños, niñas, hombres y mujeres adultos; entendiendo el género como una relación de poder y profundiza en lo que está asignado que hagan las niñas y los niños, las mujeres y los hombres adultos; es decir la división sexual del trabajo. Las relaciones de poder entre los géneros están marcadas por jerarquías

que generan desigualdad económica y social; tanto de oportunidades como de derechos y cuyos rasgos se recrean, profundizan y reproducen en instituciones como la familia, la educación, el trabajo, la escuela, el Estado, la iglesia, etcétera. Dicho lo cual se remite al concepto denominado por Lamas (1996) rol de género entendido como las exigencias, comportamientos y actitudes asignadas a cada género con base en la clase, la edad y las jerarquías étnicas. Los roles de género se expresan a través de la división social del trabajo y sus respectivos estereotipos de género.

A nosotros en provincia nos inculcaron algo: de que cuando estén hablando personas adultas “sabes que, tú guarda silencio, están hablando gente adulta” y ora los papás sí influyen mucho. Porque tal vez cuando nosotros queríamos participar entre familia ellos no lo dejaban, y eso lo vienen arrastrando, lo vienen arrastrando desde casa. Sabes que, no hables así porque “se van a reír de ti”, o “no hables quédate callado” dice. (En cambio) ella (la madre) me dice, lo que pasa es que siempre en los ranchitos en los pueblos, siempre el que habla es el papá, y hasta la fecha. Ella (la madre), se queda callada, será porque en cuestiones de mí familia y mi mamá se casó a los 13 años mi papá a los 23, o sea la diferencia, nomás vea la diferencia de edades y como se casaron en provincia, o sea no le importaba la edad cuando ahorita realmente es violación, no, porque (ella la madre) es menor de edad. (Entrevista realizada a un profesor de la Escuela Xitle)

Para Lagarde (2001:13) las desigualdades de género se sustentan en las construcciones culturales imperantes, reproducidas a través de la socialización y reconstruidas permanentemente en las relaciones sociales. Un análisis con perspectiva de género nos da herramientas para leer las relaciones entre niñas y niños, hombres y mujeres como relaciones políticas donde hay un poder de por medio, un poder que se interrelaciona con la edad, la clase social o las jerarquías étnico-raciales. Los estereotipos de género nos parecen naturales porque se sustentan en una realidad material y objetiva (los cuerpos y las condiciones económicas, políticas y sociales) de la situación en que viven las niñas, niños, hombres y mujeres. Sin embargo estas diferencias- que son interpretadas como la causa de la subordinación- son a la vez consecuencias del orden de género vigente.



(La alumna) Es callada pero ordenada, atenta, que visualiza lo que está haciendo y que agarra la cosa a la de ya, o sea las comprende; (en cambio un alumno), no es tímido, es sociable, y por parte de los papás pues, si hay apoyo, pero, lo han de apoyar poco, como que la mamá trabaja, Yo nomás conozco la mamá y la mamá trabaja, entonces ahí lo dejan a él (Entrevista con profesor de la Escuela Xitle)

Las relaciones de género desencadenan una desigualdad y subordinación de las mujeres frente a los hombres en determinados aspectos. Por ejemplo en la división sexual del trabajo no se valora el trabajo reproductivo asignado y realizado por ellas, mientras que los trabajos del ámbito público productivo pensados para los varones gozan de gran reconocimiento. En definitiva lo importante es reconocer la participación diferenciada de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres adultos en las relaciones sociales (Lagarde, 2001; Lamas, 2007).

### *2.2.2 La División sexual del trabajo*

Según Benería y Sen (1981), Benería (2005) y Molyneux (1994) la división sexual del trabajo se refiere a determinados roles, espacios y actividades asignadas que se espera que realicen los hombres y las mujeres de todas las edades diferenciadamente. De este modo se construye una división jerárquica y binaria del trabajo, separando la producción de la reproducción. Si bien se basa en algunas diferencias biológicas entre los cuerpos de las niñas, los niños, las mujeres y los hombres, se trata principalmente de un ordenamiento que se fundamenta en las construcciones sociales e históricas y sobre todo económicas de cada sociedad. El reparto de labores “productivas” y “reproductivas” organiza los espacios donde se llevan a cabo dichas labores: el espacio público para la producción y el privado para la reproducción. En el mismo sentido para Carrasquer (1998) caracteriza el trabajo reproductivo: “por no estar remunerado mediante un salario, ser un trabajo eminentemente femenino y permanecer invisible incluso a los ojos de las personas que lo llevan a cabo. El trabajo de la reproducción es la actividad a la que se dedican la gran mayoría de las mujeres, a lo largo de su ciclo de vida, de manera parcial o totalmente”. (Carrasquer, 1998:96).

Pero el nivel económico de la familia es un factor que incide en la forma de distribución del trabajo reproductivo entre las niñas y las mujeres del hogar; puesto

que sí existe el dinero suficiente se pueden contratar los servicios de otra mujer (joven, pobre o migrante) para que realice las labores de limpieza y cuidado. En tanto que una familia cuyo nivel económico es bajo las labores domésticas serán asignadas a las niñas de la familia, ya que las mujeres adultas al igual que los hombres se incorporarán al mercado laboral.

De acuerdo con Benería (1981, 2005 y 2007) y Borderías y Carrasco (1994:80) la reproducción comprende los procesos de reproducción biológica, social y de la fuerza de trabajo, es decir este concepto implica tres tipos de actividades o ámbitos de acción:

- a) Reproducción biológica de la especie: implica la gestación el parto y la lactancia: En este nivel Benería (1981) incluye el cuidado de los hijos e hijas. Sin embargo para Lagarde (1994:19) el cuidado infantil es una tarea propia que ha sido asignada obligatoriamente a las niñas y las mujeres, pero que pueden realizar los niños y hombre- de hecho algunos lo hacen-.
- b) Reproducción social propiamente tal: es decir, facilitar las condiciones para llevar a cabo la socialización que sostiene un sistema social.
- c) Reproducción de la fuerza de trabajo: es el mantenimiento cotidiano de las trabajadoras y trabajadores (presentes y futuros de todas las edades).<sup>3</sup> También incluye la asignación de agentes a determinadas posiciones en el proceso productivo. Preparar los alimentos, lavar y planchar la ropa, estar al pendiente de las necesidades de la familia.

La participación de las niñas y mujeres en la reproducción de los seres humanos parece inescrutable, ya que es necesaria su presencia al menos en la gestación y el parto. Sin embargo la reproducción social como tal, es decir las tareas asociadas a la crianza y el cuidado de las criaturas es una responsabilidad asignada socialmente a las mujeres mediante los procesos de socialización de

---

<sup>3</sup> Para Qvortrup (1992), dentro del actual sistema capitalista la formación de la niñez se percibe como una etapa de preparación para el trabajo futuro, representa una mano de obra en potencia ya que está en una fase de estudio, formación y preparación para el mercado laboral, una vez que termine los ciclos formativos deberá tener las competencias necesarias para el mercado de trabajo. La formación puede ser básica, técnica, especializada o altamente cualificada (idiomas, tecnologías) puesto que el mercado tiene necesidad de varias ocupaciones que respondan a los estratos económicos de la sociedad.

género diferenciados. Por su parte, la reproducción de la fuerza de trabajo – llevada a cabo de manera gratuita y permanente- es un mecanismo que mantiene y reproduce la mano de obra necesaria para que el sistema económico funcione. Las madres u otras niñas y mujeres cumplan el rol de brindar apoyo efectivo y material durante la escolarización infantil y la actividad laboral de los otros miembros del hogar (Benería, 1981, 2005; Saúl, 1986: 39; Borderías y Carrasco, 1994).

Para Benería (1981, 2005: 85) las tareas asociadas a la reproducción se enseñan a las niñas como algo “natural” propio de su género; pero ejercido con sutiles mecanismos de poder, control social y en muchos casos de manera obligatoria mediante el uso de la violencia. Como se piensa que son tareas “naturales” de las niñas y las mujeres, se espera que las hagan con amor, de manera gratuita y sin esperar retribución económica alguna. Por la misma razón tiene un escaso prestigio y valor social en nuestras sociedades (Borderías y Carrasco, 1994; Molyneux, 1994:12; Hartman, 1994: 292). En el ámbito familiar se enseña y vigila que las mujeres niñas, jóvenes y adultas aprendan y realicen este tipo de trabajos a través de los procesos de socialización de género. De esta manera el hogar y el ámbito privado se convierten en el centro de trabajo para ellas, puesto que ahí se desarrollan las actividades domésticas y de cuidado, asignadas socialmente, mientras se espera que niños y hombres dominen las tareas asociadas al espacio público. La división sexual del trabajo implica el mandato de una subordinación por parte de las niñas y las mujeres al espacio doméstico como centro de su quehacer y su realización personal, un espacio altamente invisibilizado, por otra parte este sistema dual prepara y exige a los niños y los hombres para que se desarrollen en el ámbito público y en actividades productivas asociadas a su género, puesto que se les inculca que ellos son los responsables de mantener económicamente el hogar (Lamas, 1996; Benería, 2005; Saúl, 2006)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tal y como señala Vandelac (1994:184), el mercado de trabajo se basa en la visión de un trabajador masculino, es decir encargado en un hombre adulto visto como un ser egoísta, racional y competitivo, que se desenvuelve bien en el ámbito laboral y en el ámbito público. Esto es lo que se conoce como homo

Bueno yo como con mi hermanita la chiquita le damos sus pastillas (a su hermana menor), luego este, le ayudamos a que no recuerde eso porque luego se queda así como traumada de eso, le ayudamos a que no recuerde, jugamos con ella, pero ella no quiere, ella desde ahí se ha vuelto como un poco rebelde. (Entrevista realizada a Juana alumna de 5° grado)

Yo trabajo, ora mi mujer poco empezó a trabajar, pos gracias a dios, ella pos nos hecha la mano. De verdad Yo como le digo, siempre se lo he dicho así, he platicado con ella, no tiene nada de malo que nos ayude. Y ella créame, que ella solita lo hace (A: que hace), a veces no lo hace todo bien o correctamente pues porque está pequeña, como le digo a mi mujer: “está pequeña”, entonces ella se ve grande pero de edad está chiquita. (Entrevista realizada al Sr. Crescencio padre de familia, Escuela Xitle)

Según Leyra (2008) los mecanismos y ámbitos del trabajo infantil tienden a reproducir los estereotipos de género vigentes en nuestra cultura, y por tanto reproducen la división sexual del trabajo. De este modo los niños trabajan en labores asociadas al mundo público como venta ambulante, carga y descarga, etc., mientras las niñas se encargan de tareas propiamente femeninas como asistentes en tareas de cuidado y en el servicio doméstico. Siguiendo a Mayal (2002) los niños y especialmente las niñas contribuyen al bienestar familiar sin recibir un reconocimiento por su aporte.

En la práctica cotidiana los límites entre estos dos ámbitos se trastocan permanentemente, pero se mantienen en el discurso como un imaginario ideal de las relaciones entre los dos géneros. A pesar de que las mujeres se han integrado al trabajo remunerado en los procesos de socialización infantil, se sigue pensando en la idea de una familia en el que las niñas y las mujeres estén en la casa responsables del trabajo doméstico y del cuidado; y niños y hombres trabajando en el ámbito público.

Normalmente a los trabajos que acceden las mujeres jóvenes y adultas en el mercado laboral, son una extensión del rol doméstico, y rápidamente se convierten en nichos altamente feminizados. La inserción laborar de las mujeres no

---

economicus, un ser que prescinde de los ámbitos de la reproducción social, como sí se hicieran por simple obra de un milagro económico.

garantiza, necesariamente la ruptura de la división sexual de trabajo, puesto que el mercado de trabajo está altamente segregado en función del género y de los roles socialmente atribuidos a niñas y niños, las mujeres y los hombres adultos (Hartman 1994:253; Parella, 1993, Benería, 2005).

### *2.3. La estructura patriarcal*

El principio estructural de dominación patriarcal (nos dice Max Weber, 2012) se basa en la “sumisión en virtud de una devoción rigurosamente personal”. Su germen radica en la autoridad de un dominus dentro de una comunidad doméstica. Su posición autoritaria personal tiene de común con la dominación burocrática el carácter cotidiano y encuentran su apoyo en la obediencia a la norma por parte de los que están sometidos a su poder: estas normas se basan en la tradición, en la creencia en el carácter inquebrantable de lo que ha sido siempre una manea determinada y la significación de las normas es la sumisión personal al señor, la que garantiza como legítimas las normas procedentes del mismo.

Así mismo Barceló (2006) -fundamentada en el informe de la ONU de 1995- explica que hombres y mujeres, que para el caso de esta investigación nos referimos a la población migrante-itinerante, tienden a reproducir normas, valores y actitudes similares a los que se adherían en el país de origen aunque paulatinamente se van adaptando a los valores y ciertos patrones culturales del lugar de destino.

Los cambios bruscos en los valores, normas y prácticas pueden generar fuertes resistencias y mecanismos de defensa con el fin de conservar lo conocido y lo seguro, especialmente cuando las personas perciben el contexto como hostil e inseguro. Algunos hombres pueden aceptar la necesidad de que sus esposas, compañeras e hijas adopten nuevos roles en el lugar de residencia, mientras que otros pueden sentirse muy amenazados y tratan de mantenerlos a toda costa.

“y del padre” -y de ahí que no podamos dejar de hablar de patriarcado- es la que sigue rigiendo y que dificulta el combate social contra la batalla sensorial contra la destrucción del “otro”, en este caso “las otras”<sup>5</sup>

Procesos desde los cuales puede analizarse la condición de discriminación que compartimos los seres pertenecientes al sexo femenino, en las diversas culturas, en un mundo simbólicamente construido sobre una serie de supuestos que ocultan o minusvaloran el aporte que hemos hecho las mujeres a lo largo de la historia y el que seguimos realizando cotidianamente, ya sea desde el espacio domésticos como desde el espacio público de la producción y desde los que se hace trabajo voluntario a favor de la comunidad.

### 2.3.1 “La dominación masculina” de Bourdieu

Es necesario pues comprender el génesis de la dominación cuya definición se establece en libro de Bourdieu “*La dominación masculina*”(2000) cuyo texto además convoca al proceso de des-historización con el fin de desvirtuar la eternización relativa de las estructuras de la división sexual y/o de los principios de división correspondientes; para ello Bourdieu señala que para la historia oficial androcéntrica, es perpetuo el producto del trabajo de eternización que incube a unas instituciones (interconectadas) tales como la Familia, la Iglesia, el Estado o la Escuela, instituciones que naturalizan el efecto sub-alternizante, ante ello invita a reinsertar en la historia dicho efecto, y con ello devolver a la acción histórica la relación entre los sexos que la visión naturalista y esencialista les niega. (Bourdieu, 2000)

Para abordar la dominación masculina como un orden establecido y con ciertos patrones de supremacía, derechos y atropellos, privilegios e injusticias que perpetúa con tanta facilidad que deja a un lado incidentes históricos y condiciones de existencia intolerables por parecer *aceptables* al grado de *naturalizarlas*. Y es que la dominación masculina es una sumisión paradójica consecuencia de la violencia simbólica ejercida a través de los caminos simbólicos de la comunicación o del desconocimiento (Bourdieu; 2000:13).

---

<sup>5</sup> <http://blogs.publico.es/dominiopublico/6762/las-mujeres-como-poblaciones-objetivo/>

La dominación ejercida en nombre de un principio simbólico que es admitido por el dominador como por el dominado; así a una característica distintiva, tal como el aparato genital (característica biológica), se le otorga un peso simbólico eficiente que lo caracteriza de manera arbitraria, fortuita e imprevisible. El prolongado trabajo de socialización de lo biológico, invierte la relación entre la causa-efecto, dando pauta para una construcción social naturalizada que hace parecer los géneros - en cuanto hábitos sexuales- como el fundamento de la división arbitraria.

Para naturalizar la división sexual el orden social eterniza la representación conservadora de la relación entre los sexos, perpetuando la relación de dominación cuyo ejercicio permea a todas las instancias sociales (la familia, el estado, la escuela, la iglesia, los medios) convirtiéndolas en lugares de elaboración e imposición de principios de dominación practicados al interior del universo privado; pero cuyos efectos se ven realizados también en el ámbito público.

Basado en las características biológicas que distinguen un sexo de otro en un sentido de dominación: lo de arriba domina a lo abajo. Como opuestos, lo masculino es superior a lo femenino inferior en un sistema de oposiciones homólogas: izquierda/derecha, adelante/atrás, seco/húmedo, claro/oscuro, fuera (público)/dentro (privado); así las “diferencias” transfieren prácticas y metáforas concediendo peso semántico basado en las semejanzas, relaciones y correspondencias. Su efecto se traslada a las instituciones, los espacios, los símbolos empleados por la sociedad; las culturas en sí tienen un fundamento inamovible semántico en cuanto a que sustentan su definición propia en metáforas arquetípicas. Grupos como el de los migrantes definen quienes y como migran, costumbres que son perpetuadas aún en el lugar al que lleguen, sin embargo tales costumbres se ven perturbadas, por los patrones de dominio que persisten en los nuevos espacios de convivencia.

En las mañanas (los niños) debían ayudar en las siembras, se ayuda, incluso allá son de los pueblos que se suspenden las clases, a partir de mayo de las primeras siembras todavía suspenden las clases y se van los niños a ayudarle a los

papás...Ella, la hermana mayor, como siempre era encargada de los pequeños, los demás sí pudieron estudiar, ella no... Yo fui muy feliz en el internado, aprendí muchas cosas, aprendí a sentirme libre, no tanto apego a la familia; se le extraña normalmente pero nunca que llorara. Y vi a todos mis compañeritos que igual te adaptabas desde ahí; entonces no para mí no fue difícil, estaba acostumbrado a vivir solo, alejado de la familia. (Entrevista realizada con el Director de la Escuela Xitle)

El mito ajustado “objetivamente” a las divisiones naturalizadas consagra el orden preestablecido llevando la diferencia a una existencia conocida y reconocida oficialmente. La división sexual marca un orden que se convierte en el deber ser, y son los agentes quienes la socializan, en sus cuerpos, en sus hábitos como sistemas de percepciones en pensamiento y en acción (Bourdieu, 2000:21).

Así los niños se van al campo a ayudar en la siembra, estudian en tanto las hermanas están confinadas a los cuidados del hogar y de sus integrantes. Los niños son alejados de la familia, del apego, iniciados en el ámbito público al que se adaptan y se acostumbran a vivir solos, a no llorar.

Bourdieu también indica que orden androcéntrico impone su visión como “neutra”; el ordenamiento androcéntrico (máquina simbólica) ratifica su dominación apoyado en la división sexual del trabajo (distribución estricta de las actividades asignadas a cada uno de los sexos) su espacio, su momento, sus instrumentos; en la estructura y designación del espacio, con oposición de los lugares de reunión; así algunos serán reservados a los hombres (el espacio público, la razón, la política, el mercado, las finanzas, el conocimiento, las ciencias), y la casa y el hogar (lo privado, lo natural, lo mágico, lo intuitivo, lo sentimental las costumbres, tradiciones, el cuidado) estará reservado a las mujeres y la parte femenina; así también influirá en la estructura del tiempo, la jornada, el año agrario, o el ciclo de vida, con los momentos de ruptura masculinos, y los largos periodos de gestación como femeninos (Ornelas, 2005, 2007 y 2010). Por tanto las poblaciones se remiten a las acciones ancestrales para mantener la sujeción sobre las mujeres sobre todo a las actividades que tienen que ver con los espacios privados, y a conducir su desarrollo a las mismas actividades, sobre todo en elecciones que



tienen que ver con el matrimonio, la profesión (en actividades de cuidado o servicios), el destino de su vidas.

Y que en la población de estudio sobre todo se refleja en la autonomía económica; así la posibilidad de que obtengan un empleo en la Ciudad de México también determina su permanencia en la escuela; sería básicamente el factor económico el detonante de la migración; ya que en su mayoría buscan una mejorar su situación familiar precaria.

Bourdieu señala que el cuerpo, como principio de universalidad, es sometido a un trabajo de construcción social (parcialmente indeterminado en su significación especialmente sexual) en la que se le atribuye un simbolismo convencional y «motivado», percibido por tanto como casi natural. Y que gracias a que el principio de visión social se construye la diferencia anatómica “dicha diferencia social construida se convierte en el fundamento y en el garante de la apariencia natural de la visión social que la apoya, por tanto se establece una relación de causalidad circular que encierra el pensamiento en la evidencia de las relaciones de dominación, inscritas tanto en la objetividad, bajo la forma de divisiones objetivas, como en la subjetividad, bajo la forma de esquemas cognitivos que, organizados de acuerdo con sus divisiones, organizan la percepción de sus divisiones objetivas” (Bourdieu, 2000:25).

Cuando los dominados aplican a lo que les domina esquemas producidos en la dominación, pensamientos y percepciones son estructurados desde estructuras dominantes impuestas; sus actos de *conocimiento* son, inevitablemente, actos de *reconocimiento*, de sumisión. Sin embargo siempre queda lugar para una *lucha cognitiva* a propósito del sentido de las cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales. La indeterminación parcial de algunos objetos permite otras interpretaciones cuyos significados ofrecen a los dominados la posibilidad de resistencia contra la imposición simbólica.

En esta forma sí las mujeres se apoyan en esquemas de percepción dominantes (alto/bajo, duro/blando, recto/curvo, seco/húmedo, etc.) conciben una representación muy negativa de su propio sexo, por ende concebir los atributos

sexuales masculinos también disminuidos, podría afirmar la superioridad del sexo femenino; es decir al restringir la percepción de los conceptos de supremacía masculina, las mujeres se permiten elevar la percepción que sobre los caracteres femeninos se tienen, y por ende a sí mismas.

Ejemplos sobran pero solo señalaré aquel que tiene que ver con la elección de los que migran, aun cuando el aumento progresivo de las mujeres a la migración, aún siguen siendo los hombres quienes toman primeramente el camino de la migración y subsecuentemente serán ellas, las que los sigan (cabe recalcar que en años recientes, dichos patrones están cambiando hacia formas de migración individuales). En este sentido la opción de migrar ya no se deja únicamente en las manos del hombre; así mismo en las familias, los niños-jóvenes migran primero que sus contemporáneas, así el proyecto familiar se define en etapas, siendo primeramente el hombre quién lo hace y subsecuentemente la mujer le acompañará, sobre todo para realizar las labores domésticas en esta nueva etapa de cambio. En el sentido de dominación así mismo las mujeres “necesitan un apoyo” para emigrar, saber que cuentan con alguien en ese nuevo lugar al que van, se formulan la incapacidad de poder hacerlo en solitario. Sin embargo son formas que recientemente se están superando (Durín Severine, 2010).

Por otra parte si las diferencias de construcciones sociales tienen su origen basado en los principios de la división de la razón masculina, fundado en la división de los estatutos sociales atribuidos a hombres y mujeres.

A través de la división sexual de las legítimas utilidades del cuerpo se establece el vínculo (señalado por el psicoanálisis) entre el falo y el logos: los usos públicos y activos de la parte superior, masculina, del cuerpo -enfrentarse, afrontar, dar la cara (qabel), mirar a la cara, a los ojos, tomar la palabra públicamente- son monopolio de los hombres; la mujer que, en la Cabilia, se mantiene alejada de los lugares públicos; debe renunciar a la utilización pública de su mirada (en público camina con la mirada puesta en sus pies) y de su voz (la única frase apropiada en ella es no sé, antítesis de la palabra viril que es afirmación decisiva, franca, al mismo tiempo que reflexiva y mesurada). (Bourdieu: 2000:30)

Reiterando ya que el modelo androcéntrico condena prejuiciosa y de manera desfavorable las capacidades o incapacidades femeninas, prejuicios que las

mujeres contribuyen a producir respecto a dicotomías como encima/debajo, arriba/abajo y que describen el acto sexual como una relación de dominación; someter sexualmente, dominación sexual. En tanto que las prácticas y las representaciones sexuales muestran esta asimetría ya que las manifestaciones de la virilidad se sitúan como proezas o hazañas, que enaltecen, en un acto físico orientado a la penetración y el orgasmo, cuya lógica de conquista, deja siempre en el papel de subordinación a las mujeres, lo conquistable, el territorio virgen al que hay que acceder; en tanto los hombres se vuelven conquistadores, dueños, los que poseen y dominan. Para las mujeres el acto es designado como íntimo y afectivo y por tanto no necesariamente conlleva a la penetración o al orgasmo.

Si la relación sexual aparece como una relación social de dominaciones porque se constituye a través del principio de división fundamental entre lo masculino, activo, y lo femenino, pasivo, y ese principio crea, organiza, expresa y dirige el deseo, el deseo masculino como deseo de posesión, como dominación erótica, y el deseo femenino como deseo de la dominación masculina, como subordinación erotizada, o incluso, en su límite, reconocimiento erotizado de la dominación. (Bourdieu, 2000:35)

En las diferencias sexuales se constituye la división y construcción de géneros relacionales, lo masculino y femenino, esencias jerarquizadas y jerarquizables; cuya construcción social arbitraria de lo biológico especialmente del cuerpo, las costumbres y funciones, en particular de la reproducción biológica, deriva en el fundamento naturalizado por la visión androcéntrica de la división de la actividad sexual y de la división sexual del trabajo, y de ahí a todo el universo. “La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2000:37).

### *2.3.2 Simbolismo y rito en el patriarcado*

La construcción simbólica transforma profunda y duraderamente los cuerpos (y los cerebros) en y a través del trabajo de construcción simbólica, que les impone una definición diferenciada de sus usos legítimos, sexuales sobre todo, excluyendo del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer

femenina (Bourdieu, 2000); productos de una construcción diacrítica, a un tiempo teórico y práctico, obligado para producir un *cuerpo socialmente diferenciado* del sexo opuesto (desde todos los puntos de vista culturalmente pertinentes), es decir, como hábito viril, por consiguiente no femenino, o femenino, por consiguiente no masculino.

El orden masculino se inscribe en las cosas y en los cuerpos a través de las conminaciones tácitas implicadas en las rutinas de la división del trabajo o de los rituales colectivos o privados. Las formalidades de orden físico y social imponen e inculcan las disposiciones al excluir a las mujeres de las tareas más nobles, ordenándoles tareas inferiores, aleccionando sobre el comportamiento de su cuerpo (es decir, por ejemplo: cabizbajas, los brazos cruzados sobre el pecho, delante de los hombres respetables), se les atribuyen tareas penosas, bajas y mezquinas valiéndose de las diferencias biológicas como base de las diferencias sociales.

Los ritos institucionales, como llamadas al orden, ocupan un lugar excepcional debido a su carácter solemne y extraordinario.

...en las escuelas se encuentran proyectos políticos sustentados por el Estado y la sociedad civil; proyectos que son expresados en la relación de clases entre autoridades y trabajadores académicos y no académicos y padres de familia; entre maestros y alumnos y padres de familia; entre los subgrupos docentes y los subgrupos estudiantiles, de lo cual resulta un ejercicio y una producción ideológica particulares a partir de los cuales se ordena y se apropia el mundo material y simbólico de dicha institución educativa (Ornelas, 2010).

Erigen, en nombre y en presencia de toda la colectividad, una separación sacra no sólo, como hace creer la noción de rito de paso, entre los que ya han recibido la marca distintiva y los que todavía no la han recibido, por ser demasiado jóvenes, pero también y, sobre todo, entre los que son socialmente dignos de recibirla y las que están excluidas para siempre: “las mujeres”

Los ritos instituyen el discurso ficticio y lo cumplen de manera insidiosa y eficaz simbólicamente; inscritos en operaciones de *diferenciación*; acentúan en cada agente, hombres o mujeres, los signos exteriores conformes con la definición

social de su *diferenciación* sexual; inducen prácticas adecuadas a cada sexo e impiden o dificultan los comportamientos impropios, sobre todo en el trato con el otro sexo.

Particularmente las hijas sufren limitaciones más fuertes debido a la educación estricta que reciben; sus hermanos varones tiene mayor libertad para desarrollar actividades y establecer relaciones con sus pares, ya que sus padres, en el tiempo de llegada a la nueva residencia o sitio de migración, se han vuelto más flexibles y permisivos; en consecuencia, los niños logran una mejor integración al medio de sus pares y no tuvieron los mismos problemas de rechazo que tienen sus hermanas. Situación que se repite en las familias de padres migrantes jóvenes aún con mayor nivel de escolaridad; casos en que la socialización es más libre y que también sucede cuando ambos padres trabajan y se ausentan gran parte del día. O cuando los jóvenes y niños tienen que ayudar aportando recursos, vendiendo dulces o trabajando en los mercados. Aun así para el caso de las niñas persisten más restricciones que tienen que ver con su “cuidado”.

A la contribución de los ritos a la virilidad habría que añadir la de los juegos infantiles, y en especial los que tienen evocación sexual más o menos evidente (como el que consiste en orinar más o lo más lejos posible) y que, en su insignificancia aparente, están saturados de evocaciones éticas frecuentemente inscritas en el lenguaje.

Ritos como los llamados de «separación» (cuya función es emancipar al muchacho respecto de su madre, asegurando su masculinidad progresiva, incitándole y preparándole a enfrentar el mundo exterior escapando a la casi-simbiosis que tiene con su madre) acompañados y organizados por el grupo, orientados hacia la virilidad, estimulan la ruptura con el mundo material, del que las jóvenes mujeres quedan exentas, y que les permite vivir en una especie de continuidad con su madre.

La *finalidad* objetiva es negar la parte femenina de lo masculino, abolir los vínculos y los lazos con la madre, con la tierra, con lo húmedo, con la noche, con la naturaleza manifiesta, dichos ritos son realizados en el momento llamado “la

separación”, y las ceremonias del *paso del umbral* del mundo masculino, y que encuentran su coronación con la circuncisión (Bourdieu, 2000:38).

El mismo trabajo psicosomático que tiende a virilizar al muchacho, despojándolo de lo femenino, adquiere, aplicado a las jóvenes mujeres, una forma más radical: las constituye como entidad negativa, definida únicamente por defectos, sus virtudes sólo pueden afirmarse en una doble negación, como vicio negado o superado, o como mal menor. En consecuencia el trabajo de socialización les impone límites concernientes al cuerpo.

Las mujeres interiorizan los principios del arte de vivir femenino, disociablemente corporal y moral, aprenden a vestir y llevar las diferentes piezas de ropa correspondientes a sus diferentes estados sucesivos: niña, doncella, esposa, madre de familia, asimilan inadvertidamente, tanto por mimetismo inconsciente como por obediencia deliberada, el modo correcto de anudarse el cinturón o peinarse, de mover o de mantener inmóvil tal o cual parte del cuerpo al caminar, de mostrar el rostro y de dirigir la mirada.

El aprendizaje es más eficaz en la medida que permanece esencialmente tácito. La moral femenina se impone a través de disciplina constante y atañe a todas las partes del cuerpo, perpetuada y ejercida continuamente mediante la imposición sobre la ropa o el cabello con principios enfrentados a la identidad masculina; los nociones de la identidad femenina se reglamentan en formas y maneras de mantener el cuerpo y de comportarse, que son la naturalización de una ética.

Así mismo la moral del honor masculino se sintetiza en enfrentarse, mirar a la cara, y en la postura correcta (el “*firme*” militar), demostrar de rectitud, que designa. En tanto la sumisión femenina parece encontrar una traducción natural al inclinarse, agacharse, doblar el cuerpo, *someterse, a las posiciones curvadas, flexibles, considerando la docilidad a ellas asociada como la más adecuada para las mujeres.*

La educación fundamental tiende a inculcar unas maneras de manejar el cuerpo, o tal o cual de sus partes (la mano derecha, masculina, o la mano izquierda, femenina, las formas de caminar, de llevar la cabeza, o la mirada, frontal, a los ojos, o, por el

contrario, a los pies, etc.), que contienen una ética, una política y una cosmología. Toda nuestra ética, por no mencionar nuestra estética, reside en el sistema de adjetivos cardinales, alto/bajo, recto/torcido, rígido/ flexible, abierto/cerrado, etc., de los que una buena parte indica también unas posiciones o unas disposiciones del cuerpo, o de alguna de sus partes; por ejemplo, la «frente alta», la «cabeza bajas» (Bourdieu, 2000:41)

La actitud sumisa de las mujeres se manifiesta en ciertos arquetipos asumidos: sonreír, bajar la mirada, aceptar las interrupciones, etc., aleccionadas para ocupar el espacio que no el sitio, las posiciones que adoptan al caminar son posturas corporales convenientes; así ciertos sentimientos son asociados a las diferentes partes del cuerpo, la espalda debe mantenerse erguida, los vientres hay que aplanarlos, sumirlos, disimularlos, las piernas nunca deben estar abiertas, etcétera; posturas cargadas de una significación moral (mantener las piernas abiertas es vulgar, tener un vientre prominente denota falta de voluntad, tener la espalda encorvada denota poca atención, etcétera).

Se reduce la feminidad al arte de *empequeñecerse*, las mujeres permanecen encerradas en una especie de *claustro invisible* que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo (mientras que los hombres ocupan más espacio con su cuerpo, sobre todo en los lugares públicos). El aprendizaje de sumisión del cuerpo, encuentra la complicidad en las mujeres mismas, pese a la opresión que se les impone caracterizado socialmente, la asimilación de la feminidad es la *asimilación de la distinción*; el desprecio a la vulgaridad de los escotes demasiado amplios, a las minifaldas demasiado cortas y a las coqueterías demasiado evidentes (pero entendidas muchas veces como muy *femeninas*).

Este *claustro* simbólico queda asegurado en su vestimenta, cuyo efecto, a la vez que disimular el cuerpo, perpetúa en todo momento el orden (la falda que cumple una función idéntica a la sotana de los curas), sin tener necesidad de prescribir o prohibir prácticamente nada, porque condiciona de maneras diferentes los movimientos, como los tacones altos o el bolso que ocupa constante ente las manos, y sobre todo la falda, impide o dificulta cualquier tipo de actividades (la

carrera, diferentes maneras de sentarse, etc.), o lo permite a costa de constantes precauciones, como en el caso de las jóvenes que estiran falda demasiado corta procurando dejar solo visible lo políticamente correcto, se esfuerzan en cubrir con su antebrazo un escote demasiado amplio o tienen que realizar auténticas acrobacias para recoger algo sin abrir las piernas. Es decir la femineidad tiene sus riesgos si es demasiado extrovertida.

Estas formas de mantener el cuerpo, profundamente asociadas a la *actitud* moral y al pudor que deben mantener las mujeres, siguen imponiéndose, a pesar suyo, e inclusive al dejar de ser impuestas por el atuendo (pensemos en los pasitos rápidos de algunas muchachas con pantalones y zapatos planos). Así ejemplos se pueden vislumbrar muchos y en especial en la escuela en la que la mayoría de uniformes escolares de las niñas son con una falda incluida.

Posturas o posiciones relajadas, como el hecho de balancearse en una silla o de poner los pies sobre el escritorio, que se atribuyen a veces a los hombres -de elevado estatus-, a título de demostración de poder o, lo que equivale a lo mismo, de seguridad, son inimaginables en una mujer; (Bourdieu, 2000:44) “la utilización del propio cuerpo permanece subordinada al punto de vista masculino”.

Ofrecido y negado simultáneamente, el cuerpo femenino manifiesta la disponibilidad simbólica que conviene a la mujer, como una combinación de poder de atracción, y de seducción conocida y reconocida por todos, hombres y mujeres, adecuada para honrar a los hombres, de los que depende o a los que está vinculada, y de un poder de rechazo selectivo que añade al efecto de *consumo ostentoso* cuyo costo sería la exclusividad.

Las fragmentaciones constitutivas del orden social se extienden progresivamente, en dos clases de hábitos diferentes

...bajo la forma de hexeis corporales opuestos y complementarios de principios de visión y de división que conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas según unas distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior, de lo oficial, de lo público, del derecho, de lo seco, de lo alto, de lo discontinuo, realizar todos los actos a la vez breves, peligrosos y espectaculares, que, como la



decapitación del buey, la labranza o la siega, por no mencionar el homicidio o la guerra, marcan unas rupturas en el curso normal de la vida; por el contrario, a las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno, de lo húmedo, de abajo, de la curva y de lo continuo, se les adjudican todos los trabajos domésticos, es decir, privados y ocultos, prácticamente invisibles o vergonzosos, como el cuidado de los niños y de los animales, así como todas las tareas exteriores que les son asignadas por la razón mítica, o sea, las relacionadas con el agua, con la hierba, con lo verde (como la escardadura y la jardinería), con la leche, con la madera, y muy especialmente los más sucios, los más monótonos y los más humildes (Bourdieu, 2000:45)

Dado que la reclusión en la que están constreñidas (comunidad, casa, idioma e instrumentos) encierra las mismas sobrentendidas llamadas al orden, las mujeres sólo pueden *llegar a ser lo que son* de acuerdo con la razón falsa confirmada, inclusive a sus propios ojos, su *naturaleza* aproximada a lo pequeño, lo bajo, lo torcido, lo sórdido, lo intrascendente, lo sin valor, lo sin voz, condenándolas a dar en todo momento la apariencia socialmente atribuida, a un fundamento natural de identidad disminuida; por ende asumen la tarea prolongada, ingrata y minuciosa, la doble jornada, el trabajo doméstico impago, el apoyo y el cuidado de los enfermos y los adultos mayores, la faena comunitaria; relegadas a las preocupaciones vulgares de la misión de cuidado y administración del hogar, que el hombre de honor se cree obligado a ignorar; siendo la labor reproductiva y de cuidados la que mayor exigencia de tiempos conlleva, y que se reconoce que en la actualidad una alta proporción de niñas madres abandonan la escuela por el matrimonio (según datos del informe “Todos los niños y niñas cuentan” que presentó el jueves 30 de enero de 2014 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF –, el matrimonio precoz en niñas y adolescentes pone en riesgo su derecho a la salud, la educación y a la protección.)

Los hombres y mujeres no pueden ver que la lógica de la relación de dominación es la que consigue imponer e inculcar a las mujeres, todas las propiedades negativas que la visión dominante imputa a su *naturaleza*, como la astucia o, por tomar una característica más favorable, la intuición, aun cuando la misma es inseparable de la sumisión objetiva y subjetiva ya que estimula y obliga a la

vigilancia y a la atención necesarias para adelantarse a los deseos o presentir los disgustos (Bourdieu, 2000:46).

### *2.3.3 El arte del débil: la resistencia*

Muchas evidencias ponen de relieve la perspicacia especial de los dominados, sobre todo de las mujeres (y con especial agudeza de las mujeres doble o triplemente dominadas); más sensibles a los indicios no verbales (el tono en particular) que los hombres, las mujeres saben identificar mejor una emoción expresada de manera no verbal y descifrar la parte implícita de un discurso. Simbólicamente destinadas a la resignación y a la discreción, las mujeres ejercen algún poder dirigiendo contra el fuerte su propia fuerza o accediendo a difuminarse negando un poder que ellas sólo pueden ejercer por delegación (como eminencias grises).

Sin embargo acorde con la ley formulada por Lucien Bianco (1997:132), a propósito de las resistencias campesinas en China, “las armas del débil siempre son armas débiles”.

Por ende las estrategias simbólicas de las mujeres empleadas contra los hombres permanecen dominadas, ya que el aparato de símbolos y de operadores míticos que ponen en práctica o los fines descubren su cimiento en la visión masculina, en cuyo nombre son dominadas. Incapaces de trasgredir la relación de dominación, confirman en sus acciones la imagen arbitraria de las mujeres como seres maléficos, cuya identidad negativa, se constituye esencialmente por prohibiciones que dan pauta a otras trasgresiones. Tal es el caso de las formas de violencia suave e imperceptible a veces, que las mujeres oponen a la violencia física o simbólica ejercida sobre ellas por los hombres, desde la magia, la astucia, la mentira o la pasividad (en el acto sexual sobre todo), hasta el amor posesivo, el de la madre o de la esposa maternal que victimiza y culpabiliza victimizándose, cuyo ofrecimiento es su ilimitada entrega y abnegación que sufre en silencio como regalo sin contrapartida posible o como deuda impagable.

Las mujeres condenadas a aportar la prueba de su malignidad, a justificar tabús y prejuicios que les son atribuidos de una esencia maléfica, acorde a una lógica, a

toda trágica, que le exige la realidad social y que produce la dominación; termine a menudo confirmando las imágenes que defiende para realizarse y justificarse. Así pues, la visión androcéntrica está continuamente legitimada por las mismas prácticas que determina. Debido a que sus disposiciones son producto de la asimilación del *prejuicio desfavorable* de sí mismas inscrito en el orden de las cosas, las mujeres no tienen más salida que confirmar constantemente ese prejuicio. Esta lógica de la *maldición* busca su propia verificación y pretende el cumplimiento exacto de lo que pronostica; “las mismas disposiciones que inclinan a los hombres a dejar las tareas inferiores a las mujeres, les llevan a reprocharles su *poca visión* o su *trivial tacañería*, a censurarles si fracasan en las gestiones que les han dejado, pero no por ello a reconocerles su eventual éxito” (Bourdieu: 2000:49).

El designio de ser migrantes es impuesto a las mujeres, quienes en muchas ocasiones deben hacer el trayecto en compañía únicamente de sus hijos e hijas, las niñas migrantes asumen el cuidado de sus hermanos y en muchos sentidos se vuelven unas madres encargadas de las labores domésticas si la célula familiar necesita de más manos en el mercado de trabajo. El proyecto familiar asigna más y mayor trabajo a las manos de las mujeres, trabajo no reconocido.

Toda vez que los esquemas socialmente construidos, objetivamente acordados y en condiciones semejantes, funcionan como matrices de las percepciones de los pensamientos y de las acciones de todos los miembros de la sociedad, trascienden históricamente al ser generalizados y atribuidos a los agentes sociales como manifiestos.

La matriz de la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social es investida de objetividad por el sentido común, consensuado con el sentido de las prácticas, las mismas mujeres lo aplican a cualquier realidad especialmente aquella que se vincula a las relaciones poder en las que están encerradas, sus esquemas mentales son producto de la asimilación de estas relaciones de poder, explicadas en las oposiciones fundadoras del orden simbólico.

Se deduce de ahí que sus actos de conocimiento son actos de reconocimiento práctico, de creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal, y que «crea» de algún modo la violencia simbólica que ella misma sufre (Bourdieu, 2000:49).

Las amenazas verbales o no verbales que caracterizan la posición simbólicamente dominante (del hombre) sólo pueden entenderse (códigos que hay que aprender a leer) por unas personas que han aprendido la jerga, el código, la decodificación.

Las estructuras de dominación no están al margen de la historia ni fuera de ella, toda vez que son *el producto de un trabajo continuado (histórico por tanto) de reproducción* al que contribuyen agentes singulares (entre los que están los hombres, con armas como la violencia física y la violencia simbólica) e instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado.

Los dominados aplican a dichas relaciones de dominación categorías construidas desde el argumento de los dominadores, haciéndolas aparecer de ese modo como naturales, lo que puede llevar a una especie de auto- devaluación o auto- denigración sistemáticas,

Para el caso se influye en las mujeres de tal manera que la imagen que tienen de su sexo la conciben como algo deficiente y feo, por no decir repugnante o en la visión que las mujeres tienen de su cuerpo como inadecuado en una franca adhesión a la imagen desvalorizada de la mujer. La violencia simbólica por tanto se instituye a través de la adhesión del dominado concedida al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone de otro instrumento de conocimiento para imaginar una diferencia en la relación que tiene con el dominador, y que al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto.

Ejemplos diferentes y suficientemente elocuentes de situaciones concretas en las que se ejerce esa violencia suave e invisible describen la infinita pequeñez de las interacciones. Muchas mujeres desean tener una pareja de mayor edad y también, de manera muy coherente, de mayor altura física, dos terceras partes de ellas llegan a rechazar explícitamente un hombre más bajo; la imagen que se forjan de su relación con el hombre al que su identidad social está (o estará) unida, considera la percepción que supone que el conjunto de los hombres y de las mujeres tendrán inevitablemente, aplicando los esquemas de percepción y de valoración socialmente compartidos (en el grupo en cuestión).

Si dichos principios comunes exigen de manera tácita e indiscutible que el hombre ocupe, de cara al exterior, la posición dominante en la pareja, es por él, la dignidad que a ellas les es reconocida a priori socialmente, pero también por ellas mismas, por su propia dignidad, por lo que ellas sólo pueden querer y desear a un hombre cuya dignidad está claramente afirmada y demostrada en y mediante el hecho de que *las supera* visiblemente. Es decir las mujeres no desean como pareja a un hombre disminuido. En ese sentido las mujeres que trabajan y tienen sueldos mayores que sus parejas procuran hacerlo notar lo menos posible.

Imaginar la dominación a condición de superar la alternativa de la coacción (por unas fuerzas) y del consentimiento (a unas razones), de la coerción mecánica y de la sumisión voluntaria, libre y deliberada, prácticamente calculada; conlleva un efecto en el que la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias concededoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que las constituyen (Bourdieu: 2000:53)

Los hábitos sustentan controles a la voluntad, en una relación de conocimiento de la conciencia velados a sí misma; una lógica paradójica de dominación masculina y de sumisión femenina, aduce sin contradecirse, que es *espontánea e impetuosa*, que sólo se entiende si se verifican sus *efectos duraderos* y que el orden social ejerce sobre las mujeres (y los hombres); las inclinaciones son impuestas por el entramado simbólico.

Condicionada su realización, y su contrapartida económica (en el sentido amplio de la palabra), en el inmenso trabajo social previo necesario para operar una transformación *duradera e inevitable* de los cuerpos al producir las disposiciones permanentes que desencadena y despierta; dicha acción transformadora es tanto más poderosa en la medida que se ejerce, en lo esencial, de manera invisible e insidiosa, a través de la familiarización insensible con un mundo físico simbólicamente estructurado y de la experiencia radical y prolongada de interacciones internalizadas y sustentadas por las estructuras de dominación.

El conocimiento y reconocimiento de la frontera mágica entre dominados y dominadores que la magia del poder simbólico desencadena, a la cual los dominados contribuyen, unas veces sin saberlo y otras a pesar suyo, contribuyendo a su propia dominación en el momento en que aceptan tácitamente los límites impuestos, adoptando formas de *emociones corporales* -vergüenza, humillación, timidez, ansiedad, culpabilidad- o de *pasiones* y de *sentimientos* -amor, admiración, respeto-; emociones a veces aún más dolorosas cuando se traducen en unas manifestaciones visibles, como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira o la rabia impotente, maneras todas ellas de someterse, aunque sea a pesar de uno mismo y *como de mala gana*, a la opinión dominante, y manera también de experimentar (a veces en el conflicto interior y el desacuerdo con uno mismo) la complicidad subterránea, que un cuerpo que rehúye las directrices de la conciencia y de la voluntad, preservando las censuras inherentes a las estructuras sociales.

En el caso de las relaciones de parentesco y de todas las relaciones concebidas al interior del modelo parietal, en las que esas inclinaciones duraderas del cuerpo socializado se explican y se viven en la lógica del sentimiento por la familia o parientes (amor filial, fraternal, etc.) o del deber, que a menudo confundidos con el respeto y la entrega afectiva, pueden sobrevivir mucho tiempo a la desaparición de sus condiciones sociales de producción. Observamos así que, cuando las presiones externas son abolidas y las libertades formales -derecho de voto, derecho a la educación, acceso a todas las profesiones, incluidas las políticas- se han adquirido, la autoexclusión y la «vocación» (que «actúa» tanto de manera

negativa como positiva) acuden a tomar el relevo de la exclusión expresa; así hermanas asumen las labores domésticas del hogar inclusive aquellas que tienen que ver con actividades de cuidado de los hermanos como una obligación, cuidado pero sin ningún tipo de poder o autoridad sobre ellos por ser hombres; asumen las labores de cuidado de los parientes enfermos y no es de extrañar que las nueras cuiden la vejez de los suegros y de sus propios padres y madres.

El poder simbólico no puede ejercerse sin la contribución de los que lo soportan porque lo construyen como tal, se constituyen y construyen en él. Evitar que se detenga en esa verificación conlleva verificar y explicar la construcción social de las estructuras cognitivas que organizan los actos de construcción del mundo y de sus poderes; descubrir claramente de qué modo la construcción práctica, lejos de ser un acto intelectual consciente, libre y deliberado de un «*sujeto*» aislado, es en sí misma el efecto de un poder, inscrito de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas de percepción y de inclinaciones (a admirar, a respetar, a amar, etc.) que hacen sensibles a algunas manifestaciones simbólicas del poder (Bourdieu, 2000:56)

El reconocimiento de la dominación es un acto de conocimiento, sin que eso implique, no obstante, que haya motivo para describirlo con el lenguaje de la conciencia, por un «atajo» intelectual y escolástico que, como en el caso de Marx, lleva a esperar la liberación de las mujeres del efecto automático de la «toma de conciencia», al ignorar, a falta de una teoría dis-posicional de las prácticas, la opacidad y la inercia que resultan de la inscripción de las estructuras sociales en los cuerpos.

“El lenguaje del *imaginario* que vemos utilizar por doquier, un poco a tontas y a locas, es sin duda mucho más inadecuado que el de la *conciencia* en la medida en que ayuda a olvidar que el principio de visión dominante no es una simple representación mental, un fantasma (ideas en la cabeza) de una *ideología*, sino un sistema de estructuras establemente inscritas en las cosas y en los cuerpos” (Bourdieu, 2000:57), muy especialmente en los cuerpos.

Debido a que el fundamento de la violencia simbólica no reside en las conciencias engañadas que bastaría con iluminar, sino en unas inclinaciones modeladas por las estructuras de dominación que las producen, la ruptura de la relación de complicidad que las víctimas de la dominación simbólica conceden a los dominadores sólo puede esperarse de una transformación radical de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones, que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores. En el caso de las niñas, asumir de facto que las tareas domésticas son parte de sus actividades obligatorias naturalizadas, es uno de los tantos mandatos de género establecidos en los arquetipos androcéntricos de dominación y jerarquización.

### *2.2.3 De cómo se instaura la violencia simbólica*

Sí la violencia simbólica sólo se realiza a través del acto de conocimiento y de reconocimiento práctico que se produce sin llegar al conocimiento y a la voluntad y que confiere su «poder hipnótico» a todas sus manifestaciones, conminaciones, sugerencias, seducciones, amenazas, reproches, órdenes o llamamientos al orden; entonces una relación de dominación que sólo funcione por medio de la complicidad de las inclinaciones entonces se enraíza, “para su perpetuación o su transformación” (Bourdieu, 2000: 59), en la persistencia o transformación de las estructuras que producen dichas inclinaciones (y en especial de la estructura de un mercado de los bienes simbólicos cuya ley fundamental es que las mujeres son tratadas allí como unos objetos que circulan de abajo hacia arriba).

El principio de la inferioridad y de la exclusión de la mujer, que el sistema mítico-ritual ratifica y amplifica hasta el punto de convertirlo en el principio de división de todo el universo, no es más que la asimetría fundamental, la *del sujeto y del objeto, del agente y del instrumento*, que se establece entre el hombre y la mujer en el terreno de los intercambios simbólicos, de las relaciones de producción y de reproducción del capital simbólico, cuyo dispositivo central es el mercado matrimonial, y que constituyen el fundamento de todo el orden social.



Las mujeres sólo pueden aparecer en él como objeto o como símbolos cuyo sentido se constituye al margen de ellas y cuya función es contribuir a la permanencia o aumento del capital simbólico poseído por los hombres, las mujeres, negadas en cuanto que sujetos del intercambio y de la alianza que se establecen a través de ellas, son reducidas así al estado de objetos o peor aún, de *instrumentos simbólicos* de la política masculina. Al estar condenadas a circular como unos signos heredados y legados, instituyen relaciones entre los hombres, y por tanto quedan reducidas al estatuto de instrumentos de producción o de reproducción del capital simbólico y social. La mujeres-niñas-objeto se inscribe en el trabajo reproductivo no como agentes si no como objetos cuyos designios son socialmente impuestos en cuanto a las formas de cooptación, inducción y dominación de los esquemas patriarcales.

La mujeres orientadas hacia la acumulación del capital simbólico (el honor), en la economía que transforma los diferentes materiales brutos, específicamente y en primer lugar a las mujeres, así como a todos los objetos susceptibles de tener formas intercambiables, en *dones* (y no en productos), es decir, en signos de comunicación que son de manera indisociable instrumentos de dominación.

La división sexual inscrita, por una parte, en la división de las actividades productivas a las que asociamos la idea de trabajo, y en un sentido más amplio, en la división del trabajo de mantenimiento del capital social y del capital simbólico que atribuye a los hombres el monopolio de todas las actividades oficiales, públicas, de *representación*, y en especial de todos los intercambios de honor, intercambios de palabras (en los encuentros cotidianos y sobre todo en la asamblea), intercambios de regalos, intercambios de mujeres, intercambios de desafíos y de muertes (cuyo límite es la guerra).

La división sexual está inscrita, asimismo, en las disposiciones (los hábitos) de los protagonistas de la economía de los bienes simbólicos: las disposiciones de las mujeres, que esa economía reduce al estado de objetos de intercambio (incluso en el caso de que, bajo ciertas condiciones, puedan contribuir, por lo menos a través de terceras personas, a orientar y a organizar los intercambios matrimoniales especialmente); las de los hombres, a quienes todo el orden social, y en particular las

sanciones positivas o negativas asociadas al funcionamiento del mercado de los bienes simbólicos, impone adquirir la aptitud y la propensión, constitutiva del sentido del honor, a tomar en serio todos los juegos, que de esa manera se convierten en algo serio. Esta inversión primordial en los juegos sociales (ilusión), que hace el hombre que es hombre de verdad: sentido del honor, virilidad, manliness (Bourdieu, 2000:65)

Dicha división simbólica excluye a las mujeres de todos los lugares públicos, asambleas y mercados, donde se desarrollan normalmente los juegos que se consideran los más serios de la existencia humana, como por ejemplo los juegos de honor. Y excluidas, si puede decirse, *a priori*, en nombre del principio (tácito) de la honorabilidad equivalente que exige que el desafío, fuente del honor, sólo vale si se dirige a un hombre (en oposición a una mujer) y a un hombre honorable, capaz de dar una respuesta que, en tanto que permite también una forma de reconocimiento, honra. La circularidad perfecta del proceso indica que se trata de una atribución arbitraria.

Los hombres toman el camino de la migración, lo deciden en el espacio público, lo dan a conocer, es una forma de honor hacerlo, llevarlo a cabo, en tanto que las mujeres lo siguen, lo acompañan no son sujetos de toma de decisiones, solo de acciones a partir de una determinación social obligada.

### *2.3. Los mandatos de género en la comunidad escolar*

Los niños y las niñas que interaccionan entre sí y con el profesorado en los centros escolares (tanto en sus pasillos y patios como en sus aulas), van aprendiendo a ser alumnos y alumnas mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana; aprenden normas y contenidos que les permiten conducirse a esa sociedad académica. Poco a poco el alumnado va a ir aprendiendo cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas y en qué momentos, así como qué significado debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objeto con los que entra en contacto en el interior del centro escolar. En la medida que esas rutinas llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas, en ese grado la vida que tiene lugar en las aulas y centros escolares no presentará graves conflictos.

Esta socialización tiene lugar sobre la base de una construcción y reelaboración activas de significados que va realizando tanto el alumnado como el profesorado; sin ser conscientes de ello, la mayoría de las veces seleccionan informaciones que les permitan construir esta representación, efectuando una acomodación de su conducta. Dichas representaciones funcionan como mecanismos capaces de estabilizar la visión de la clase y son determinantes para la acción (Torres, 1990:70).

Una condición indispensable para que la comunicación tenga posibilidades de ser gratificante para los interlocutores implicados es la de compartir un marco conceptual referencial. En toda aula podemos observar la existencia de significados compartidos, de una intersubjetividad común. Estas asunciones e interpretaciones tácitas comunes son las que guían y regulan los cánones, rutinas y los comportamientos de estudiantes y profesorado, llegando a ser normativas en lo que respecta a la orientación de sus conductas. El sistema de normas y roles conforma lo que también se ha llamado el *contrato didáctico* (G. Brousseau, 1980) que rige dentro del marco institucional escolar; contrato que condiciona por lo tanto la vida en el interior de los centros educativos.

Sin embargo esta relación contractual no es una relación igualitaria, en la que todos los interlocutores tienen la misma posibilidad de crear y definir significados aceptables, sino que es asimétrica. El docente como responsable ante la sociedad de la calidad de la educación que existe en los centros escolares es, de este modo, quien posee mayor capacidad para certificar conocimientos, procedimientos y conductas consideradas aceptables. Lo cual no quiere decir que el alumnado no posea ninguna capacidad de negociación, sino más bien todo lo contrario.

Los estudios etnográficos acerca de la producción de significados, en oposición a las anteriores teorías de la reproducción, muestran la enorme capacidad que los chicos y las chicas tienen de introducir sus culturas en los ambientes formales de los centros educativos (J. Torres, 1987 y 1989; P. Willis, 1988).

Sin embargo las significaciones atribuidas a la escuela, de la escuela y para la escuela, en el proceso de simbolización del sujeto, opera a partir de sentidos

anteriores, no inaugura nuevas significaciones (Castoriadis 1983), si no que las reproduce a través de repeticiones y de sentidos en una especie de refuncionalización de los significados heredados y de los nuevos elementos asignados a los mismos, que se incorporan como amalgama de significantes en la cultura escolar.

Los docentes muy someramente acostumbran a cuestionar delante de estudiantes los contenidos culturales que los centros escolares y que son impuestos por ejemplo en los currículos como trabajo y como obligación; ni siquiera se atreven a cuestionar el orden en que son presentados, o el momento de su introducción como tarea de aula. Lo que no quiere decir, sin embargo, que el alumnado permanezca pasivo ante las demandas que le hace la escuela. No obstante, la autoridad que acompaña al rol de enseñante es decisiva a la hora de valorar lo que se considera el trabajo aceptable y valioso dentro del aula e incluso, muchas veces, fuera de los muros de la institución académica. La escuela etiqueta lo que es la verdadera cultura, frente a lo que podemos llamar la *cultura popular*, la que se construye y reconstruye fuera del control de los grupos sociales hegemónicos, aquella de las clases o sectores instalados en la unión emergente de la desigualdad cuyo territorio entra en conflicto y disputa en la construcción de los sentidos de lo que es valioso y lo que no.

La escuela se coloca como núcleo cuya capacidad de interpelación con el estudiantado les permite ser reconocidos, nombrados, de manera tal que puedan ser enunciados, por tanto la escuela se torna a ser campo de deseos, aspiraciones e intereses compartidos o propios, en el sentido de volver comunitario aquel espacio de convivencia y vivencial (Duschatzky, 1999)

En una situación como la escolar, cargada de poder de simbolización, los alumnos y alumnas dedican una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a tratar de decodificar las expectativas del profesorado para con ellos y ellas. Lo importante para el colectivo estudiantil es tratar de realizar con éxito las tareas a las que el profesorado les obliga a enfrentarse; esto es así hasta tal punto que, en múltiples ocasiones, lo menos importante para los niños y las niñas es la comprensión del

objeto de estudio; lo que pasa a ser realmente su obsesión primordial es tratar de acomodarse a la forma en que creen que el profesorado va a evaluar sus realizaciones. Les preocupa mucho más cómo pueden quedar a los ojos de los docentes que la auténtica finalidad de la situación escolar.

El contrato didáctico al tener la función de regular los hábitos y las expectativas recíprocas de docentes y alumnos, en lo que se refiere a los contenidos culturales y a las conductas consideradas ortodoxas, da lugar a normas explícitas y, fundamentalmente, implícitas que regulan la vida académica cotidiana. Las cuestiones sobre las que se pueden formular preguntas, así como las respuestas que es posible dar (y, por consiguiente, mucho de lo que es enseñado y aprendido), dependen de manera directa de la percepción que del contexto tienen los participantes, de los roles esperados, de la naturaleza del objeto del discurso, etc. (M. Schubauer, L. Leoni y otros, 1989, p. 681).

No obstante, es preciso aclarar que esas percepciones de los interlocutores de la relación pedagógica no son construidas en una escuela ubicada en un vacío similar al que podemos lograr en un laboratorio experimental.

Las instituciones educativas no están localizadas en un escenario a-histórico y asocial, sino que es el contexto social, cultural y económico en que se ubican el que condiciona de una manera decisiva la orientación y el valor de todo lo que tiene lugar en las aulas. De este modo, la construcción de las intersubjetividades por parte de los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje va a estar condicionada por el cruce de variables contextuales como son la pertenencia a un determinado grupo o clase social, sexo, raza y nacionalidad.

Puede advertirse la existencia de múltiples indicadores que revelan los efectos dados como verdaderos o adecuados de las operaciones discursivas de la escuela. Los criterios de validez para distinguir los conocimientos verdaderos de los falsos, o para jerarquizar los saberes elaborados por encima de los del sentido común, por ende la estandarización de las evaluaciones implica un rasgo característico y es que resumen y dan cuenta de las medidas objetivas del rendimiento escolar; también la escuela enaltece el libro de texto por sobre de

otros formatos culturales, sin olvidar el valor legítimo que se le asigna a las disciplinas como soporte diferenciador de los conocimientos escolares y que revelan el autoritarismo semiótico. De tal manera que se imponen: la jerarquía cultural, los puntos de vista predominantes y los criterios autoritarios de la institución oficial.

Abundando sobre la misma línea es la figura docente clave en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares. El rol de enseñante, su puesto de trabajo y su formación, su origen e instalación de clase y su nacionalidad, así como su pertenencia a un sexo u otro, influirán en la construcción y reconstrucción de las ideas o imágenes que va realizando de su alumnado día a día. Tales variables intervienen en el desempeño del rol docente, determinando estereotipos en clara conexión con las idealizaciones de lo que él cree que debe ser un buen alumno y una buena alumna.

Las representaciones que existen en un momento dado van a tener una función de justificación; sostienen y refuerzan sobre el plano simbólico la acción del profesorado (Ph. Jubin, 1988, p. 37).

El docente como representante de la institución escolar, su ser su ejecutivo, le corresponde, en el sentido de su responsabilidad en la constitución de los sujetos sociales, que vista desde el discurso “integrador-igualitario”; dicho ejercicio de responsabilidades permite el acceso a la cultura de los niños y los jóvenes, entendida la cultura por dicho discurso como germen civilizatorio o núcleo posibilitador de la construcción de ciudadanía.

Tampoco debe ignorarse la mediación de condicionantes situacionales, organizativas y normativas específicas, ligadas a las peculiaridades de cada institución escolar concreta.

#### *2.4.1 Las niñas en la institución escolar*

Las niñas desde el momento de su entrada en los centros de Educación Preescolar y Educación Primaria se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente en relación a ellas. Por regla general, las niñas despliegan conductas específicas para su adaptación a la vida cotidiana

dentro de las aulas que son diferentes a las de los muchachos. En otras palabras: la manera de aprender y definir lo que es *ser alumna* es distinta a la que construyen los niños de *ser alumno*.

Las diferencias de género funcionan en un aprendizaje tan fundamental como es el de desarrollar una serie de estrategias para salir airoso en las actividades que tienen lugar en los centros educativos. Una vez más, podemos comprobar cómo los comportamientos que tradicionalmente vienen siendo más característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas.

Dentro de los centros de enseñanza es obligado que se produzcan interacciones, tanto entre los propios estudiantes como entre éstos y los profesores y profesoras. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el resultado de tales intercambios no es igual para todos los alumnos y alumnas; existen diferencias apreciables no sólo entre ambos sexos, sino incluso entre los pertenecientes a un mismo sexo.

Si nos acogemos a una categoría como el grado de visibilidad o invisibilidad de cada uno de los miembros que constituyen un grupo de clase, podemos agruparlos en dos grandes grupos de estudiantes: el alumnado visible y el invisible, según los profesores y profesoras puedan o no acordarse de ellos una vez terminado el horario docente. La visibilidad o la invisibilidad se refieren, en este caso, a todos los comportamientos estudiantiles, ya sean de desobediencia y más o menos conflictivos, como de verdadera aplicación y/o éxito en las propuestas de trabajo y juego que ofrece el profesorado, tanto en las aulas como en los comedores escolares y en los patios de recreo.

Los niños y niñas visibles son aquellos cuyas conductas en el interior de las instituciones académicas no podemos dejar de notar; se hacen ver por medio de manifestaciones que el profesorado puede valorar positiva o negativamente, pero que siempre recuerda. Cualquier docente es capaz de describir los comportamientos de este tipo de estudiantes una vez terminado su contacto con ellos.

La visibilidad se traduce de varias maneras. En primer lugar, vía conductas físicas; por ejemplo, estas alumnas y alumnos manifiestan diversas formas de comportamiento, siempre llamativas: hacen excesivo ruido con sus materiales escolares y juguetes, son excelentes deportistas, se suben a las mesas o las tiran, son muy hábiles con los materiales, saltan cuando no se debe, buscan pelea continuamente, se mueven sin interrupción por todo el espacio de la clase y sin el menor motivo, etc. En segundo lugar, mediante manifestaciones verbales; su hacerse notar gira alrededor de las interacciones verbales que realizan y provocan: son estudiantes que gritan, se ríen de una manera muy notoria, solicitan muy a menudo al profesorado, hablan en voz alta cuando no está permitido, tienen un vocabulario y unas expresiones igualmente llamativas, etc.

Estas mismas manifestaciones pueden producirse de manera conjunta, verbal y físicamente. En relación a su verdadero significado, es posible agruparlas en dos grandes bloques: comportamientos de protesta, conductas agresivas; y conductas signo de aplicación.

Las conductas agresivas, tanto física como oralmente, acostumbran a ser un tanto *exageradas* y es difícil que puedan pasar desapercibidas cuando un profesor o una profesora se encuentran más o menos próximos. En los centros escolares el profesorado suele detectar y/o etiquetar muy pronto a algún estudiante, con frecuencia hombre, de peleonero o busca pleitos. Son alumnos —también hay algunas niñas— que continuamente se enfrascan en peleas, retan a sus compañeros y compañeras, contestan al profesorado con mal tono o inadecuadamente, incluso dicen groserías, insultan en voz alta a algún o alguna estudiante delante de los docentes, se hacen los chistosos a destiempo, provocan interrupciones en las tareas que se desarrollan en ese momento, etc.

En contraste, los comportamientos visibles de manifestación de interés y aplicación se traducen, la mayoría de las veces, en un interés por las demandas educativas que el profesorado solicita al alumnado. Estos alumnos y alumnas responden e interaccionan positivamente con los profesores y profesoras. Incluso se puede llegar a decir que tienden a *abusar* y *captar* de manera repetida de la



atención de sus docentes; son estudiantes que formulan preguntas o dudas a cada momento, solicitan ayuda para resolver problemas, se ofrecen voluntarios a la más mínima solicitud de una profesora o profesor, etc.

En su mayoría, todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que las niñas. Lo que significa que al ser más visibles resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del docente, y consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más. Lo que no obsta para que también nos encontremos con el caso del alumnado visible al que se etiqueta de manera más negativa y con el que las falsas expectativas se frustran.

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que muchos de estos alumnos o alumnas visibles suelen ser definidos con términos cálidos como: genios, nerds, mataditos, aplicados, etc., palabras que llevan implícita una valoración positiva. Pensemos cuántas maestras y maestros manifiestan un especial favoritismo ante aquellos estudiantes más rebeldes y que ilustran frases como las siguientes, más de una vez oídas: *«Yo prefiero que sean algo latosos antes que unos seres pasivos»*, *«me gustan más los niños porque son más rebeldes»*, etc. Los alumnos o alumnas algo revoltosos, especialmente si además son guapos y atractivos, acostumbran a ser los preferidos y, por consiguiente, los más estimulantes para el profesorado, son aquellos que generan mayores expectativas y en los que se concentran los esfuerzos de la comunidad escolar, en los que el efecto Pigmalión deja su impronta.

La situación cambia de signo de forma considerable si tales estudiantes son feos, poco o nada atractivos, pertenecientes a sectores marginales (por ejemplo migrantes-itinerantes e indígenas), etcétera. Si además son conflictivos tienen muchísimas probabilidades de concentrar la ira que de una manera inconsciente el profesorado va acumulando a lo largo de sus jornadas de trabajo. De hecho es este tipo de estudiantes el que nos encontramos castigados con más frecuencia fuera de las aulas o enviados a recibir una reprimenda por parte de la dirección. En dicho sentido el alumnado perteneciente al grupo migrante-itinerante o

población flotante tiene aún la desventaja de que como *frecuentemente falta a clases* entonces se manifiesta hacia ellos cierta apatía por parte del docente, en el sentido de que seguramente no trae la tarea, no cuenta o no trae los materiales para la clase, sus conocimientos previos son deficientes, no habla adecuadamente, y más.

En los trabajos de D. Zimmermann (1982) acerca de las consecuencias del sistema de representación que el colectivo de docentes construye de cada uno de los alumnos y alumnas, demuestran la importancia de la variable: origen socioeconómico, en la formación de tales juicios. Con rendimientos académicos similares, el muchacho o la muchacha perteneciente a un medio sociocultural más desfavorecido es dejado de lado más fácilmente, cuando no despreciado, por muchos profesores y profesoras. Si además añadimos otra variable como la adscripción de ese mismo alumnado a una raza como la indígena o aquellos pertenecientes a grupos que constantemente fluctúan en la escuela, sobre la que existen múltiples prejuicios negativos existen muchas posibilidades de estar hablando ya de estudiantes conflictivos o con carencias acentuadas en cuanto a lo académico y cognitivo; además que la cultura de procedencia abona a los prejuicios existentes o al desagrado de parte del docente hacia el estudiante debido a usos y costumbres que aquel manifiesta.

#### *2.4.2 ¿La escuela sexista?*

Hay algunas escuelas, públicas y privadas, que se rigen por una coeducación, explican considerado lo tradicionalmente femenino, se hace referencia a las actividades de hombres y mujeres en el sentido de igualdad y riqueza similar, impiden que el fútbol acapare el espacio de juego en el patio e incluyen las tareas domésticas y de cuidado de las personas en su currículo para enseñar a superar estereotipos sobre el papel de hombres y mujeres. Por ello, aunque por décadas niños y niñas estudian juntos y estudian lo mismo, decir que la escuela no los trata por igual ni concede la misma importancia al saber de ellos que al de ellas por ende es sexista; dicha afirmación, de tajo es una mentira. Pero tan cierto como eso es que son la mayoría de las escuelas, aquellas que mantienen una educación con un claro predominio de lo masculino y poca presencia de las

mujeres tanto en los contenidos académicos como en las enseñanzas que no se ven pero se aprenden: las conversaciones, el uso de los espacios, el lenguaje, los ejemplos, las fiestas de fin de curso, la educación emocional, las canciones, las manualidades para el día del padre y de la madre, etc.

“Después de la película, los niños de primero A tienen que salir por delante y los de primero B por la puerta que da al patio”, anuncia la profesora. “¿Y las niñas?”, se sorprende Marta, de seis años, desde la segunda fila del salón de actos.

Marina Subirats, catedrática emérita del departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), ejemplifica con esta anécdota las muchas situaciones cotidianas de desigualdad de género que se viven en las escuelas a pesar de los más de treinta años de funcionamiento generalizado de la enseñanza mixta en países como España, y donde continúa siendo habitual el rótulo “sala de profesores” a pesar de que en muchos centros la mayoría del personal docente –si no todo– son mujeres.

Algunas personas pueden considerar que se trata de una *diferencia* menor, un simple desliz o uso pragmático del lenguaje, pero Subirats y otros estudiosos del tema aseguran que no, que en la escuela mixta no se trata ni se valora igual a los niños que a las niñas. Hace años Subirats midió la atención que el profesorado prestaba a chicos y chicas por el número de palabras que les dirigía y el resultado fue que ellas recibían una cuarta parte menos de palabras y de atención. “No hay datos comparativos recientes, pero el profesorado sigue poniendo más interés en los niños porque llaman más la atención, se portan peor porque son estimulados a demostrar que son fuertes y que son protagonistas, mientras que a las niñas se les suele otorgar el papel de más maduras e incluso se las utiliza para ayudar a la maestra en el cuidado o aprendizaje de los niños”, afirma.

Por otra parte Eulalia Lledó, catedrática de Catalana y experta en coeducación asegura que “no es necesariamente por un ejercicio de mala fe; a menudo los profesores y profesoras no son conscientes de que prestan más atención a los niños que a las niñas y se escandalizan cuando se lo dices; pero si se hace una observación de lo que ocurre en clase se pone de manifiesto siempre, y hay

estudios que evidencian que se valoran mejor los exámenes de ellos que los de ellas porque comparan la puntuación otorgada a una misma prueba si se corrige de forma anónima o sabiendo si es alumno o alumna quien la ha realizado”. Añade que otro trato diferenciado que se observa a menudo en las reuniones de evaluación es que, “a igualdad de notas, cuando una niña es muy buena se dice de ella que es muy trabajadora, mientras que si se trata de un chico se suele decir que es muy inteligente”. Respecto al uso diferenciado del lenguaje, también resulta llamativo como en algunas escuelas a los niños se les conoce preferentemente por su apellido y a las niñas, en cambio, por su nombre de pila.

Elena Simón, analista de género, formadora en coeducación, escritora y durante años profesora de instituto, enfatiza que en el colegio los niños aprenden tanto lo que se les enseña –el currículo escolar– como lo que ven y oyen –el currículo oculto– y lo que no se les explica o se evita –el currículo omitido–, y considera que en la mayoría de escuelas se siguen unos programas muy antiguos y alejados del aprendizaje de la igualdad entre hombres y mujeres. “Los libros tienen un lenguaje masculino y prácticamente sólo hablan de la obra de los varones con poder; pero es que también se aprende lo que no se aprende, y en las escuelas y en los libros de texto no se aprende nada de la obra humana de las mujeres ni de su contribución a la economía y al bienestar de los pueblos a lo largo de la historia”, comenta Simón.

Lledó pone algunos ejemplos muy precisos “del predominio de lo masculino y la omisión de las mujeres” en los programas escolares: “En los manuales de la asignatura de literatura, las escritoras no llegan nunca al 5%; de las cinco lecturas prescriptivas en la asignatura común de bachillerato, por ejemplo, cuatro son de autores (varones) y una la elige el centro; la asignatura de literatura universal se basa en lecturas de 46 personas: 44 son escritores y nada más se consideran obras de dos autoras –curiosamente las dos británicas (Virginia Woolf i Emily Brontë)–, y las seis lecturas obligatorias son todas de hombres”. El menor número de mujeres escritoras con relevancia pública a lo largo de la historia puede justificar una menor presencia de estas en los libros de texto, pero no necesariamente su exclusión de la lista de lecturas.

En 2007, la profesora de música Inma Oliveres i Prat analizó la temática y el tratamiento de la mujer en el repertorio de canciones que se enseña a los niños en las escuelas de primaria. Revisó las 308 canciones diferentes que aparecen en los libros de música de las principales editoriales y observó que en ellas hay una invisibilidad importante de la mujer y, cuando aparece, se idealiza la mujer casta, virgen, esposa y madre abnegada, y las jóvenes cuya prioridad es ser bellas y su máxima aspiración es casarse; o bien se sitúa a la mujer en el origen de todos los males o como alguien incapaz de actuar por su cuenta que necesita al hombre o héroe salvador y protector. “Las canciones que se fijan en las mentes infantiles muestran una visión parcial y obsoleta de la sociedad, muestran a los hombres como protagonistas principales de las historias, muestran mujeres encaminadas hacia el matrimonio y la maternidad, muestran mujeres adultas que son madres sin oficio ni beneficio, personajes femeninos siempre felices...”, afirma Oliveres en las conclusiones del estudio, y remarca que, de forma consciente o inconsciente, las canciones que se enseñan en la escuela –y que forman parte del currículo oculto que hace referencia a la construcción del género– consideran que uno de los sexos tiene una intrínseca superioridad sobre el otro y ayudan a perpetuar determinados estereotipos discriminatorios sobre la mujer.

Cuando se toma conciencia de los estereotipos que por acción u omisión reciben y aprenden los niños desde muy pequeños se entiende más fácil que una niña de cuatro años llegue a casa diciendo que los niños no la dejan bajar por el tobogán porque ellos están jugando ahí a coches “y ellos mandan”, para sorpresa de muchos padres y madres que promueven según ellos un entorno familiar igualitario.

Queda más claro por qué cuesta tanto que las niñas participen en deportes de equipo como el fútbol o el baloncesto: en los equipos mixtos dejan de estar cómodas a medida que crecen y, salvo en las grandes ciudades, no suelen ser suficientes para formar equipos femeninos y competir. Las niñas participan muy poco en actividades en equipo y menos aún aquellas que tienen que ver con asuntos deportivos. Por otra parte, al llegar a la pubertad y la adolescencia muchas ya han interiorizado que las cuestiones de fuerza y competitividad no son

para ellas, que sus prioridades, cuando hay que elegir, han de ser otras, como la responsabilidad (los estudios) y las relaciones.

Encuestas investigaciones en centros educativos muestran que las creencias sexistas se mantienen en un significativo número de adolescentes. No es sólo que las chicas contribuyan más a las tareas domésticas y que tanto ellos como ellas declaren en las encuestas que esta diferencia es normal, es que aún son altos los porcentajes de adolescentes convencidos de que hay estudios más apropiados para las mujeres que para los hombres, que las asignaturas de matemáticas o tecnología son poco femeninas o que las chicas son débiles y necesitan protección.

Así por ejemplo la investigación cualitativa, del instituto Vasco de Educación, basada en grupos de discusión, sobre la desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales en el que se enfatiza que las actitudes sexistas e incluso la violencia machista están presentes también en las relaciones virtuales de los jóvenes de entre 13 y 17 años, y que llama la atención sobre el hecho de que tanto los chicos como las chicas de esas edades normalizan el trato sexista y piensan que no les afecta y no tiene ninguna incidencia en sus vidas. Esta *normalización* de actitudes sexistas que deberían verse como anormales preocupa a muchos investigadores porque se relaciona con un mayor riesgo de casos de violencia de género. La mitad de los chicos y el 37% de las chicas cree que los celos son una prueba de amor, según un reciente estudio realizado en los institutos de secundaria de Málaga cuyos resultados se asemejan bastante a los realizados entre adolescentes de otros lugares y que evidencian el arraigo que mantiene el modelo de amor romántico y de mujer sumisa en busca de un príncipe azul.

Elena Simón asegura que la consecuencia de que la escuela perpetúe las desigualdades de género es que no prepara a los niños y niñas para la realidad que se encontrarán en el futuro, en su vida de adultos. “Hoy en día, cuando una pareja joven tiene un hijo el padre ha de ejercer de cuidador, y no le hemos preparado para ello; de hecho, cuando se les pregunta en la escuela qué quieren

ser de mayor suelen decir astronauta o futbolista, pero nunca papá, y no se plantea esta etiqueta como posible rol de futuro”, comenta. Por otra parte, algunos expertos vinculan la invisibilidad a que se acostumbran las niñas en la escuela con la mayor propensión a supeditar su trabajo a las necesidades familiares o con menor impulso a la hora de asumir puestos de responsabilidad en el mundo laboral o de dirigir grupos de investigación. “Las niñas son socializadas para ocuparse de los demás, para no tener en cuenta sus propias necesidades, para ser figuras secundarias, mientras que los niños se socializan para mandar, para imponerse y ocupar el espacio público, del mismo modo que en la escuela ocupan el patio con su balón”, argumenta la socióloga Marina Subirats.

### *2.4.3 Por una escuela igualitaria*

No debería sorprender que la escuela no sea igualitaria, afirma Eulalia Lledó: “La igualdad no cae del cielo; pensar que porque niños y niñas van al mismo espacio escolar se garantiza la igualdad es ilusorio, porque también hombres y mujeres trabajan juntos en las empresas y no por ello deja de haber discriminación salarial, techos de cristal, etcétera”. Opina que para que la igualdad llegue a las escuelas es necesario actuar, tanto las administraciones como los profesores. “Los profesores pueden hacer muchas cosas, son clave para lograr una educación igualitaria, pero lo primero es que sean conscientes de ello, y después que estén dispuestos a esforzarse, porque equilibrar el currículo exige arremangarse la camisa y trabajar, y cuando ves que el libro habla de los trovadores, documentarte para explicar tú la historia de trovadores y trovadoras, y cuando en los libros de lengua todos los ejemplos pasan por utilizar el masculino y siempre es Juan el que juega o come una manzana, esforzarte para que los sujetos de los ejercicios que tú pongas sean masculinos y femeninos al cincuenta por ciento”, explica.

Preocuparse por fomentar la igualdad puede que dé trabajo, pero existen muchos recursos didácticos de ayuda porque hay escuelas y profesores que llevan tiempo impulsando proyectos de coeducación. Hay guías para promover un lenguaje inclusivo, ideas para intervenir en el tiempo de recreo en el patio, cuentos coeducativos para los más pequeños, programas de prevención de abusos y violencia de género para adolescentes, selección de libros de lectura infantil y

juvenil, juegos que trabajan el concepto de igualdad, manuales para visibilizar el papel de las mujeres en diferentes disciplinas, ya sean listados de compositoras en la historia de la música, científicas, artistas, heroínas o libros sobre la actividad científica en la cocina que revalorizan la importancia de los saberes femeninos y lo que tienen de indispensables para la vida de las personas y el vivir cotidiano



### 3. Nacer y ser migrante-itinerante

En éste capítulo se aborda la movilización como migración, sus implicaciones, consecuencias y sobre todo lo que ocurre cuando se es obligado a circunscribirse a un nuevo ámbito, el ámbito urbano en este caso. Para ello es necesario señalar la importancia del ámbito geográfico, que se convierte en el elemento en el que se basan las definiciones de los migrantes para realizar sus categorizaciones sociales; en este sentido la movilización-itinerante puede subdividirse en tres tipos: interregional, interestatal e internacional; pero a su vez dicha clasificación debe considerar su lugar de procedencia o el ámbito del que proviene: lo que conlleva un origen urbano -cuya movilización representa un cambio entre ciudades- o un origen rural -que se refiere a traslados de poblaciones provenientes del campo a la ciudad-.

Aun cuando hoy día los tránsitos entre ciudades manifiestan un alto índice de movilización poblacional ya no únicamente por lo que se refiere a cuestiones de supervivencia económica y laboral, sino a la búsqueda de espacios más atractivos para las familias, de mejores y mayores accesos a la educación (incluso superior) una de las condiciones; los traslados masivos de zonas marginadas (urbanas o rurales) son consecuencia de la realidad a la que asistimos. A propósito de ésta búsqueda de bienestar o seguridad en relación a las formas en que los asentamientos humanos se dan, cabe reflexionar acerca de las formas de cambio que suceden en los migrantes; las transformaciones entre formas de pensamiento respecto a sus comunidades de origen en relación a su nuevo lugar de arribo (lo urbano) así, (Pol, 1987/1994) las comunidades indígenas en movimiento viven un proceso de apropiación del espacio urbano, figuran una relación dialéctica y cíclica entre una componente de “acción-transformación” y otra de “identificación simbólica”. Mediante la acción sobre el entorno, las personas y la colectividad indígena itinerante transforman el espacio, dejando su impronta, y lo incorporan en sus procesos cognitivos y afectivos de una manera activa y actualizada. Es decir, lo dotan de significado individual y social a través de los procesos de interacción, (Valera, 1999); por la interacción simbólica la persona y el grupo se reconocen en

el entorno y se auto atribuyen sus cualidades como definitorias de su propia identidad (Pol y Moreno, 1992); así, el simbolismo del espacio socialmente construido deviene un factor de estabilidad de la identidad individual y colectiva, a la vez que un factor de cohesión de grupo.

El proceso requiere tiempo, y se apoya en la construcción simbólica a través de la interacción, a la vez que en la organización y transformación del entorno. El entorno “apropiado” pasa a desempeñar un papel referencial fundamental en los procesos cognitivos (categorización, orientación etc.) y afectivos (atracción del lugar, autoestima etc.), que explica más allá de lo meramente funcional y comportamental, parte de algunos de los procesos sociales.

Los pueblos indígenas itinerantes se identifican como miembros de sus grupos o comunidades con base en el sentimiento de pertenencia a categorías socio-espaciales concretas; sin embargo al trasladarse al espacio urbano dichas categorías cambian, como un tipo de categorización social nuevo en el que las personas se definen como lo que se ha denominado su “identidad social urbana” (Valera, 1993; 1996a; Valera y Pol, 1994). El hecho de considerarse uno mismo vinculado a escenarios urbanos concretos, presupone un conjunto de atribuciones elaboradas y compartidas socialmente o ampliamente reconocidas por miembros de otras categorías.

Desde ésta perspectiva los grupos indígenas migrantes-itinerantes pueden definirse a sí mismos con base en una identificación con un entorno urbano de arribo en un determinado nivel de abstracción: el barrio, la colonia, el área en que habitan o la ciudad a la que han llegado demostrando las similitudes inter-categoriales y las diferencias entre los individuos o colectivos de una colonia y los de otras colonias, áreas o ciudades, con base en dimensiones definidas dadas que actúan como referentes. Estas dimensiones son (Valera y Pol, 1994): *Dimensión territorial* (límites geográficos y características de éstos. *Dimensión comportamental* (prácticas sociales), *Dimensión social* (estructura y tipo), *Dimensión ideológica* (valores, creencias y cultura), *Dimensión psicosocial*

(características típicas, estilo de vida), *Dimensión temporal* (Sentimiento de una historia común).

Se pueden señalar dos elementos que pueden convertirse en símbolos representativos de la identidad social de un grupo o una comunidad: *el nombre* de la categoría social con el que es identificada y definida una área concreta del entorno (podría ser la colonia, la calle, el barrio), y *lugares* definidos cuyas características peculiares son reconocidas como representativas de dicha categoría (puede ser un árbol, la fuente, el kiosco, la alameda, la imagen, la esquina), al mismo tiempo que simboliza algunas dimensiones relevantes para dicha categorización.

Estos elementos son los espacios simbólicos en tanto que la creación del espacio colectivo tiene, históricamente, un doble origen: la creación social y espontánea de nuevos espacios por parte de la población usuaria, y la planificación o acción intencional de quien tiene poder para poner en marcha una acción de transformación del entorno. Lefebvre (1970) remite a “la construcción social del espacio” y para el caso de los grupos indígenas itinerantes se construye en los puntos de encuentro que espontáneamente se van formando, los rincones insospechados y/o marginales que son “apropiados” por éstas personas como lugar común, y ésta apropiación da muestra de la creación del espacio colectivo; la valoración del entorno, del bienestar social y de la calidad de vida mejoran cuando existe una identificación con el grupo social y con el lugar, es decir, cuando el simbolismo del espacio es un componente positivo de la identidad social.

Pero qué sucede cuando el grupo, la colectividad en tránsito no se avecina a un lugar, no se apropia del espacio, cuando surgen en su trayecto cambios inesperados, cambios obligados, en qué medida dichos cambios afectan su calidad de vida, su valoración del entorno y el bienestar social, qué sucede cuando el simbolismo del espacio no se ha apropiado.

Y para el caso de la figura de la *migrante-itinerante*<sup>6</sup> pasa que es vista como diferente, generalmente empobrecida, y que enfrentan situaciones conflictivas; el concepto de persona migrante o en movilidad implica (Santamaría, 2002 y García Borrego, 2006) las siguientes evocaciones:

- Se supone diferente, extraña e incluso desconocida, la característica se inscribe en el orden cultural y se les da a estas personas la condición social de forastero de extraño que no conoce ni pertenece a la cultura de arribo. Razones suficientes para marginarlo e intentar su asimilación en las costumbres locales; ya que sus usos y costumbres se consideran atrasadas en relación con el lugar de arribo, más refiriéndose a costumbres indígenas en relación con costumbres urbanas.

- La migración y los migrantes son vistos permanentemente como un problema social; rasgo que puede ubicarse en un plano económico-social. Los discursos políticos y mediáticos que giran en torno a ellos los refieren como un problema (Van Dij, 2003) lo cual abona al surgimiento de prejuicios sociales; las personas y comunidades migrantes proviene de zonas muy pobres y marginadas vienen a la ciudad buscando un empleo desesperadamente y sus familias aprovechan las condiciones de vida que ofrece el destino de arribo especialmente aquellas referidas a las políticas sociales (García, 2008).

Las dimensiones expuestas sugieren la visión de los sujetos y familias migrantes como diferentes, diferencia que les sitúa en una categoría problemática, subordinados permanentes, no encajan en la sociedad de arribo que se piensa a sí misma como armónica y homogénea; y siguiendo a Santamaría (2002) la persona migrante ocupa el lugar de la alteridad cuando se relaciona con la sociedad de arribo.

Parfraseando a Giménez (2009: 54) Existe una hipótesis recíproca entre identidad y alteridad. *Ego* sólo es definible en oposición a *alter* y las fronteras de un “nosotros” se delimitan siempre por referencia a “ellos”, a “los demás”, a “los

---

<sup>6</sup> Según la Real Academia de la Lengua Española, el sufijo “inte” es una forma de adjetivos verbales llamados participios activos los cuales significan la ejecución de la acción expresada por la base. Por ejemplo caminar-caminante. Pero si una acción ya ha sido realizada por el sujeto, se utiliza la terminación “ada o ado” según el género gramatical, estas terminaciones son las formas de sustantivo que indican acción y efecto. Por ejemplo afeitarse-afeitado, revelar-revelado. En el caso del verbo “emigrar”, las personas llamadas migrantes se interpretan como sujetos que realizan permanentemente la acción de migra.

Por otro lado Peggy Levitt (2007:16) propone que se llame “migrador o migradora” a la persona que emigra, de este modo se evita el énfasis etnocéntrico, se refleja una condición intermedia y se entiende que la migración es un proceso dinámico y transnacional.

extranjeros”, “los extraños”, “los arribistas”, “los usurpadores”. Quienes definen su identidad desde una percepción colectiva de un “nosotros” relativamente homogéneo y estabilizado en el tiempo (lenguaje, costumbres, creencias, experiencias de vida, denominación espacial y étnica, comunitaria, parentesco y asociaciones), en oposición a “los otros” (sus costumbres, sus tradiciones, sus maneras de pensar y actuar, su territorio, su forma de vida, su espacio y/o lugar territorial); en función del reconocimiento de valores, proyectos y orientaciones comunes, así como de una memoria colectiva supuestamente compartida.

...supone un “percibirse” y un “ser percibido” que existen fundamentalmente en virtud del reconocimiento de los otros, de una “mirada exterior”. Poseer una determinada identidad implica conocerse y reconocerse como un tal..., y simultáneamente darse a conocer y hacerse reconocer como un tal... (por ejemplo mediante estrategias de manifestación). Por eso la identidad no es solamente “efecto” sino también “objeto” de representaciones. Y en cuanto a tal requiere de una parte de *nominaciones* (toponimias, patronimias, onomástica) y por otra de *símbolos, emblemas, blasones* y otras formas de vicariedad simbólica. (Giménez, 2009:54)

Al tratarse de identidades colectivas ya instituidas –identidad étnica– se apoyan en rasgos distintivos que se vinculan de algún modo con la problemática de sus orígenes (mito fundador, lazos de sangre, antepasados comunes, suelo natal, tradiciones, antepasado común, lenguaje, religión) rasgos que establecen a su vez modelos de comportamiento, estilos de vida, una división sexual del trabajo, una lucha y una reivindicación común; en este caso una reivindicación de extranjería, de ser extraños, de “no pertenencia”.

La desemejanza racial fundamenta la idea de diferencias, se biologiza al ser tratadas como inmutables e inapelables; supone desde el patrón etnocéntrico una pertenencia a “otra raza”, inferior a la ya establecida, y son las condiciones socio-económicas aquellas que sirven para justifican ésta naturalización. Dicho prejuicio subyace sobre las diferencias culturales o étnicas creando lo que Stolcke (2001) llama culturalización de las relaciones sociales en la que las diferencias raciales (biológicas) se mezclan con características sociales, económicas, culturales y políticas recreando y esencializando la figura del indígena migrante; fundamentalismo cultural (Stolcke, 2001) dando el énfasis en las prácticas

culturales como eje de la diferencia, oposición y orden jerárquico en cualquier nivel (sea local, nacional e internacional). La interpretación normativa de la figura del migrante instituye una figura problemática que recrea prácticas de discriminación y exclusión afectando a las personas en dicha condición.

Cuando se trata de situar a las niñas y los niños migrantes-itinerantes e indígenas, se utilizan algunos de los siguientes criterios:

- Lugar de nacimiento.
- Desplazamiento geográfico (es decir de qué región proceden sus padres y abuelos)
- Nacionalidad (en caso de extranjería)
- Fenotipo
- Lengua

El estigma recae sobre éstas niñas y niños a partir de la situación migratoria de sus padres, ya que heredan la condición “migrante” de sus ascendientes que les hace diferentes de las personas “nativas” aun cuando hablen el español, hayan nacido en esa demarcación y hayan adoptado los usos y costumbres de la región de arribo.

Niñas y niños participan de la cultura de arribo a través de sus amistades, el consumo cultural y la escolarización obligatoria, teniendo por referentes ambas culturas situación que puede dar pauta a una “hibridación cultural” dinámica cambiante que representa un desafío cultural para las sociedades contemporáneas y las políticas en materia educativa y de movilidad poblacional (García Borrego, 2008; Molinary 2007; Levitt, 2009).

Sobre todo debido a que los migrantes-itinerantes se forman y autoforman de acuerdo a sus actividades e interacciones con los demás; en ocasiones las familias tienen presencia de trabajo infantil y/o delegan en las niñas actividades de cuidados, lo que genera movilizaciones en las interacciones; y por tanto se formulan patrones de movilidad formados en secuencias de símbolos que representan emociones presentes en las historias migrantes; secuencias que son aprendidas e integradas a la construcción de su mundo como parte de las

prácticas cotidianas que permiten su interiorización y la formación de un vocabulario que permite competir en diferentes dimensiones, producto de los desplazamientos. (Chardonnel, 2004: 6)

### *3.1 Derechos de los niños*

Según autores como Gaitán (2006: 82-83) el hecho que se pregunte constantemente a niñas y niños su edad demuestra que en nuestras sociedades la edad es muy importante en la vida personal y especialmente en la niñez, toda vez que la edad es sinónima de poder; a medida que se va creciendo, las personas van adquiriendo independencia, autonomía y libertad. Aun cuando cada vez más se agudiza la tensión generacional debido a que las personas adultas han dejado de ser referentes para la infancia al surgir nuevos modelos o referentes sobre todo en los medios de comunicación.

Sin embargo es indudable que existe discriminación de niñas y niños en razón de su edad y porque además se piensa que carecen de madurez, racionalidad y seriedad; en un modelo sustentado en los presupuestos biológicos y patriarcales que otorgan mayor o menor poder a las personas en función de su género y su edad; lo que Gaitán (2006:75) denomina etnocentrismo adulto y que tiene como consecuencias que la experiencia vívida de niños y niñas sea totalmente ignorada. Etnocentrismo que se arraiga por la dependencia económica que les confiere un estatus inferior en la sociedad capitalista; niñas y niños son vistos como seres incompletos que no son, sino que serán y por ende representan el futuro; de ahí que la matriz adultocéntrica en función de la raíz patriarcal legitima las relaciones de poder entre los géneros y entre las generaciones, originando lo que Mayall (2000, 2002) y Alanen (1994:35) denominan adultismo.

Según Qvortrup (1992) el adultocentrismo no sólo implica mirar la realidad infantil desde la perspectiva adulta, sino que además demuestra que el interés de la investigación está puesto en el futuro y no en el presente de niñas y niños; es decir lo que realmente importa es cuando sean adultos.

Durante la segunda mitad del siglo XX nos señala De Mause (1982) recién aparecen las formas de tutelaje y protección especialmente en los países

occidentales; en tanto autores como Wintersberger (1994) señalan que el maltrato y abuso a la infancia se acentúan y se agravan en situaciones de guerra, pobreza o contaminación en lo que llama “el infanticidio moderno”.

Por otra parte Ariés (1987) nos habla de un descubrimiento de la infancia en la historia de los países occidentales proceso que surge con el cambio demográfico, la escolarización masiva y el modelo de reciprocidad generacional que se expresa en la creación de nuevas legislaciones para regular el trabajo y prevenir la explotación laboral, los cambios familiares y la creación de instituciones destinadas exclusivamente a los niños que viene dándose desde la Revolución francesa avalan una nueva mirada de la infancia. Su posición comienza a constituirse en un elemento clave en el proceso de reproducción de la propia sociedad, y por tanto se hace necesario el moldear y controlar al ser infantil a través de dos instituciones altamente especializadas y destinadas casi exclusivamente a ello: la familia y la escuela.

Según Ariés (1987) la familiarización y el tutelaje de la infancia comienzan con la Ilustración, mientras que en la Edad Media, en el antiguo régimen o antes de la Industrialización, los espacios y las redes extra-domésticas eran una importante fuente de sociabilidad infantil. Pero una vez que se instala en la sociedad el imaginario de la familia burguesa, las niñas y los niños se confinan al espacio íntimo y familiar gestionado principalmente por las mujeres-madres. Es el nacimiento de la sociedad íntima donde el nuevo sentir hacia la infancia se traduce en sobreprotección. En las familias de las clases burguesas las hijas e hijos se vuelven vulnerables, pero son protegidos con el calor y la disciplina adulta en las familias y la escuela; mientras que las niñas y los niños de la clase obrera comienzan a “socializarse” como aprendices de taller por parte de otras personas adultas de su misma clase social. Así se plasma una separación radical entre la vida adulta y la infantil –una correlación de la división entre el mundo privado y el público- donde la familia es casi la única encargada de ejercer el control y el cuidado infantil y se abandonan lentamente los lazos y practicas comunitarias de cuidado infantil (Ariés, 1987; Wintersberger, 1994).

De Mause enfatiza los aspectos negativos de la situación social de la infancia a través de la historia, mientras Ariés tiende a idealizar las condiciones preindustriales de la vida infantil; en la misma línea de la historia cabría



profundizar sobre las particularidades en la historia de las niñas diferenciada de los niños; cuáles son los motivos que dan origen a un trato diferenciado y en que ámbito se expresa.

### 3.2 *Cultura escolar exclusión e inclusión*

La situación de las niñas migrante-itinerantes indígenas en el sistema educativo urbano revela múltiples aspectos de la realidad educativa nacional, la cual continúa siendo administrada, enseñada y guiada bajo la perspectiva de las metrópolis, desde el *locus* de las élites de criollo-mestizos, sin reflexionar los contenidos culturales o sociales de la comunitarios, sin exteriorizar la existencia de otros valores educativos, y menos aún cuestiona si las niñas son también portadoras de otra forma de pensar u otros procesos de socialización; el Estado y sus políticas educativas no están al margen de los legados coloniales, es más los entretienen de diversas maneras e intensidades. En este sentido con la imposición de un idioma y una escritura nacional; toda vez que el acceso a la mayoría de los servicios es en idioma español; por ello los pueblos originarios invierten tiempo para enseñarlo a sus hijos y privilegiarlo por encima de su propio idioma. Al convertir la escuela en la institución que representa la modernidad misma (Gutiérrez, 2011:10) “con su apego a lo nuevo en detrimento a lo propio —que es considerado como lo antiguo o primitivo a superar—e imponen una jerarquía de valores basada en una ontología colonial; los niños son considerados como hojas de papel en blanco donde hay que escribir y llenar con los valores que manda la modernidad”. Ya que la escuela transmite la lengua nacional y la escritura nacional, hace necesario para las poblaciones indígenas el conocer formas del lenguaje “apropiadas” para establecer comunicación con el mundo y con la modernidad; como lo señala Sergio Gruzinski (1991: 105) quien remite a los siglos XVI al XVIII en la tesis de que la escritura modificó la manera de “sellar” el pasado, representó la materialización y la fijación de prácticas múltiples que, en ocasiones, vinculan inextricablemente con la oralidad; a este proceso lo denomina “cristalización del recuerdo” y Michel Foucault (1990: 48) define a ese mecanismo como “tecnología de poder”

Las escuelas tienen un papel central para las comunidades ya que se constituyen en una puerta de entrada a la modernidad, de acceso al desarrollo, a la democracia, la participación de la vida global y al mercado nacional. Por otra parte, como “templos del saber”, erosionan los sistemas de saber propios; este es el costo para acceder al conocimiento experto. Pero los pueblos originarios no tienen más opción que apostar por las escuelas, de lo contrario perderían y se resignarían a ser entidades petrificadas, atractivo de los buscadores modernos de lo exótico, como los “viajeros” o “exploradores” de fines del siglo XIX y principios del XX, quienes hablaron de la “misión civilizadora” (Wallerstein, 2001: 101). Toda vez que las escuelas son los principales centros o espacios de rearticulación de formas de colonialidad, donde se invierten recursos y fuerzas sociales en la meta de la construcción de sujetos modernos. Pero por la manera civilizatoria de sus acciones, a título de la ciencia, se cancela el saber o las otras epistemologías indígenas, las cuales a lo sumo son consideradas como meras tradiciones o formas mitológicas que se repiten, pero de ninguna manera como otra forma de educación; no obstante a los paradigmas de interculturalidad, que suponen el mínimo reconocimiento de otros horizontes educativos

El espacio escolar también refleja así mismo formas de creación colectiva en el espacio, la distribución al interior de las aulas nos remite a ciertas apropiaciones, aun cuando en cierta medida el docente se encuentra manejando relativamente este espacio, pronto nos damos cuenta como los alumnos hacen de este lugar su lugar, algunos recuerdos de infancia nos remiten a “nuestro” lugar en el salón de clases, las formas inclusive de asociación, en las que los grupos se subdividen este pequeño espacio que es el salón de clase. Tenemos el lugar de los desastrosos, de los platicadores y de los burros, o el de los listos. Así mismo el espacio escolar nos sirve para poder vislumbrar algunas formas de discriminación y es que hay algunos pupitres aislados del resto, segregados en cierta medida y de manera ajena al profesor, ese lugar al que pocos van y por el que pocos desean transitar.

### *3.3, Educación en niñas migrante-itinerantes*

La socialización primaria en la que se desenvuelven las niñas migrantes-itinerantes en el seno de su hogar les permite desenvolverse y superar los primeros obstáculos de la vida cotidiana, un cúmulo de conocimientos, que le permiten integrarse al espacio social, son vertidos por sus padres, amigos y comunidad en general. Ésta educación comunitaria que responde a las necesidades de un grupo particular en el que se emplean recursos y actitudes de la vida misma, se constituye en ámbitos educativos cualitativamente distintos a los demás y formulados a partir de una trama categorial nueva y propia.

La variable movilidad es fundamental para comprender y explicar el aprendizaje que los migrantes realizan en el transcurso de sus desplazamientos y que se constituyen en un componente fundamental para el grupo, en tanto que esclarece el acceso a lo simbólico y los faculta para la utilización y desarrollo en nuevos contextos. Los desplazamientos obligan a las niñas migrantes-itinerantes a conducirse con los demás y a actuar en los espacios y tiempos por los que transitan, conduciéndolos a una nueva reinterpretación de su realidad.

Emerge así la categoría de subjetividad que se define como perteneciente al sujeto, se establece en relación a él mismo y a la percepción del mundo que lo rodea; en la medida en que entra en contacto y se relaciona con “otros”, la visión del sujeto se modifica, redefiniendo un proceso intersubjetivo. Los migrantes pueden comunicarse con los otros, porque lo han aprendido y el otro con ellos, instaurando una relación intersubjetiva que posibilita otras formas de comunicación.

La subjetividad es un elemento fundamental en la construcción de significados y de saberes, se elabora a través de la acción social<sup>7</sup> cara-cara de los sujetos. (Weber, 2002)

---

<sup>7</sup> Se entiende por acción social una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. Para Weber es necesario que además de la conciencia de la existencia del otro se establezca una relación significativa, interpretativa, hermenéutica. Es decir la acción es social cuando las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones de ahí que la intersubjetividad simbólica sea un elemento básico de la acción social.

Así las niñas migrantes-itinerantes cuyas tramas de vida fundamentan éste estudio, se han integrado a diferentes comunidades de aprendizaje:

- a) La primera Ana (nombre asignado para guardar su confidencialidad) cuyos padres son originarios de Oaxaca, ha vivido en la Ciudad de México de manera eventual, nacida en Morelos, vivió un tiempo allá, y luego se trasladó por breve tiempo a la Ciudad de México hasta que sus padres lograron obtener un trabajo en el que cuidaban una casa en Tlayacapan Morelos, durante algunos años, es decir la primera infancia de la niña. Ahí se dedicaron a las actividades de cuidado de animales y mantenimiento de la propiedad en que habitaban, la escuela que recuerda la pequeña se llamaba Benito Juárez, recuerda los campos abiertos y el enorme tamaño de la escuela, así mismo a sus compañeros y la forma en que un día sus padres le dijeron que tenía que despedirse debido a que los dueños de la casa que cuidaban debieron cambiarse. Así se volvieron a la Ciudad de México y comenzaron nuevamente a buscar trabajo, ahora su padre labora fuera de casa y su madre está dedicada al cuidado de los niños y del hogar. (Con datos de las entrevistas realizadas en el ciclo escolar 2012-2013)
- b) La segunda Juana (nombre asignado para guardar su confidencialidad) cuyos padres son de Veracruz el padre y su madre del Edo. de México, nació en Toluca pero vivió su primera infancia en el Distrito Federal, posteriormente emigraron a Toluca porque su abuela les ofreció apoyarlos al nacer su hermana menor, posteriormente regresaron al D.F. pero por causas de problemas entre vecinos regresaron nuevamente a Toluca y allá por diferencias con la familia de su madre tuvieron que regresar nuevamente al D.F. en el que han tenido que moverse por diferentes casas y Colonias. Ahora tienen poco más de un año en la casa que habitan. (Con datos de las entrevistas realizadas en el ciclo escolar 2012-2013).

Dichas comunidades conformadas primeramente por su comunidad de origen y luego por aquellas localidades en tránsito a través de las cuales se han vinculado con muy diversos contextos y escenarios surge en las narraciones que de sus trayectorias hacen las niñas migrante-itinerantes y es que a partir de las entrevistas podemos retomar a la noción de Vygotsky, que resulta interesante, la cual indica que la formación de *preconceptos* en la vida cotidiana explicarían el hecho de que el aspecto educativo en la vida de las nuevas generaciones de migrante-itinerantes permanece vigente aunque no asistan a la escuela o bien tengan problemas de fracaso escolar debido a las condiciones sociales que enfrentan sus familias por diversas razones.

Vygotsky observó que el pensamiento “preconceptual”, e incluso el mitológico; no sólo es característico en la infancia sino que también constituye la base del razonamiento normal cotidiano de los adultos. Él distingue dos formas básicas de experiencia que dan origen a dos grupos de conceptos diferentes, aunque relacionados entre sí: el científico y el espontáneo. “Los conceptos científicos se originan en la actividad sumamente estructurada y especializada del aula, e imponen al niño conceptos definidos lógicamente, los conceptos espontáneos surgen de las propias reflexiones de los niños sobre su experiencia cotidiana”. (Vygotsky, 1991:24).

Dichos conceptos cotidianos, que Vygotsky señala como espontáneos, son aquellos que surgen en la experiencia de la vida diaria. Estos conceptos, señala el autor, tiene etapas de desarrollo: La primera etapa (primera infancia) es la edad del sincretismo. En dicha etapa la palabra no tiene gran importancia para el niño; agrupa las figuras de acuerdo a un rasgo causal. Esta agrupación basada en impresiones causales, sería de naturaleza inestable. (Vygotsky, 1995: 442). Y en el caso de las niñas comienzan a desarrollar estas impresiones causales dentro de sus prácticas cotidianas y comunitarias, mediante las actividades de juego con sus hermanos y compañeros.

En la segunda etapa del desarrollo de los preconceptos se forman los denominados conocimientos complejos y consisten en que la generalización-complejo adopta formas diversas, pero tiene en común que aunque los infantes agrupan los objetos basándose en su experiencia sensorial directa, lo hace de acuerdo con nexos objetivos. “...el signo verbal representa un papel primordial en la formación de esa generalización, interviniendo a modo de apellido de aquellos objetos unidos por cualquier atributo real al objeto”. (Vygotsky, 1995:442).

Esta serie de símbolos que los infantes van captando en su diario vivir, proporcionada por las actividades que realizan, los traslados, las faenas, los cambios eventuales en sus vecindarios y escuela, en las formas de lenguaje a las que se enfrentan, y en ocasiones a los diferentes lenguajes con los que se relacionan, les permite a la vez ir construyendo un conocimiento de su realidad,

que les proporciona una facultad para desenvolverse en la vida dentro de distintos escenarios.

Las niñas en su diaria actividad utilizan una serie de elementos que se ligan a su visión del mundo como migrantes-itinerantes indígenas, y que van asociando con los elementos que la naturaleza les brinda. Lo que implica diferentes tareas, ilimitadas operaciones intelectuales que se dan dentro del campo de la vida cotidiana y que se relacionan con un trabajo no necesariamente escolarizado; por ello es primordial preguntarse cómo aprenden habilidades y destrezas en su diario vivir, y que sin embargo sin la instrucción escolar queda incompleto, porque la forma científica se enseña en la escuela como parte de la estructuración del conocimiento.

Regresando al planteamiento de Vygotsky, la tercera etapa denominada concepto, se forma mediante la abstracción de un rasgo común a una serie de elementos seleccionados. Cuando se han establecido rasgos abstractos y aíslan ciertos elementos de la situación concreta, estamos en el primer estadio de la formación de conceptos. “El concepto propiamente dicho surge cuando una serie de rasgos abstraídos vuelven a sintetizarse, la palabra desempeña un papel decisivo en la creación del concepto, como una forma de centrar la atención con el rasgo correspondiente”. (Vygotsky, 1995:443).

El abordar a Vygotsky para analizar la construcción de conocimientos en el mundo de la vida, permite apreciar la diferencia con la lógica de construcción de conocimiento en la escuela. Así el conocimiento experiencial abona en la resolución de problemas cotidianos estructurados acorde a la cultura migrante-itinerante, a la cultura comunitaria; ya que las niñas analizan sus circunstancias al emprender nuevas acciones, en congruencia con su cultura ancestral y con el acontecer durante la movilidad; lo que se traduce en un crecimiento frente a diversas situaciones de aprendizaje, y que les permite crear de acuerdo a sus referentes, nuevos conocimientos como parte de la vida misma; resolver el acceso a los conceptos de manera experiencial.

## 4. El Éxito Académico

Este capítulo aborda algunas cuestiones determinantes el desempeño académico de los estudiantes y concretamente aquellos relacionados con algunos prejuicios en relación al trato diferenciado entre niñas y niños en cuanto a los aportes del capital cultural derivados de pertenecer a comunidades migrante-itinerantes, así como a la relación entre el alumnado sobresaliente y lo que en la escuela pudiera determinar un trato diferenciado.

Sí el concepto de privación ha sido utilizada para explicar el fracaso escolar, dar cuenta de los malos resultados en el aprendizaje de los alumnos e identificar las desventajas de las que son objeto; dicha insuficiencia conduce a una idea de: privación verbal, déficit cultural del medio ambiente en el que se desenvuelve el alumnado, problemas de atención, de comunicación, de pensamiento lógico e inclusive a hablar de cierto comportamiento incivilizado; entonces la negación de dichas carencias o lo que no es privación de alguno de los elementos anteriores corresponderá a la definición del éxito escolar.

Por tanto reposicionar el éxito académico significará partir del reconocimiento del suministro de recursos y estrategias con los que cuenta el alumnado identificando las ventajas con que cuenta; dicha idea de éxito académico, conduce a la provisión verbal, al superávit cultural del medio en el que se desenvuelve el alumnado, a la atención en clase, a la adecuada comunicación, e impecable pensamiento lógico así como a un comportamiento civilizado.

### *4.1 ¿Qué afecta el rendimiento escolar?*

Junto con al estatus o la clase social, otros condicionantes estructurales pueden afectar al rendimiento escolar del alumnado. En las últimas dos décadas dos tipos de condicionantes han sido objeto de especial atención en las ciencias sociales: la forma familiar y el género del estudiante (Astone y MacLanahan, 1991; Dumais, 2002; Rassen, 2002). En cuanto a la forma de familia, la expansión de los hogares no tradicionales ocurrida en las últimas décadas ha dado lugar a un extenso debate que gira, principalmente, sobre la expectativa de que la ausencia de uno

de los progenitores en el hogar (comúnmente el padre) resulta perjudicial para el bienestar de los hijos porque les priva de recursos económicos, del modelo de referencia paterno, de estructuración vital y de atención emocional. En esta línea, Becker (1981) afirma que un divorcio sobrecarga las responsabilidades de la mujer influyendo negativamente en su bienestar, y provocando una paternidad inconsistente con poca supervisión de los hijos.

Asimismo, Biblarz y Raftery (1999) han sugerido que un hogar monoparental no es capaz de generar recursos suficientes para mantener el volumen de servicios y actividades de un hogar nuclear tradicional, repercutiendo negativamente en la educación y salud del hijo.

Otro cambio en la estructura de las familias también puede ser relevante: la creciente incorporación de las mujeres al mercado de trabajo. Por un lado, una madre trabajadora puede beneficiar al hijo proveyéndole de información sobre ambientes diversos ajenos al entorno familiar inmediato, pero sobre todo puede inculcar en los hijos, con su ejemplo, los valores de la autonomía personal, la independencia económica y la ambición social (Kiernan, 1996). Pero, por otro, las madres amas de casa pueden tener un impacto más beneficioso en el corto plazo, ya que al disponer de más tiempo, tienen más opciones de involucrarse en las actividades escolares y extraescolares de sus hijos, repercutiendo favorablemente en el rendimiento de sus hijos

Si la relación entre el origen social del alumno y el rendimiento académico ha formado el cuerpo central de la sociología de la educación, seguramente el segundo tema más recurrente es el de las interacciones entre género y educación. Tras décadas de investigación teórica y empírica, disponemos de una variedad de perspectivas que, pese a sus diferencias de fondo, coinciden en que el género es un factor importante para explicar el rendimiento académico.

#### *4.2 ¿Diferencia de capacidades?*

En primer lugar, tanto desde presupuestos de psicología cognitiva como evolucionista se apunta a diferencias innatas entre las capacidades cognitivas de varones y mujeres, así como a predisposiciones distintas hacia las distintas formas



de aprendizaje. Sobre lo primero, hay consenso acerca de que el nivel de inteligencia general de ambos sexos es similar. Sin embargo, la psicología cognitiva también afirma que existen diferencias pequeñas pero persistentes en determinados campos de esa inteligencia: favorables a los varones en algún área de las habilidades matemáticas, favorables a las mujeres en algún área de las habilidades lingüísticas (Pinker, 1997, Johnson y Bouchard, 2007). Además, pueden influir en el rendimiento escolar los distintos ritmos de desarrollo físico e intelectual de chicos y chicas, lo cual se manifestaría de manera más intensa, precisamente, en la pubertad y primera adolescencia, justo en pleno primer ciclo de enseñanza secundaria (Killgore, Oki y Yurgelun-Todd, 2001; Camarata y Woodcock 2006; Pekkarinen 2005). Sobre lo segundo, algunos autores han sugerido que el tipo de enseñanza reglada habitual en los países desarrollados es más afín a las predisposiciones naturales de las chicas (menos competitivas, por ejemplo) que a las de los chicos (Hoff Sommers, 2001). Recientemente, un autor (Dee 2006) ha defendido empíricamente el argumento de la influencia en el rendimiento escolar de la interacción entre el género del profesor y el género del alumno, al observar, por ejemplo, un peor rendimiento de los adolescentes varones si tienen una profesora que si tienen un profesor.

Desde perspectivas sociológicas también se ha defendido la existencia de diferencias de comportamiento y actitud entre chicos y chicas. Las teorías del aprendizaje social, sean de corte funcionalista o feminista-estructuralista, subrayan que para el mantenimiento del orden social, chicos y chicas jóvenes han de asumir roles predeterminados, constantes y naturalizados a través de los cuales pueda reproducirse el orden social. En este proceso, el sistema educativo actúa reforzando dichas diferencias (para una revisión, Rodríguez Menéndez y Peña Calvo 2005). En esta línea están las teorías feministas de la reproducción de los últimos quince años, que radicalizan el argumento de la construcción social del sexo/género. Una contribución clave en esta línea de pensamiento (Butler, 1990; Dillabough, 2003; Mickelson, 2003) la realiza Bourdieu (2001) quién señala que en las últimas décadas se habrían mantenido las “posiciones relativas” entre los géneros, persistiendo la condición dominante del varón, sobre todo, en tanto que

las mujeres internalizan inconscientemente disposiciones favorables a la visión dominante, tales como actitudes de docilidad, sumisión y auto-negación, lo que les lleva a ver como natural el orden social que les rodea y a colaborar semiautomáticamente a su reproducción. Por tanto, las teorías de la reproducción y el aprendizaje social coinciden en su expectativa de encontrar diferencias en los resultados académicos de chicos y chicas, y habitualmente menor éxito académico entre ellas (no así las teorías psicológicas).

Con la conquista, la colonización y el liberalismo republicano, viene la cultura de la supremacía del varón y aparecen la discriminación, exclusión, violencia y el “machismo”; al punto que incluso la mujer, con algunas diferencias, sigue reforzando estos patrones de conducta. (Gutiérrez, 2011)

#### *4.3 El capital cultural*

En la bibliografía actual sobre igualdad de oportunidades en la educación destaca el modelo estructuralista-cognitivo de Pierre Bourdieu y su teoría del capital cultural; que sostiene que los hijos de clase alta acaparan recursos simbólicos difícilmente accesibles para los hijos de las clases medias y bajas. Estos recursos, disponibles en entornos educativos y económico privilegiados, son transmitidos por medio de un sostenido proceso de socialización (formado por infinitas acciones no intencionadas) que da lugar a actitudes duraderas, “formas de ser”, conocimientos, maneras y concepciones del mundo, las cuales, a su vez, constituyen una importante ventaja porque se ajustan al modelo ideal de estudiante imperante entre los profesores (Bourdieu 1984; Bourdieu 1986). De esta teoría se deduce que los hijos de clases medias altas y altas cuentan con una ventaja comparativa en el sistema educativo respecto a los hijos de clases medias y bajas. La investigación educativa también ha comprobado que estudiantes migrantes o hijos de migrantes suelen obtener peores resultados escolares (OCED 2006).

Debido a su amplia concepción de la posición socioeconómica, las teorías socio-estructurales también predicen que, al margen de la condición de inmigrante así como el nivel educativo y de ingresos los padres, los estudiantes cuyas familias

cuentan con mayor riqueza material son menos proclives al bajo rendimiento escolar. Habitar una casa suficientemente grande y bien acondicionada como para proveer “un sitio tranquilo para estudiar” debería ser una ventaja a la hora de concentrarse en las tareas escolares.

Estas teorías se debieron en parte de una línea de investigación estadounidense sobre la movilidad social surgida en los años sesenta, que limitó su atención a la movilidad social intra o intergeneracional de tipo vertical entre clases sociales o grupos de estatus económico. Durante las siguientes décadas el interés sobre la movilidad vertical ha seguido predominando en la bibliografía, pero en este tiempo se han cubierto otro tipo de aspectos de la reproducción de estructuras sociales. Así, se ha apuntado que las dinámicas de reproducción social también podrían ocurrir no sólo entre grupos socioeconómicos, sino también entre grupos de estatus y ocupaciones. Respecto a las ocupaciones, se ha demostrado que los hijos de profesionales autónomos o de profesionales altamente especializados son más propensos de mantener esa ocupación (Hout 1984). Y, respecto a los grupos de estatus, basándose en una concepción de la estructura social que distingue la dimensión del capital económico y el capital cultural, Bourdieu ha defendido que, independientemente del capital económico, los padres incentivan a sus hijos a acumular el tipo de capital que ellos mismos poseen. Consecuentemente, formuló la hipótesis de que las fracciones de clase con “capital cultural más rico” son más propensas a invertir en la educación de sus hijos para que estos preserven la escasez de su capital cultural (Bourdieu 1977).

Si esto es así, podemos presumir que los profesionales de la educación, que disponen de un capital cultural muy desarrollado, hacen esfuerzos extraordinarios para que sus hijos consigan un buen rendimiento escolar.

#### *4.4 Alumnado sobresaliente*

Los alumnos sobresalientes concentran las expectativas positivas del profesorado y del propio alumnado, estudiantes calificados como inteligentes, simpáticos, activos, listos, curiosos, interesados, alegres, etcétera, adjetivación que trasluce actitudes positivas hacia la escuela y al profesorado en particular. Son alumnas y

alumnos que más se benefician de “los *efectos halo*: esto es, el hecho de considerar que son buenos o buenas en algo se hace extensivo a muchas otras facetas de su trabajo y personalidad que en la mayoría de las ocasiones no tienen por qué estar relacionadas” (Torres, 1990:68)

Así estudiantes sobresalientes en matemáticas son sobrevalorados en otras disciplinas académicas como pueden ser la geografía, la historia, las ciencias, etc., o incluso se les atribuyen destreza no necesariamente relacionadas con las matemáticas como pueden ser habilidades para la música, los deportes, etc. En dichas situaciones se hacen extensibles las buenas cualidades existentes en algo a lo que atribuimos una gran importancia, como pueden ser los conocimientos matemáticos u otras disciplinas o habilidades juzgadas como de mucha importancia, y este efecto se desencadena en aquellas que para el común de las personas resultan menos importantes o menos sobresalientes.

Sucede que comportamientos por los que algunos estudiantes son castigados, son objeto de valoración distinta al ser ocasionados por los estudiantes aplicados. Interrupciones, abusos y groserías del alumnado conflictivo se convierten en conductas «simpáticas» al ser producidas por aquellas o aquellos estudiantes por los que el profesorado se siente más atraído y más valorado.

La visibilidad positiva es posible gracias a los altos niveles de visibilidad verbal que desarrollan las niñas y niños aplicados o académicamente sobresalientes. Este grupo de estudiantes resalta de muchas maneras, la más patente sería la interacción verbal que inician y en la que participan. El captar rápidamente la atención es de lo que más valoran las profesoras y a los profesores, por ende estos estudiantes se dedican a *tratar de darles gusto* a sus maestros y maestras. (Torres, 1990)

Si un estudiante visible tiene delante maestros o maestras que valoran mejor el acabar lo más pronto posible un trabajo encomendado, procurará ser primero en acabarlo; si estos maestros o maestras valoran la capacidad de hacer intervenciones «graciosas», dichos estudiantes se esforzarán entonces por ser

cada día más chistosos; si a su profesorado le gustan los voluntarios, se ofrecerá incluso antes de que alguien se lo pida, etc.

Sin embargo, es importante señalar que muchos docentes acostumbran a realizar una fuerte discriminación a la hora de dotar de un significado cualitativamente diferente a una misma conducta, según su productor sea del sexo masculino o femenino. Por ejemplo, no es extraño comprobar que algunas profesoras o profesores etiqueten comportamientos visibles o llamativos cuyo origen sean las alumnas como típicos de niñas «presumidas», de «mimosas» o de «cursis» y, por el contrario, esas mismas conductas cuando vienen de la mano de los niños pasan a significar «muestras de interés», «de preocupación», «deseos de saber», etc., siendo dotados de un significado más positivo.

Las actitudes y acciones que llaman la atención del profesorado exigen su intervención, y dan cuenta de las cosas que saben o las destrezas que adquirieron determinadas alumnas y alumnos. Al tratarse de las participaciones públicas del alumnado se centran más en lo que ya dominan que en sus fallos y mucho menos en cosas que no saben y deberían saber, considerando que la tónica de nuestras escuelas es la de la sanción continua, el atribuir “puntos extra” o “notas malas” que condicionan las calificaciones finales de los alumnos o alumnas; de ahí que ellos opten por tratar de dejar bien claro o de hacerse notar en lo que ya saben para que se traduzca positivamente en las evaluaciones finales (sumativas).

Más pronto que tarde cada estudiante adquirirá una etiqueta, especialmente si la que adquiere es de «inteligente» jugará a su favor, vía el efecto Pigmalión, ese alumno o alumna afortunado/a por las expectativas positivas acabará recibiendo más ayuda del profesorado; tendrá su atención y buen ánimo de ayuda; toda vez que piensa que ese estudiante que tiene delante está interesado en las tareas escolares.

Y por tanto descalificando a aquel estudiante que lo único que hace es tratar de jorobar, de molestar, o que es tonto o inútil. “Se inicia así muy pronto un círculo de refuerzo, de estímulo permanente ante este colectivo de estudiantes que los docentes consideran listos e interesados por la cultura escolar, siendo dicho sector

el que verá su desarrollo mucho más favorecido. Adquirirá así muy tempranamente una autoimagen positiva de sí mismo que le ayudará de manera decisiva a desarrollar una mayor concentración en las tareas que toda escolarización plantea” (Torres, 1990)

Pero dentro de las instituciones académicas y, más concretamente, en el interior de las aulas, existen también otra clase de estudiantes muy diferentes, los llamados estudiantes invisibles. Este grupo de alumnas y alumnos tienen en común que acostumbran a pasar desapercibidos ante los ojos del profesorado, no haciendo nada que sea lo suficientemente llamativo para hacerse notar. Sus enseñantes tienen dificultad en describirlos y no se atreven ni a opinar sobre ellos. Cualquier profesor o profesora es consciente de que en sus clases, en las primeras semanas al menos, existen estudiantes cuyos nombres no es capaz de recordar y que cuando se refieren a ellos en las conversaciones de pasillo o en las reuniones de coordinación o de claustro, tienen verdaderos problemas para poder identificarlos con prontitud.

En los núcleos educativos, las niñas están más expuestas a estas diferencias, por el simple hecho de que la escuela por definición se origina en el universal del varón. Entonces, no será raro que las horas cívicas, los desfiles y las actividades de la enseñanza privilegien la cultura militar, que se caracteriza por la rigidez del cuerpo, la homogeneidad de los uniformes y los himnos, entre otras prácticas. Así, casi de manera natural, se reconstituye el centralismo del poder del varón y los principios de sentido práctico son erosionados por el avance de la modernidad, a través de la escuela que civiliza. (Torres, 2011)

El proceso de colonización ha tenido su impacto en esa relación de analogía entre varón y mujer; su efecto se evidencia en grados diversos, de ahí que se habla de que la mujer pertenece al “otro”, porque en los tantos años de coloniaje hubo perdido el poder de mando; las niñas no han tenido las mismas oportunidades de aprender a leer y escribir que el varón.

Al respecto convendría citar las observaciones que demuestran que, desde la primera infancia, los niños son el objeto de *expectativas colectivas* muy diferentes

según su sexo y que, en situación escolar los chicos son objeto de un trato privilegiado (sabemos que los profesores les dedican más tiempo, que son interrogados con mayor frecuencia, e interrumpidos con menor frecuencia, y participan más en las discusiones generales).

La masculinización del cuerpo masculino y la feminización del cuerpo femenino, tareas inmensas y en cierto sentido interminables que, sin duda actualmente exigen casi siempre un tiempo considerable de tiempo y de esfuerzos, determinan una somatización de la relación de dominación, de ese modo naturalizada. A través de la doma del cuerpo se imponen las disposiciones más fundamentales, las que hacen a la vez *propensos y aptos* para entrar en los juegos sociales más favorables al despliegue de la virilidad: la política, los negocios, la ciencia, etc.

La educación primaria estimula muy desigualmente a los chicos y a las chicas a introducirse en esos juegos y privilegia en el caso de los chicos las diferentes formas de la *libido dominandi* que puede encontrar unas expresiones sublimadas en las formas más (puras) de la libido social, como la *libidosciendi*.

Aun cuando en los últimos tiempos ha habido intentos por aminorar esta desigualdad, temas como el racismo, la discriminación, el abanico de formas de colonialidad o las aspiraciones de las niñas no se cuantifican, sino que se expresan con sentimientos por ejemplo: ¿qué querrán ser cuando sean mayores?, cuya respuesta refleja evasivas, silencios o simplemente excusas de ocupaciones o tareas que cumplir.

#### 4.5 La escuela y el trato diferenciado

La institución educativa condensa la modernidad y, aunque de manera imperfecta, reproduce los esquemas del centralismo y los modelos de trato diferenciado no obstante que provengan de la misma cultura. Al igual que los profesores, las autoridades educativas locales se ocupan conscientemente de producir prácticas coloniales; paulatinamente, las niñas son socializadas en esta perspectiva y resulta inevitable que las niñas en el corto o en el largo plazo, tengan como destino la ciudad, toda vez que la escuela abre paso hacia ese universo de masas anónimas. (Gutiérrez, 2011)

En este panorama, tanto las escuelas como los profesores y el idioma castellano forman parte de los hilos de la modernidad, a los que Foucault (1990) define como “tecnologías de domesticación y control de la subjetividad humana”.

La escuela transfiere técnicas y conocimientos escriturales básicos pero también transfiere “*habitus*” en términos de Bourdieu (1991). El éxito escolar se mide por la rapidez y facilidad con que los alumnos sean capaces de mostrar los *habitus* esperados y deseados. A cada *habitus* corresponde una cantidad específica de “capital cultural”. Mejor dicho, cada cantidad específica de capital cultural produce un *habitus* específico, “los individuos adultos hablan y modelan el alma infantil” (Yapu y Torrico, 2003: 122).

La escuela se vuelve reproductora de conminaciones constantes, silenciosas e invisibles que el mundo sexualmente jerarquizado en el que están confinadas les dirige, preparan a las mujeres, en la medida por lo menos en que las llaman explícitamente al orden, a aceptar como evidentes, naturales y obvias unas prescripciones y unas proscripciones arbitrarias que, inscritas en el orden de las cosas, se imprimen insensiblemente en el orden de los cuerpos. (Bourdieu, 2000:75)

La escuela o el núcleo educativo de hecho forma parte de la geocultura educativa urbana; sin embargo, en ella se debaten y cotejan dos horizontes educativos: el urbano, dominante y hegemónico; y por otra parte el itinerante, representado por la comunidad de niñas y niños, hijos de padres migrantes locales que en su conjunto, por el simple hecho de haber convivido desde que nacen en una comunidad participan de formas de pedagogía y de organización distintas a las urbanas.

Es desde la pedagogía comunitaria que se asume cierta consciencia o la concepción de hilar el pensamiento con la comunidad, con las mujeres de la misma: comadronas, madres de hasta 15 hijos, agricultoras que en muchas ocasiones no leen ni escriben en español, mujeres también defensoras del territorio cuerpo-tierra quienes con sus hijas e hijos caminan juntas para



denunciar la violencia y el despojo por ejemplo de los recientes trabajos de las mineras internacionales.

En tanto que el modelo urbano en un contexto de colonialismo interno (es decir, de descolonización no cumplida), obliga al androcentrismo de la cultura académica, que culmina en la construcción de ideas hegemónicas edificadas sobre cimientos teóricos excluyentes y manipuladores.

Sin embargo algunos Estados plurinacionales (Belice y Bolivia se reconocen constitucionalmente como tales) de América se han estructurado gracias a los aportes de los colectivos sociales en diferentes tiempos históricos. Estos colectivos, tal y como los describe la venezolana Iraida Vargas Arenas, están conformados por todos los géneros, “no obstante nos toca subrayar las contribuciones de las mujeres para cada formación social porque el androcentrismo imperante en la antropología y la historia las ha convertido en instrumentos de una ideología de la exclusión” (Vargas, 2007:22). Ya que la manipulación del conocimiento histórico ha legitimado la exclusión de las grandes mayorías, haciendo que la producción material y la reproducción social de las mujeres no sean reconocidas. En particular las formas de comportamiento sociocultural de las mujeres que tienden a hacer menos pesadas y opresivas las cargas de la reproducción biológica de los seres humanos y de las condiciones sociales de la producción, no son leídas por la cultura androcéntrica como posicionamientos políticos.

Mantener en el anonimato a las mujeres y en el anonimato a los pueblos originarios, cimentados en la base de la universalidad de los símbolos, necesidades y edificaciones de los colectivos de hombres blancos; permiten y siguen permitiendo la incautación de los territorios y de la mano de obra indígena por unas clases dominantes que, a lo largo de la historia, han manifestado de varias formas su miedo y su repulsión hacia los cuerpos, las prácticas religiosas y las formas de vida comunitaria típicas de las comunidades indígenas o mestizas mayormente apegadas a formas culturales de educación y organización ancestrales. Organización que ve reflejados sus principios en el habitus

comunitario, en el que la participación de cada miembro de la comunidad es valorada.

Aun cuando desde la sociedad urbana se ven influenciados y discriminados con el sexismo y racismo: lecturas sesgadas de los registros arqueológicos, por ejemplo ocultan el patrón de las representaciones iconográficas de la figura humana femenina; ante la imposibilidad de reconocer las acciones de liberación femenina de las mujeres de pueblos a los que se considera pre-políticos o suspendidos en el tiempo.

El sexismo y el racismo son básicamente un conjunto de ideas discriminadoras manejadas por las clases que se identificaron desde el principio de la colonización con los hombres conquistadores, religiosos y funcionarios reales que primero cometieron un genocidio contra los pueblos y luego se repartieron a las y los sobrevivientes como mano de obra gratuita o muy barata, y finalmente, convertidos en criollos, decidieron que los pueblos que han resistido la colonización así como los que la sufrieron no eran aptos para el progreso y el desarrollo.

A lo largo de cinco siglos, las clases dominantes de América desplegaron una propaganda negativa acerca de los pueblos indígenas, a la vez que construían al 50% de sí mismas en seres subalternos, mujeres sin adscripción que no fuera la del padre o el marido. En el siglo XVI, los miembros de las élites que participaron en la conquista tacharon a los pueblos americanos de caníbales cuando se les resistían, tal y como en la misma época en Europa el clero y la aristocracia acusaban a las brujas de comerse a los niños; las brujas en su mayoría eran campesinas pobres que luchaban contra la privatización de las tierras en Europa, encabezando movimientos de protesta y no pagando las deudas.

En dicho sentido debe considerarse que a la población migrante como consecuencia de estar restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, sub-cultura o contracultura; le ocurren cosas esenciales que la hacen capaz de una productividad simbólica. Por tanto una riqueza semántica única de su propio universo una trama compleja de signos que no

operan en la mecánica impuesta por el sistema colonial. Si no el sentido de una práctica cuyo escenario es la desigualdad y la disputa de un espacio propio, pero cuyas construcciones llevan consigo relaciones particulares con el territorio propio y con aquello de la sociedad global que les atraviesa. Así la vida cotidiana es marcada por la transición de espacios, por la itinerancia y las relaciones sociales y culturales que implica esta nueva semiología en tanto relaciones simbólicas diferenciadas, en el que las fronteras se vuelven sitios de intercambio no sólo meros datos contextuales, se vive en la frontera de manera permanente y se dan forma a nuevas simbolizaciones a partir de las rupturas y los quiebres en las diferencias culturales.

Caracterizar a las poblaciones migrantes-itinerantes es en principio señalar sus formas simbólicas desde su espacio de negociación colectiva, la existencia que conlleva esta forma de interacción en el sentido de riqueza a partir de su estigmatización como marginales y que forma parte de la identidad que les es asignada. Las fronteras se rompen ante las experiencias y ante el vínculo que se mantiene como lazo comunitario con los suyos, con el espacio mítico del que salieron en éxodo, mito del cual se desprende un vínculo no determinado ni por la clase social o por la carencia de recursos sino por la esencia que se formula a partir de las fusiones culturales y por tanto la reformulación del andamiaje lingüístico, gestual, relacional, ritual, lúdico que re-significa el capital cultural con que cuentan por sobre el de sus compañeros.

## 5. Análisis de resultados en los habitantes de frontera.

Este capítulo aborda los diversos escenarios en los que se desenvuelven las niñas migrantes del estudio, primeramente el lugar escolar, distribución y normas de organización; después su comunidad y que de influencia tiene la comunidad migrante para con la escuela. Posteriormente a bordo de manera puntual y desde Bourdieu el capital cultural migrante con que cuenta la escuela primaria Xitle para concluir analizando quienes son las niñas migrantes del estudio, sus influencias y formas de acercamiento al éxito académico.

Y es que la comunidad de estudio tiene características peculiares que la hacen única, ya que en ella conviven migrantes de primera, segunda y hasta tercera generación, propiciando encuentros y desencuentros, así como formas de convivencia peculiares, que permean la Escuela, su organización e integración, así como a todos los actores que en ella participan.

### *5.1. La escuela primaria Xitle*

El espacio arquitectónico y la distribución de las diversas áreas que componen el plantel escolar pueden examinarse desde la óptica de Berger y Luckmann (1991) para quienes las instituciones son, "...objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos... estableciendo de antemano pautas que lo canalizan en una dirección determinada."

Así, las instituciones se convierten en ordenadoras del mundo social, tienen fuerza normativa en tanto "... se experimentan como existentes por encima y más allá de los individuos a quienes "sobreviene" encarnarlas en ese momento... se experimentan ahora como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo" (Berger y Luckmann, 1991: 80). Por tanto la institución es el espacio en el que se genera la habituación que aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones naturalizadas; en las que se juegan diversos roles (Herrera, 2009).

Para analizar el espacio educativo de la escuela primaria oficial Xitle turno vespertino se debe marcar una pauta en los roles que se reconocen como

fundados en el momento histórico de su constitución, la primera en su tipo a partir de la movilización y presión que ejercieron los colonos después de la toma de tierras, y como respuesta a la demanda de servicios básico. La escuela primaria Xitle representa, una de las primeras ganancias del movimiento popular de invasores de la Colonia Santo Domingo en la Delegación Coyoacán en 1971 y constituye un punto de referencia en la construcción de la historia común de la colonia.

Actualmente la escuela primaria Xitle en el turno vespertino cuenta con 430 alumnos un 30% menos que al inicio de su gestión, allá por 1974, su contexto socioeconómico demuestra un nivel medio a bajo de ingresos, lo que implica formas particulares de ordenar y consumir el tiempo y el espacio, mensajes diverso son emitidos por comunidades tan dispares en su composición así como las escuelas cuyo contexto económico social es determinado por tal diversidad de poblaciones.

El edificio escolar es de cuatro niveles, sin árboles o áreas verdes, con un patio de cemento y altos muros de tabique que impiden la visibilidad hacia afuera, el patio carece de juegos infantiles y bancas para sentarse, sólo canchas deportivas, en fin un espacio austero, sin sombra cuya entrada es una reja a la que se le sobrepone un zaguán custodiado por el conserje que la mantiene cerrada con candado; para entrar es necesario el registrarse, solicitar audiencia, y sólo si es concedida se puede ingresar al recinto escolar.

Cerca de la entrada se encuentra la dirección separada del edificio de las aulas, se encuentra conformada por una sala de espera y dos cubículos, el primero de ellos es la dirección del turno vespertino, el poco espacio saturado por dos escritorios en el que se acomodan 3 personas, dos auxiliares y el Director; ambos escritorios cuentan con computadora personal; en la pared opuesta a la puerta una pequeña ventana, cubierta por la que pasa muy poca luz; al fondo un estante; y, como 2 metros cuadrados para moverse, un hacinamiento que asfixia; al fondo también una vitrina en la que se ubica la

bandera nacional, que al mismo tiempo implica toda una serie de ritos, y resguardada en el espacio de mayor jerarquía escolar.

Los salones de clase de 5° grado se encuentran organizados de diversas maneras según la condición de los profesores, el de 5° C en filas, el 5° B en círculo, eventualmente la organización los convierte en equipos como lo ordena la reforma, “el trabajo colaborativo debe privilegiarse”, así en cada salón hay pupitres individuales para los de 5° grados en tanto que los grados inferiores cuentan con mesas binarias y dos sillas cada una. Hay ventanas en las paredes laterales de cada salón, de un lado dan a la calle y del otro al pasillo interior de cada piso de la escuela, las ventanas se encuentran cubiertas por cortinas que imposibilitan la vista hacia afuera (y hacia adentro) de los alumnos, reduciendo con ello los distractores que podrían representar las imágenes externas.

Explícitamente se proporciona un espacio áulico que favorece la concentración del alumno, pero en realidad lo aísla de su entorno; lo que reproduce un orden construido históricamente y atravesado por una concepción mítica del mundo, que implica “instaurar un universo pedagógico, que estará marcado por dos rasgos esenciales: separación del mundo y en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante e interrumpida del alumno” (Palacios, 1980: 16).

Una visión de aislamiento educativo, que conlleva la separación del mundo, persiste históricamente y a lo largo de los siglos; lo que se materializa en la arquitectura de la mayoría de las escuelas. La escuela ejemplifica una significación que representa un espacio ritual, en el que da cuenta de un lugar físico que significa y otro lugar no físico que condensa una disposición ideológica del mismo (Ornelas, 2007). Verbalizar las prescripciones, que impiden “mirar afuera”, forman parte de la semiótica naturalizada por la institución; y el ordenamiento clerical de separación de espacios. De ahí que se propone la creación y aceptación del habitus en esa especie de “intention in action”, como dice John Searle, filósofo norteamericano contemporáneo, un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada, de adivinar lo que está inscrito en el

estado presente de la convivencia, lo dicho entre líneas y que les queda muy claro a los alumnos y maestros.

Principios jerárquicos son consumidos desde cada espacio del ámbito escolar y ello propicia la formación de diferentes sentidos a cada uno de dichos principios, así la construcción del edificio representa en sus espacios conceptos como “aislamiento, vigilancia, control, autoridad y jerarquía”; que al ser utilizados son reformulados según quién los emplee e integrados como formas de vida subalternas (Ornelas, 2007).

Los principios jerárquicos se dejan transparentar en el lugar designado al maestro en el aula, quién marca su jerarquía en el estrado que lo eleva 20 centímetros por encima de sus alumnos, sobre el desnivel se ubica el pizarrón y el escritorio; además en algunos salones se deja ver el estante en el que los maestros guardan sus pertenencias. En la parte posterior del aula los equipos multimedia y el cañón de imágenes. Las paredes adornadas con dibujos referentes a diversos proyectos, decoran colectivamente el espacio áulico, exponiendo lo que para cada grupo representa información y reconocimiento y en el que se ejerce cierta autoridad de parte de cada equipo o grupo al seleccionar los trabajos que representan su mejor esfuerzo; quizá esto sea aquello con lo que la reforma educativa pretende “dar voz” a los no escuchados.

Los baños de la escuela se encuentran en los descansos de las escaleras y su estado es notablemente aseado, lo que manifiesta las circunstancias de mantenimiento y limpieza fuertemente arraigados por los maestros en la población escolar, algo que no se ha desterrado es el grafiti en estos espacios, que sirven de medio de expresión para agredir verbalmente a otros compañeros, al Director y a los maestros, así mismo los letreros sirven para declarar el amor al compañerito o compañerita y también como lienzo para manifestar diversas formas artísticas.

La observación del espacio físico nos muestra que la ordenación de la escuela mantiene una norma en donde cada cosa y persona tiene un lugar que ocupar: las autoridades administrativas y académicas en la Dirección, el salón de clases

y el patio para los niños y maestros, el salón de usos múltiples para los eventos especiales, para las computadoras del aula multimedia, etcétera.

Este orden se encuentra estructurado a partir del principio básico de la vigilancia: en la puerta de la entrada el conserje, en la Dirección los auxiliares, al interior de la escuela el Director; en el aula, los pasillos y el patio los maestros. Encierra una evidencia que expresa una necesidad de vigilancia permanente y que se cumple, necesaria y conveniente porque educa; y prevalece gracias a la amenaza y el castigo; que se viven como una constante necesaria, así lo evidencian frases como: “guarda silencio, o no sales a recreo”, “pórtate bien o hablaré con tus padres”, “si no te portas bien serás suspendido”, etc. (Herrera, 2009)

La amenaza identifica e interpela al trasgresor, por ende los que han incurrido en ésta acción fungen como ejemplo concreto de lo que puede pasar al ser calificados o descalificados, llevan en sí juicios valorativos que marcan el “deber ser” institucional y social; una normatividad específica que además no siempre se cumple; es decir la amenaza como anuncio de una sanción, no se cumple en todos los casos. El castigo aplicado por el profesor discrecionalmente, trae como consecuencia la aplicación de una norma implícita para la ejecución de la norma explícita, así eventos como riñas o peleas en el salón que no están permitidas obligan a una sanción de los infractores, pero ello dependerá siempre de quién golpea o sí el hecho afecta o no el orden de la clase.

Así por ejemplo los niños que persisten en las agresiones son llamados innumerables veces con el profesor, el cual los interpela reiterativamente, haciendo un llamado a principios o valores establecidos previamente en el salón, cada estudiante sabe que una charla con el profesor es casi como quedarse sin salir a recreo, o quizá ser eventualmente gravado en deberes escolares, así cada maestro ajusta sus formas y su propia personalidad al implementar las llamadas de atención, en las que quizá (no siempre) deberán llamar a los padres de familia de los alumnos implicados.



La normatividad explícita marca las “reglas del juego” educativo: reglas al interior del salón de clase (no se puede gritar, el maestro es el que ordena al interior de la clase, el maestro instruye y da pautas para el desarrollo del trabajo); reglas en torno a la obtención de conocimiento (calificaciones aprobatorias y reprobatorias, el tipo de trabajo aceptado y el que no, lo que pasa si se incumple con la tarea, etc.) y en relación con los maestros y compañeros (no se puede agredir a un compañero, no se contesta mal al profesor, se respetan las cosas y materiales de los otros). En tanto que la norma implícita va más allá del proceso educativo y se relaciona con normas sociales más amplias: estratificación social y jerarquía, derecho “natural” a la propiedad privada, relaciones sociales y de poder congruentes con el sistema económico imperante. Lo que conlleva a una diferenciación en el caso de los migrantes.

La reproducción de las relaciones de clase, en realidad es también resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabla rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada educación primera) por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica, tiene pues, una eficacia diferenciada en función de las diversas caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural. (Bourdieu, 1977:19).

Una premisa del sustento ideológico del sistema educativo es que “todos somos iguales”, con los mismos derechos a la educación, la aparente homogeneidad en normas y formas; sin embargo son las condiciones socioeconómicas las que representan un tamiz para verdaderamente llevar a cabo dicha premisa, el desconocimiento de las diferencias culturales y sociales existentes en el país, y las expectativas sociales que se tienen para cada grupo o clase que lo integra implican oportunidades reales en el desarrollo de los individuos.

Las instituciones, en tanto sistemas culturales, simbólicos, imaginarios, se presentan como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de sus miembros. Van a favorecer la construcción de individuos que les sean devotos, en la medida en que logren instaurarse para ellos como polo ideal. (Eugene, E., 1997).

Y sin embargo la acción pedagógica educativa se realiza como si en efecto partiera de una tabla rasa. El niño al ser inscrito sufre un proceso de relativización de su contexto familiar previo, para ser recontextualizado en el ámbito escolar, en el que lo fundamental es que cumpla con los requisitos de inscripción, que cumpla con la tarea, que apruebe los exámenes, principalmente la prueba ENLACE, que se porte bien y no dé problemas, etc. La problemática social es subordinada a la educativa y el contexto individual también, pero al ámbito escolar.

La adquisición y el mantenimiento del poder dentro de los campos organizacionales, requiere que las organizaciones dominantes continuamente pongan en práctica estrategias de control, más notoriamente, ya sea mediante la socialización de los recién llegados para compartir una forma de ver el mundo, o mediante apoyo del Estado y de su brazo judicial. (Berger y Luckmann, 1991:71)

Así los alumnos recién integrados al ambiente escolarizado de la escuela primaria Xitle van ajustándose a los preceptos y principios de orden jerárquico e institucionales que le son impuestos, además al interior de cada grupo subsisten pequeñas o grandes diferenciaciones de aquello que debe ser lo correcto y lo incorrecto, dentro de la permanencia al interior de los grupos de 5° B y 5° C las dinámicas de clase impuestas por cada profesor me permitieron observar diferentes grados de jerarquización al interior del salón y los casos concretos de las alumnas migrantes que en su momento describiré.

En el caso del Profesor del 5° B cuya organización del salón era en un semicírculo cuyos pupitres concentraban en la parte media del salón a los alumnos y en la parte externa a las alumnas, puede notarse una gran movilidad, los alumnos, quienes circulan libremente por el salón, se ajustan a los tiempos programados por el profesor para realizar sus actividades que pueden ser de

dibujo, de cuestionarios y operaciones todo ello incluso tirándose en el piso para trabajar, el ambiente áulico les hace partícipes de ello e incluso el profesor les invita a relajarse y hacer de manera libre los trabajos. Por ejemplo la elaboración de cuestionarios, la implementación de actividades en equipos o el iluminar y señalar datos en mapas, son actividades que se desarrollan en todo el espacio del salón de clase e incluso los alumnos trabajan en el escritorio del profesor; en tanto que las materias como matemáticas y español exigen una permanencia en los pupitres y poca movilidad de los alumnos, los alumnos “nuevos” acostumbrados a otras formas de trabajo tardan en incorporarse a estas dinámicas, sobre todo porque no son llamados por sus pares para integrarse a las mismas, y con ellos surge una primera división al interior del grupo, una distinción que a lo largo del ciclo escolar se irá diluyendo, alumnos como David que tiene poco de llegar (a principios de Noviembre) al grupo permanece en su asiento, mientras que sus compañeros abarcan todo el espacio en el piso, en las paredes, en las bancas, en equipo o individualmente, en tanto él continúa en su sitio. Paulatinamente se fue incorporando a estas formas de trabajo y con ello la distinción fue anulada. En el caso de las niñas quizá de manera solidaria se acercan a las niñas nuevas, les prestan lápices les apoyan en su trabajo si no pueden, ellas (las niñas nuevas) también permanecen en sus asientos y poco a poco se van adaptando a las formas de trabajo ya que en un inicio a su llegada también permanecían en sus pupitres sin integrarse al concierto grupal de movimiento sinérgico con sus compañeros.

Cada cual atraviesa sus etapas de ajustes dice el profesor, la realidad es que las invitaciones en ocasiones es lo que se necesita para permitir un espacio menos formal, y quizá más productivo; ello lo digo porque aun cuando las actividades pudieran parecer más espontáneas y libres, la realidad es que se ajustan en tiempo y forma a los mandatos establecidos en los planes y programas de la SEP y al igual que los otros dos grupos de 5° grado, el grupo del maestro de 5°B también rendirá una prueba estandarizada y seguramente sus alumnos deberán dar cuenta de las capacidades adquiridas en el presente ciclo escolar.

En tanto el grupo de 5° mantiene un ritmo de trabajo más formal, no por ello las actividades dejan de ser creativas y con la participación de todos los alumnos, así puede distinguirse un ordenamiento en filas y en cada fila niños y niñas mezclados, existe un orden de lista escolar y cada quien tiene un pupitre individual asignado. A cada quien sus espacio y todos respetan lo instituido, el respeto es algo que el profesor de manera permanente y reiterativa infunde a sus alumnos, al inicio del ciclo escolar este grupo no contaba con maestro y tuvo varios maestros eventuales, al final en el mes de Noviembre, al fin les fue designado el maestro que tienen así que él también es nuevo en la escuela y en el grupo, así como los alumnos nuevos que se han integrado a la escuela, alumnos como Fredy que regresando de vacaciones de semana santa también se dio de baja, nos hablan de los cambios permanentes que algunos chicos viven a lo largo de sus estancia en la escuela.

Los niños de nuevo ingreso son más bien distantes aunque poco a poco se integran a las actividades del salón, sobre todo porque es obligado participar en los equipos en la resolución de cuestionarios y en las actividades “por proyectos” que estipula el programa, así el trabajo en equipos es un formulismo al que hay que ceñirse, para obtener mejores logros y claro ello permite la interacción entre los miembros del grupo. Subsanan diferencias, ya que los equipos son conformados por el maestro y pocas veces se repiten los mismos compañeros. En cuanto a las niñas migrantes del grupo se adaptan a la disciplina, hacen equipos se van amalgamando a la mezcla que impera en el grupo.

Una misión presente en esta forma de organización espacial escolar es la jerarquía. La autoridad se encuentra perfectamente reconocida espacialmente, el lugar privilegiado es el del director de la escuela, un espacio propio e intocable. En tanto el personal docente solo cuenta con el espacio en su salón que podría ser su casillero y el escritorio en tanto que el del alumno sólo se reduce a su pupitre; una jerarquía simple y vertical.

Los roles de los miembros de la comunidad educativa representan el orden institucional. Ésta representación se efectúa en dos niveles: en primer lugar el

desempeño del rol representa el rol mismo. Dedicarse a dirigir es el rol del Director un individuo que no actúa por sí mismo, sino que lleva a cabo el rol preestablecido por la escuela a su rango jerárquico. En segundo lugar representa todo un nexo institucional de comportamiento, el rol de Director tiene relación con otros roles, los maestros, padres de familia, autoridades y alumnos; cuya totalidad abarca la institución de la escuela; en la que le director funge como su representante. “La institución puede manifestarse en la experiencia real, únicamente a través de dicha representación en roles desempeñados...Decir pues que los roles representan instituciones es decir que posibilitan que ellas existan, una y otra vez como presencia real en la experiencia de los individuos concretos” (Berger y Luckmann. 1991:97)

En tanto en la escuela quién dirige los designios de lo que se hace o no en el plantel es el Director, dentro del salón de clase la autoridad recae sobre el docente, como el principal protagonista: es quién define a su criterio el proceso de enseñanza/aprendizaje y es quien dictamina en función de su criterio quienes mantienen buena conducta, quienes cumplen y quienes aprueban. Los roles de jerarquía pueden resumirse en la disciplina, lo que implica que el subalterno haga y sea lo que se espera de él; y por tanto corresponden a las figuras subalternizadas el manejo de acciones que les permitan acceder a una buena nota (en el caso de los alumnos) y a una buena relación personal (en el caso de los maestros).

La disciplina marca los límites que debe aprender y respetar todo individuo social lo que posibilita un marco claro de acción en que portarse bien se traduce en: orden, obediencia, respeto, limpieza, buenos modales, convivencia adecuada y limpieza.

“Así muy pronto en su educación se enseña al niño a experimentar sentimientos que de ningún modo son suyos; de modo particular, a sentir simpatía hacia la gente, a mostrarse amistoso con todos sin ejercer discriminación crítica, y a sonreír. Aquello que la educación no puede llegar a conseguir se cumple luego por medio de la presión social” (Fromm, 1982:268).

Si bien el espacio descrito anteriormente marca un orden que coloca a cada persona, acción y cosa en su lugar, parece corresponder a las valoraciones discursivas y prácticas que lleva a cabo la institución en la creación de un estilo de vida particular. El espacio físico mantiene un aspecto aseado, relativamente armonioso pero restrictivo; que se corresponde a los ideales planteados por la SEP en cuanto a los supuestos que forman parte de la educación pública en el país.

El orden presentado por la institución, que pretende delimitar un “deber ser”, es mediado por las condiciones reales de la colonia: sus condiciones económicas específicas, los espacios familiares, los espacios jerarquizados por su uso y legitimación.

Tanto los alumnos como los profesores o los padres de familia reciben a través de la organización espacial un mensaje que implica la presencia de la autoridad y la vigilancia para que se cumpla un orden. Así mismo las condiciones socioeconómicas y la ideología del grupo de personas que tienen acceso a la escuela primaria Xitle matizan el mensaje: el orden, el aseo, el equilibrio y la armonía son posibles siempre en estricto apego a la normalización establecida.

La institución se readecua a las necesidades de los que la consumen, siempre que no se trastocan los principios de su estructura básica. El “deber ser” siempre queda especificado en las relaciones espaciales y es utilizado como parte misma del control, es punto de partida para la acción de la intimidación y el correctivo. El espacio escolar es pues un espacio fijo, ordenado en razón de lo que podríamos llamar parámetros hegemónicos, pero puede refuncionalizarse a partir de las ideas, gustos y necesidades de sus usuarios pero subordinada a los límites elementales marcados como naturalización del uso espacial. Es menester señalar que cualquier modificación espacial debe tener objetivos culturales y sociales claros y estructurados, porque un cambio en el sentido espacial debería ser sustituido de inmediato por otro que posibilite a los usuarios conformar suficientes significaciones sociales como para elaborar puntos de referencia para la acción. Al

interior del espacio físico (significante) la acción pedagógica se realiza a partir de pautas en tiempos conformando las características del ritual educativo.

### *5. 2 El contexto social de los migrantes en la comunidad*

La historia de los migrantes en la Colonia Santo Domingo Coyoacán viene enmarcada en la fundación de dicha Colonia, construida sobre tierra inhóspita y volcánica, es la mayor ocupación ocurrida hasta la actualidad en América Latina; aconteció el 5 de septiembre de 1971 en un proceso en el que la regularización de la tierra comunal, enmarca la ocupación, es la incorporación de esta tierra a la historia de la gente, y la de su historia en esta tierra. (Valle, 2008)

Así numerosas familias provenientes de todos los espacios e historias marginadas de la República (integrantes del éxodo migratorio rural urbano del interior del país) llegaron a construir casas de cartón y lámina junto a ratas, alacranes, víboras y zorrillos, únicos habitantes de los pedregales aledaños a Ciudad Universitaria.

Las familias migrantes construyeron “poco a poquito” sus hogares con mucho esfuerzo, pero es la devaluación del peso de 1974, el suceso que constituyó un estancamiento en el desarrollo de infraestructura para la Colonia. Allanar el suelo de roca volcánica, rellenar los desniveles con tierra, así como verse obligados a construir en situaciones deplorables no fue sencillo.

Los ritmos de construcción fueron marcados por la improvisación y los imprevistos de manera asimétrica e irregular, quedando diversos desniveles en la infraestructura según la orografía del terreno, pero lo que representó la mayor dificultad fue sin duda la interferencia del gobierno y una constante lucha con los comuneros de los Reyes Coyoacán, quienes ostentaban la propiedad de estos terrenos antes de ser ocupados.

A la construcción de la Colonia ayudaron todos: mujeres y hombres de distintas edades así como los niños y las niñas, por ello la irregularidad en los trazos de las calles se debe a la inexperiencia de estos primeros habitantes, así como a los conflictos con el gobierno federal, sin embargo todos los colonos empezaron a

considerar este espacio comunal su hogar<sup>8</sup> y una buena opción para vivir, sobre todo después de carecer de lo mínimo necesario para tener un hogar adecuado.

A este hogar también fueron convidados familiares y paisanos llegados posteriormente como segunda y tercera oleada del éxodo de los Estados del interior. Al igual que los primeros migrantes llegaron de lugares como Querétaro, Oaxaca, Veracruz y Chiapas, Guerrero e Hidalgo, Jalisco y Guanajuato, movidos del campo a la ciudad dentro del propio país en busca de una mejor calidad de vida, según la lógica prevaleciente en todo el territorio mexicano a partir de los años cuarenta. Sin embargo también cabe señalar que aun cuando más gente llegó y se acercó en la Colonia, también ésta Colonia tuvo y tiene su cuota de contribución a la migración internacional con los Estados Unidos; los hijos y los nietos de estos primeros migrantes intentan asentarse allá, también de manera irregular como sus abuelos. Van movidos por un deseo semejante al de sus padres una búsqueda de mejora en su vida y la de su familia.

Los espacios habitacionales se transformaron en tiendas y talleres, farmacias, consultorios, oficinas, panaderías, fondas y pequeños mercados, así mismo una parte de los espacios fue destinada a Escuelas, Centros del DIF y Centros de Salud como espacios públicos de uso generalizado y más recientemente una franja que estaba en desuso dio forma al parque “El copete”.

Cabe mencionar que una de las carencias principales que resistió la Colonia fue el abastecimiento del agua que tardó muchos años en instalarse, por ello todo ese tiempo tuvieron que acarrear el vital líquido con cubos desde lugares aledaños que si se ven hoy día parece una tarea sencilla, pero en aquel tiempo por caminos sinuosos y empedrados representaban un gran riesgo físico para los niños y las mujeres encargados de acarrearla.

Metafóricamente el agua puede simbolizar los flujos migratorios y la dificultad para asentarse en este territorio, así mismo expresa un proceso social que se desarrolla imbricando por otros, proyecto que atañe al esfuerzo de varios por una

---

<sup>8</sup> La palabra hogar, de donde viene hoguera, se refiere al sitio donde se enciende fuego (generalmente de madera) en una casa y que suele estar ubicado en la cocina. Habitualmente se utiliza como sinónimo de chimenea que es la que congrega a todos los habitantes a reunirse.



meta común. Un esfuerzo conjunto en el que cada uno cumple un papel fundamental en la supervivencia de la comunidad y en el que cada uno colabora, como bien dicen con su granito de arena, ante la adversidad.

La Colonia con sus trazos irregulares sobrepuestos una y otra vez, tal como los flujos poblacionales que recibe de manera permanente, muestra la historia de las familias y sus luchas emprendidas a fin de conseguir un lugar propio, construcción inacabada porque cada que arriba una familia nueva se hacen ajustes, conciliaciones, en un proceso que no puede detenerse y en el que todo se aprovecha, las experiencias, los usos y costumbres, los gremios, las afinidades, y por supuesto de lo que son parte las niñas migrantes-itinerantes de las que trata este estudio.

De todo este esfuerzo se nutren las redes y los lugares de arriba, aprendizajes que se han nutrido de la comunidad, de las experiencias, de los conflictos; y que son transferidos a las nuevas generaciones, a las nuevas oleadas de gente que arriba, a lo mejor no en un primer momento, a lo mejor hay que ganarse la aceptación, a lo mejor es necesario ser paisano, pariente, pero a la larga, compartir dichos aprendizajes es parte de la sobrevivencia y adaptación de los recién llegados.

El ser parte de la Colonia Santo Domingo implica conocer el esfuerzo por ganar un terreno, por congregarse al hogar, por compartir la migración en sus diferentes facetas.

### *5.3 El capital social y cultural migrante de la escuela Xitle*

Entender el capital social y cultural migrante en la escuela primaria Xitle es historizar su construcción, su constitución como símbolo escolástico en la formación educativa de la población de Santo Domingo. En un proceso en el que se juegan distintos roles de poder la educación constituye un salto diferenciado entre aquellos que tuvieron escuela, y los que no. Así la población de Colonia en su mayoría ha pasado por diversos grados del espectro educativo formal, pero también formada por habitantes que no concluyeron siquiera la educación primaria.

Así niñas y niños que asisten a la escuela especialmente los del turno vespertino, son alumnas y alumnos cuyos padres no terminaron la educación básica, dígase primaria y secundaria y en el caso de los padres de las niñas migrantes ni siquiera terminaron la educación primaria.

Un sociólogo brasileño, Sergio Miceli, al aplicar el modelo del Capital cultural de Bourdieu al estudio de la industria cultural en su país, observó la subordinación de las clases populares a la cultura dominante, corresponde hasta cierto punto, a los países capitalistas europeos, donde hay un mercado simbólico unificado. En tanto que en Brasil y en América Latina, el modo de producción capitalista incluye diversos tipos de producción económica y simbólica; por ende no existe "una estructura de clase unificada y, mucho menos, una clase hegemónica en condiciones de imponer al sistema entero su propia matriz de significaciones". (Miceli, 1972:43)

Encontramos más bien un "campo simbólico fragmentado" que, agregaríamos, implica mayor heterogeneidad cultural en las sociedades multiétnicas, como la misma brasileña, las mesoamericanas y andinas. Aunque la "modernización" económica, escolar y comunicacional ha logrado una cierta homogeneización, coexisten capitales culturales diversos: los precolombinos, el colonial español, en algunos la presencia negra y las modalidades contemporáneas de desarrollo capitalista.

Dichos capitales culturales no constituyen desarrollos alternativos sólo por la inercia de su reproducción. También han dado el soporte cultural para movimientos políticos nacionales, regionales, étnicos o clasistas que enfrentan al poder hegemónico y buscan otro modo de organización social. Tal como la lucha Zapatista o los distintos Frentes de Liberación en toda América Latina, aún en la misma Metrópoli Norteamericana se ejercen diferentes formas de resistencia y organización, de no aceptación del modo de vida americano.

Aun fuera de los conflictos explícitos es imposible reducir los variados sistemas lingüísticos, artísticos y artesanales, de creencias y prácticas médicas, a las formas propias de supervivencia de las clases populares a versiones

empobrecidas de la cultura dominante o subordinadas a ella. Es necesario reformular la concepción de Bourdieu, en muchos sentidos útiles para entender el mercado de bienes simbólicos, a fin de incluir los productos culturales nacidos de los sectores populares, las representaciones independientes de sus condiciones de vida y la re-semantización que hacen de la cultura dominante de acuerdo con sus intereses.

Una última cuestión polémica en esta parte es la escisión radical entre la estética "pragmática y funcionalista" de las clases populares y la capacidad, que Bourdieu restringe a la burguesía, de instaurar un campo autónomo de lo simbólico y lo bello. Desde los criterios estéticos hegemónicos puede costar descubrir "la intención de armonía o de belleza" de una familia indígena al decorar su vivienda, pero la observación de sus propios modelos de elaboración simbólica demuestra que tienen maneras particulares de cultivar lo estético, no reductibles a la relación con los modelos hegemónicos ni a la preocupación utilitaria, que también suelen estar presentes.

Pero tal descalificación de cultura respecto a la construcción del "indio", es originada con la incorporación forzada de los pueblos indígenas a la economía política colonial y que configuró su representación como "seres y razas inferiores", sujetas a quienes se auto-legitimaron como superiores o civilizados en el campo de la "producción" de conocimientos, y que forja la figura del "indio" como objeto a explorar, conocer e investigar en tanto otredad. Dado que la investigación social se ha instituido en estas lógicas, se reflexiona sobre ellas desde la experiencia histórica de los pueblos indígenas, como desde un lugar cuyo posicionamiento es político y lugar de enunciación. Los pueblos indígenas se posicionan y participan en y de la investigación social como sujetos de estudio, informantes, colaboradores o investigadores, pero además se sustentan en jerarquías socio-raciales y políticas forjadas por el colonialismo. Toda impugnación, corrosión y desmantelamiento de las relaciones coloniales, impulsa tanto a un esfuerzo de (auto) crítica de las formaciones ideológicas y epistemológicas hegemónicas, como de las jerarquías socio-raciales y políticas que subyacen a estas relaciones.

Así lo testimonian muchos trabajos dedicados al estudio de las clases populares. En Inglaterra, la admirable investigación de Richard Hoggart sobre la cultura obrera, *The Uses of Literacy*: la exuberancia de las artes y las fiestas populares, el fervor por el detalle y la opulencia de colores que registra lo hacen hablar de "los cien actos barrocos de la vida popular".

De ahí la necesidad de superar la "perspectiva legitimista" que define la cultura popular "exclusivamente por referencia al gusto dominante, y por tanto negativamente, en términos de desventajas, limitaciones, exclusiones, privaciones", y construir, en cambio, "el espacio social de los gustos populares a partir de sus múltiples variaciones y oposiciones" (Claude Grignon y Raymonde Moulin)

Pero no podemos desconocer que en las culturas populares existen manifestaciones simbólicas y estéticas propias cuyo sentido desborda el pragmatismo cotidiano. En pueblos indígenas, campesinos y también en grupos subalternos de la ciudad encontramos partes importantes de la vida social que no se someten a la lógica de la acumulación capitalista, que no están regidas por su pragmatismo o ascetismo "puritano". Vemos allí prácticas simbólicas relativamente autónomas o que sólo se vinculan en forma mediata, "eufemizada", como dice Bourdieu de la estética burguesa, con sus condiciones materiales de vida.

#### *5.4 Las niñas migrante-itinerantes de quinto grado*

Las niñas migrante-itinerantes ven marcada su memoria con cambios que son resultado de las experiencias que acontecen en su historia de vida cotidiana, producto del contacto con los otros, consecuencia de relaciones de igualdad o desigualdad; memoria que a su vez conforma la inteligencia emocional de estas niñas.

Las niñas del 5º grado de la escuela primaria Xitle ven potenciada su inteligencia emocional con experiencias relacionadas con su tránsito a través de distintas localidades, en relación con las personas y experiencias con las que han entrado en contacto: así mismo con las relaciones con sus pares en diferentes centros escolares, por ello el enriquecimiento experiencial es notorio en ellas, aún cuando

permanecen en el caso de Ana con ciertos rasgos de abstracción y timidez y en el caso de Juana manifestando ciertos rasgos de autoritarismo imperativo. Ellos se desprende de aquellas experiencias que las han permeado a lo largo de su viaje.

A partir de los procesos obligados de cambio los migrantes itinerantes aprenden a realizar ciertas actividades, a establecer ciertos vínculos a descifrar conductas, lenguajes y sistemas que en su experiencia vívida representan transformaciones forzadas. En sus vidas el énfasis se encuentra en las situaciones de carencia o apoyos y sobre todo de la dependencia a encontrar un trabajo a contar con los apoyos comunitarios.

Así Juana por ejemplo ha aprendido a ser independiente a realizar las actividades elegidas para ella por sus padres, con independencia y determinación, pero con la vigilancia de su padre quien la ha nombrado “su mano derecha”; descifrando el lenguaje de los adultos se ha afiliado al mismo, asumiendo las responsabilidades de cuidado y atención de sus pequeñas hermanas y en ocasiones de su propia madre a la cual asiste al darle sus medicamentos. Su madre está enferma y por tanto a ella le corresponde su cuidado.

En tanto que Ana ha aprendido a descifrar el lenguaje de su maestro y sus compañeros, su amabilidad y paciencia evocan los cuidados de la madre, que le protege y acompaña en sus trabajos y tareas, actitud que ella imita para con sus compañeros, para con sus hermanos y con su Profesor. Él maestro la ha tomado como su ayudante para apoyar a sus otros compañeros que “no pueden” por que Ana si puede, a ella “se le facilita” aprender, captar las cosas. Así la estrategia de ayudante y apoyo le ha servido para repetir reiteradamente el ejercicio, apoyar a los compañeros le permite hacer ajustes a sus propias estrategias de resolución, especialmente en Matemáticas que es cuando más apoyo brinda y más apoyo le es solicitado.

La incertidumbre al no saber qué hacer, frecuentemente marca la pauta para ser innovadoras en las acciones, en los cambios se encuentra el germen para mejorar; entonces la incertidumbre da pauta al temor y este proceso de superarlo como forma de superar las crisis.

Así Juana se permite algunas ostentaciones ya que ha terminado su trabajo con suficiente antelación, puede colorear, recortar o leer más que sus compañeros, ellos la notan y ella se sabe admirada. Así mismo se permite elegir amigas que le rindan pleitesía, su hábito de dominar e imponer sus reglas a sus compañeras es algo que se impulsa en su casa, ya que ahí sus responsabilidades le han dado un lugar privilegiado en el sentido de que es la hermana mayor, en la que se pueden descargar deberes hogareños tales como trapear, lavar, hacer de comer. Ante una crisis ella puede tomar decisiones que le permiten elegir “sus cosas” o útiles a su gusto y exigencia. Su vida ha sido marcada por experiencias accidentadas, para ella la persecución sufrida por su padre a manos de sicarios que querían asesinarlo, la expulsión de la comunidad dominada por la abuela y la tía, el destierro sufrido sin más recursos que la buena voluntad de su madrina, ya que ni ropa ni casa tenían, o el hecho de estar a punto de quedar estéril. Son experiencias dramáticas que han influido su carácter y por tanto sus actitudes.

En el caso de Ana las diversas experiencias en su casa han enriquecido su capital cultural en el sentido de que ha estado en contacto con personas de muy disímiles nacionalidades; su contacto con la crianza de los animales y con aquellas actividades agrícolas le han permitido acrecentar su experiencia, tanto que le ha hecho definir su vocación por la veterinaria y “cuidar a los animales” le parece bonito. Ante la pregunta que deseas ser grande argumenta: Yo me voy a dedicar a curar animales voy a ser Veterinaria, todo ello aunado a las relaciones sociales con personas de diferentes nacionalidades tales como rusos, uruguayos y venezolanos; quienes daban trabajo a sus padres para cuidar sus casas; dicha relación implica por tanto traslados de vivienda, pero también el contacto con otros símbolos culturales, en relación con aquellas experiencias de sus pares. Ello le da la seguridad para integrarse a su grupo.

La gran carga simbólica y emocional que significa el traslado, la adaptación y la formulación de recursos a partir de la experiencia obligada, el choque entre lo comunitario ante la comunidad global urbana, que se evidencia en incontables momentos de tensión. Weber (1994) hace alusión a la “dominación no legítima”, en la que los migrantes-itinerantes se desplazan por las ciudades careciendo de la

simbología pertinente, misma que les es impuesta en medio de conflictos como el de la integración escolar, como el mantener buenas calificaciones, o como aquella que significa el apoyo al hogar, obligado sutilmente. En todo caso se trata de sobreponerse a los estímulos opresivos, al nerviosismo, al cúmulo de ideas contradictorias que se agolpan debido a la carencia de referentes simbólicos que les permitan valerse por sí mismas.

En el caso de ambas alumnas sobresale el hecho de ambas pertenecen a familias indígenas y cuyo idioma materno hablan en el hogar, así a Ana, ya que sus ancestros hablaban Mazateco, ahora es su padre quien le enseña a hablar. En el caso de Juana su padre habla Totonaco y es quien le enseña a dominarlo poco a poco aún con la oposición de su madre. La tradición comunitaria ha influenciado a ambas células familiares; después de haberse instalados en más de 6 localidades cada una, ha implicado que su relación comunitaria se transforme. Las familias no piensan en regresar a su comunidad de origen, no es opción para ellos, si han venido a la ciudad de México es buscando más y mejores oportunidades y es la meta el que las niñas terminen la escuela, apoyarlas para que terminen una carrera, para que tengan algo mejor que lo que tienen sus padres; en ello involucran sus propias expectativas el dar a las pequeñas la seguridad de que contarán con dicho apoyo, es algo que se repite a cada momento; es parte del mito de la migración, es necesario lograr las metas, tener más que lo que se tenía en el terruño. Así mismo los referentes para los migrantes son los apoyos de sus paisanos, sus compadres, para la familia de Juana fue fundamental contar con sus compadres en el D.F., quienes les brindaron comida, ropa y un lugar para dormir cuando fueron desterrados de la casa de su abuela.

Por otra parte la familia de Ana acudió a sus parientes para encontrar trabajo, de tal forma que cuando llegaron a la ciudad ya tenían asegurado un ingreso que les permitiera sobrevivir, aún cuando las actividades en que trabaja el padre, le parecen a Ana de “amo de casa”.

Así que no solo es necesario entender el simbolismo cultural de la localidad a la que se arriba, es necesario tender puentes con la comunidad de arriba a través de la familia, los parientes, la comunidad presente de su lugar de origen.

La historia de estas niñas puede ser leída como una especificación de la historia colectiva de su grupo o su clase y como la historia de la participación en las luchas del campo. El significado de los comportamientos personales surge complejamente de esa lucha, no fluye en forma directa de la condición de clase. Para fundamentar la historia podemos recurrir al habitus, que recoge la interacción entre la historia social y la del individuo. Al analizar en la dinámica del habitus cómo y por qué las estructuras de la sociedad se interiorizan, reproducen y reelaboran en los sujetos, pueden superarse las oscilaciones entre el objetivismo y el espontaneísmo. (Pierre Bourdieu, 136-137).

Así Juana la niña que ejerce cierta tiranía con sus compañeros y sus hermanas ha estado involucrada en una estructura social familiar fuerte, pero a la vez frágil en relación con su entorno económico-material y en permanente cambio residencial, la calidad de itinerante la ha obligado a sobreponerse a múltiples escenarios, múltiples circunstancias, y múltiples interacciones. Su conducta, así como sus actividades, es influenciada por multi-factores que implican no solo una reproducción de su propio habitus sino una transformación permanente ante los estímulos del cambio. Es dicha transformación uno de los factores que impulsan en ella el deseo de terminar la escuela, de ser la mejor en su clase, de tener ese tiempo de ser admirada, de poder ejercer el poder en el salón de clase y con sus compañeros.

En tanto que Ana, aún cuando se ha enfrentado a influencias menos dramáticas, ha modificado su habitus en una transformación que le permite la adaptabilidad al contexto escolar y familiar, aún cuando su carácter prudente le evita confrontaciones con sus semejantes, también ha propiciado el respeto del grupo, la oportunidad de establecer vínculos y repetir tanto como pueda los ejercicios escolares, estableciendo pautas de retroalimentación de conceptos y de andamiaje entre pares.



Sergio Miceli, propone considerar el concepto de habitus como "una recuperación 'controlada' del concepto de conciencia de clase". Dado que el habitus incluye el proceso por el cual los distintos tipos de educación (familiar, escolar, etcétera) fueron implantando en los sujetos los esquemas de conocimiento y acción, permite precisar mucho mejor que la nebulosa noción de conciencia de posibilidades de que un grupo sea consciente, de sus trayectorias posibles, de sus prácticas objetivamente esperables.

Así para Juana y Ana sus propios referentes de migrante-itinerantes les han permitido transitar airosamente por la escuela, no solo de manera que se han adaptado sino que además han conseguido obtenerlo con honores; los diferentes tipos de educación de las que se han influenciado a generado una hibridación en su capital cultural, así fenómenos como el traslado, la interacción con sus pares y con los mayores o con sus superiores jerárquicos, en los diferentes espacios de arribo; así como estas vinculaciones a localidades disímbolas, las ha conducido a reformular sus propios esquemas y parámetros relacionales, a establecer pautas flexibles de integración y a elaborar y reelaborar estrategias ya no solo de supervivencia, sino de eficiencia y efectividad en el ámbito escolar.

Pero, ¿quiénes son los portadores del habitus? Son los grupos que especifican en cada campo la posición de las clases. Con lo cual, observa Miceli, mediante una reformulación de la teoría weberiana de la estratificación social, y acercándose notablemente a Gramsci, Bourdieu sitúa la concepción marxista de las clases en las condiciones particulares que le fijan los diversos campos. Los campos regionales de producción simbólica tienen una autonomía relativa, entre otras razones, por la singularidad del trabajo realizado en ellos por agentes especializados ("funcionarios", según leemos en *Los intelectuales y la organización de la cultura*). (A. Gramsci, 1972:16).

Si pudiéramos definir que cada unos de los portadores de habitus han influenciado el espectro interaccional de las niñas migrante-itinerantes, cabría señalar como en cada campo regional de producción simbólica los portadores del habitus han establecido pautas de hibridación del habitus de las niñas migrante-itinerantes; así

en primera instancia en el campo de la familia, como se han visto influenciadas especialmente por sus padres quienes han determinado transferirles su herencia indígena en el hecho de transmitir su lenguaje; además de que se han vuelto parte de la transición rural-urbana desde su comunidad y mandatada por su familia, acreedoras de la meta familiar de mejorar sus condiciones de vida; pero no solamente eso sino además que la herramienta para obtenerlo es la Escuela, el conocimiento escolar y por tanto terminarla es una condición para dicha meta. Por otra parte en el campo de la escuela, sus maestros y compañeros las han imbuido en formas de organización escolar que les permiten ya no solo una correcta integración y asimilación de los códigos lingüísticos y simbólicos, sino que además les han permitido resaltar en relación a los parámetros establecidos por esta comunidad de arriba nueva; es decir no solo acceden sino que se apropian y resaltan por sobre los mismos nativos de la comunidad. Finalmente en su calidad de niñas y contrastando el aspecto género con aquel del que sus padres (primeros productores de los patrones de género) son portadores, ellas viven otro momento quizá en el que las circunstancias les han no solo permitido destacarse como niñas-mujeres sino que también se les han asignado responsabilidades concernientes a su género, pero con un margen de negociación. Así su papel trasciende no solo la familia y su proyecto, sino que se permiten forjar sus propias metas, las cuales verbalizan y comparten.

Bourdieu desarrolla la idea de Gramsci de que tales agentes, aunque corresponden a intereses de clase, no pueden ser entendidos sólo desde esa categoría. Sus diferencias y divisiones ideológicas se deben también "a necesidades internas de carácter organizativo", "de dar coherencia a un partido, a un grupo", al interés de estos agentes por alcanzar una posición hegemónica o preservarla. (A. Gramsci. 1973:105)

Los hombres (y *mujeres*) producen sociedades para vivir, y en este proceso constante de producción de sus propias condiciones de vida social, hacen de la realidad una imagen de su pensamiento, un reflejo de su forma muy peculiar de concebir al mundo. La construcción del entorno y de los medios necesarios para poderlo ordenar, dominar, gestionar y reproducir conlleva implícitamente un fenómeno de

simbolización, que hace de la realidad un reflejo pensado y ordenado del mundo por medio del pensamiento.(Ornelas, 2010) *Cursivas propias.*

Así el hecho de la transición de un espacio a otro en busca de “mejoras” implica adaptaciones, costos, gastos, obligaciones y cambios en las formas de vida de las niñas migrante-itinerantes, ello aunado a hecho de que las “mejoras” son relativas, en relación a que puntos de comparación se establezcan, ¿cuales son los símbolos que decodifican este orden de su mundo flexible?

Y por ende de que maneras se obliga al grupo a establecer dichas pautas de conducta a efecto de perpetuar el patrón de movilidad-mejora de condiciones, como válido, como verdadero. Y en este afán de crecimiento de obtención de cosas materiales, de estatus social, que queda en el camino, que cosas se pierden, a que cosas se obligan. Cual es el costo material, físico y psicológico de dichas decisiones. Y sus implicaciones en la familia, en las niñas.

Los estudios de Bourdieu, al mostrar cómo las estructuras socioculturales condicionan el conflicto político entre lo hegemónico y lo subalterno (que él llama dominante y dominado), ayudan a ver la potencialidad transformadora de las clases populares bajo los límites que le pone la lógica del habitus y del consumo, ese consenso interior que la reproducción social establece en la cotidianidad de los sujetos. El solo registro de manifestaciones de resistencia, como suele hacerse en las descripciones gramscianas de las clases populares, tiende a sobrevalorar la autonomía, la capacidad de iniciativa y oposición.

Al observar como se esfuerzan por obtener buenas notas, como logran un reconocimiento a su esfuerzo a su responsabilidad, asumen que es correcto lo que las impulsa; las niñas migrante-itinerantes no solo reproducen, también manifiestan algunas conductas de resistencia tales como revelarse a las tareas que les imponen en casa, reservarse algunas situaciones para sí mismas; sin embargo ante las imposiciones y las constantes adaptaciones, el ciclo de cambios les absorbe generando no solo una insatisfacción sino un sometimiento a los ordenamientos establecidos para ellas, por la familia, por la escuela, por la sociedad. Naturalizan como propios los deseos ajenos (en este caso de la

comunidad de la familia, de los padres) los vuelven cotidianos, al instaurar un orden jerárquico inamovible que se “respeta” sin cuestionar; y son aquellos que se apropian de su reproducción del habitus quienes los imponen. Sean padres de familia, maestros, el propio director y aquellos miembros de la familia con calidad de ser voz dentro de ella o dentro de su comunidad.

### *5.5 .Reflexiones en torno al análisis de datos*

Nos dice Elsie Rockwell (2009:103) que “...las descripciones etnográficas que mejor expresan y dan cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian son consecuencia de un trabajo teórico y no la materia prima para empezar a hacerlo”. Así todo el bagaje teórico analizado en los capítulos 2, 3 y 4 y que se relaciona con las aproximaciones al fenómeno investigado nos permiten analizar los datos obtenidos a través de la observación y la indagación de las entrevistas.

Primeramente es necesario establecer que no se estudia la totalidad de la escuela, sólo se abordó el fenómeno de éxito académico en niñas migrante-itinerantes, ello con la finalidad de determinar una aproximación a su interpretación y como el fenómeno se relaciona con un contexto social más amplio llamado migración y escuela a través de los roles de género.

Así mismo es importante señalar que el fenómeno estudiado no es nuevo y conlleva todo un proceso histórico, por tanto es dialéctico en la medida que sus transformaciones atañen a grupos sociales en constante movilidad y transformación en la que surgen así mismo fenómenos de hibridación cultural y simbólica; es decir a la actualidad del fenómeno también le atañen sus antecedentes y de donde es que surge la dinámica que lleva al éxito académico en las niñas, ello no es creación espontánea por así decirlo, sino que es la construcción histórica de un sistema social y cultural acabado.

Por último es necesario transformar el concepto que sobre éxito se tiene sobre todo en el sentido de atribuir la escuela toda la responsabilidad del mismo; la escuela no es ya más la única que detenta la acción de escolarizar sino que existen procesos paralelos y alternativos de transmisión y apropiación cultural

(Rockwell, 2009:120); y son las poblaciones migrante-itinerantes o en movilidad algunos de los sujetos sociales que propician esta clase de procesos entre sus integrantes. Así su concepción del mundo del mundo y prácticas son incoherentes y contradictorias; coexisten sentidos divergentes cuyas raíces se distinguen solo al estudiar su historia a través de las categorías sociales que permitan reconstruir los procesos y las relaciones que sustentan una práctica, en este caso las prácticas y estrategias que llevan al éxito académico de estas niñas. Al reconstruir los procesos sociales, importa reconocer su contenido histórico social, más que su configuración formal o estructural.

Sobre el análisis de los datos se procedió a catalogarlos en tres ámbitos:

✓ **Ámbito académico**

En el que se agruparon todas aquellas experiencias y discursos sobre el éxito académico, la idea de la escuela que tienen los participantes, aquellos mitos y ritos que existen sobre la actividad escolar y sus diversas implicaciones.

✓ **Ámbito de género**

En este ámbito se agruparon todas aquellas acciones y actividades, así como las verbalizaciones que al respecto del género que se hablaron o acontecieron durante el periodo de investigación. Sobre roles, patrones de poder, orden jerárquico, actividades orientadas según el género, etcétera.

✓ **Ámbito migrante**

En este ámbito se integraron las oraciones, gestos acciones, relativas a la distinción, de que manera se construyen, a través de que acciones se marcan las diferencias entre nativos y migrantes; así mismo si existen formas sobre la aceptación, la integración y el enriquecimiento a través de empoderar a los migrantes y los nativos.

De dichos ámbitos se buscaron algunas similitudes y diferencias en cuanto a la edad y el género de los participantes.

Así se obtuvo la matriz de incidencias entre el ámbito y quien lo hablaba, si era niña, niño, hombre o mujer; migrante o nativo.

Toda vez que éste estudio se plantea desde la perspectiva del género se toma la decisión de que el género se convirtiera en el eje transversal que abarcara los ámbitos de migrante y escuela.

Se buscó contrastar acciones, actitudes, discursos; sobre todo en el aspecto de socialización, dicho aspecto se subdividió en un área relacional y otra de desempeño académico.

Dichas contrastaciones nos revelan que las niñas migrante-itinerantes que presenta éxito académico en su área relacional asumen actitudes no necesariamente de timidez o reservadas es decir no conservadoras; durante la clase aún cuando centran su atención en el profesor asumen tiempos de introspección; además de que terminan antes que sus otros compañeros, se permiten un tiempo para realizar “sus cosas”; es decir en el caso de Ana ella, termina y se pone a ayudar a sus compañeros a terminar sus propios ejercicios, y tiene el permiso del profesor quien la utiliza a manera de andamiaje con los alumnos que sabe que les es más difícil aprender las nociones o conceptos complejos; en tanto Juana aprovecha el tiempo que le da el haber terminado primero para arreglar sus cosas decorar e ilustrar su cuadernos así como para tener un momento de introspección; en silencio sus manos van poco a poco ilustrando el margen de la hoja con colores brillantes: se encuentra en un momento de creación de combinación y cuyas imágenes me hacen avocación a los colores tan intensos de la artesanía mexicana.

Para el caso de su relación con los profesores cada una de las niñas ha marcado pautas de conducta bastante diferenciadas con su maestro, así Ana lleva una relación de apoyo, ella es como el brazo derecho del maestro, tiene su confianza y aprecio, quizá ello estriba en el hecho de que él también es migrante, su maestro de 5º grado es un maestro normalista egresado de la Normal Rural del Mexe; quien considera y tiene claro que los niños migrantes son callados, por que así fueron educados, en especial frente a los adultos, pero más aún las mujeres quienes no tiene voz, ni para opinar sobre lo que les atañe, así el maestro

procura incentivar en Ana sus actitud de servicio, y su capacidad para captar todos los conceptos que el vierte en clase.

En tanto Juana mantiene una actitud distante del maestro pero atenta a la clase, para ella terminar antes que sus compañeros es algo sencillo pero que merece que la vean como atiende a sus dibujos, los colores, su mundo, y de repente apoya si, pero no todo es lucimiento personal, elige a la compañera nueva para ser su amiga, y a ella la apoya a ella le ayuda; se solidariza con ella y la apoya para adaptarse al grupo.

En cuanto al aspecto relacional con sus padres ambas manifiestan respeto y apoyo a su padre y madre; ambas ayudan en las tareas domésticas, ambas se hacen cargo de su ropa de sus útiles escolares, a ambas les interesa terminar la escuela, terminar una carrera. Para ellas el ideal de la escuela como trampolín social no es algo que les ocupe, para ellas lo importante es que sus padres estén orgulloso de ellas; ambas reciben clase de idioma de sus padres y lo hablan entre ellos, al interior del hogar, Juana habla Totonaco y Ana Mazateco; ambas son bilingües. Ambas han enfrentado retos y vicisitudes en relación con sus familias, han transitado con ellas por lo menos en 4 o 6 localidades distintas, se han integrado a las sociedades de arribo, pero también han vivido el tránsito el viaje de traslado en múltiples ocasiones. Así Ana describe su comunidad de origen y luego otras 4 localidades más, transitando entre casas, ha vivido en 8 hogares y probablemente al terminar el ciclo escolar vaya a uno más, son los que recuerda, los que aún están en su mente, las casas en las que ha vivido con su familia.

En tanto Juana describe más de 14 hogares que recuerda, así como 8 localidades en las que ha vivido, ella no rememora su comunidad de origen, para ella es algo lejano, algo de lo que ya no se habla, por que una parte se quedó en la casa de su abuela, la mujer que golpeo a su madre e hizo que perdiera a su hermanito ya que estaba embarazada, así mismo habla y narra los sitios en los que ha tenido que dormir, describe el viaje y sus incidencias, su familia y ella como el apoyo de su padre, la que tiene su confianza para cuidar a su madre y hermanas, no es una adulta chiquita, pero lo parece. Asume responsabilidades.

En realidad las interacciones propiciadas en la movilidad, los eventos y sucesos transitados son parte del viaje, las niñas llevan buena parte de su vida viajando, se han integrado en el caso de Ana a 4 escuelas y en el caso de Juana a 6 escuelas distintas, se han adaptado a los distintos ambientes, ambas a escuelas rurales pero también a escuelas urbanas. En el caso de Ana recuerda con mucho cariño su anterior escuela, una escuela rural muy amplia en la que tenían grandes áreas verdes para jugar, y un aula de cómputo y animales para cuidar, en el caso de Juana ella recuerda un jardín de niños muy bueno, en el que la llevaban a nadar. Su experiencia con la Escuela se relaciona con lo que les gusta, con aquello que les llamaba la atención y se encontraba en esa escuela que recuerdan. Ahora integradas a la escuela Xitle ¿qué es lo que les gusta?, ¿qué es lo que les llama la atención? ¿Qué hay en la Escuela Primaria Xitle para ellas?

En el caso de Ana dice que le gusta la Escuela Xitle lo que el maestro les enseña de Geografía y de Matemáticas, que le gusta estudiar en equipos y apoyar a sus compañeros, que ellos la respetan y la quieren. En el caso de Juana a ella le gusta la Escuela por que es buena, aunque su maestro no la quiere por que su mamá no se deja, dice que le gusta que la Escuela es muy grande y su materia favorita son las Ciencias Naturales, a ella le gustaría ser médico, para ayudar a las mamás a tener a sus bebés.

En el caso de la organización y administración escolar el Director refiere que una de sus iniciativas ha sido mantener una dinámica de no discriminación, de apoyo a la inserción de los migrantes, y que especialmente se les otorgan becas y apoyos económicos que son gestionados ante la Delegación; así mismo refiere que de manera permanente reciben el apoyo del grupo de la UNAM para la integración de los migrantes, en cuanto a la población flotante que se desplaza de una escuela a otra a lo largo del año en total son el 30% de la población, sin embargo hay tanta movilidad que a lo largo del ciclo escolar son sustituidos por otros alumnos en la misma condición. Para él los alumnos migrantes son fuertes y tienen una capacidad muy grande resiliencia, formas en las que no se admite llorar y mucho menos extrañar.



## Conclusiones

Las experiencias que enfrentan las niñas indígenas migrante-itinerantes en la gran Ciudad generan aprendizajes cargados de un cúmulo de emociones en ocasiones traumáticas, que poco a poco van asimilando, familiarizándose, a través de una serie de repeticiones cotidianas y que tiene que ver con el desarrollo de la experiencia.

Por ello Weber habla de una dominación no legítima en la que los individuos llegan a las ciudades principalmente por el trabajo, convirtiéndolas en un mercado de oportunidades donde todas pretenden alcanzar alguna meta. Que para el caso de las familias del estudio, representa las mejores oportunidades que brinda para sus hijas la escuela urbana.

Existen experiencias que se generan a través del contacto de las niñas migrante-itinerantes con las jerarquías dentro de la escuela; o a través de la división del trabajo con aquellas relacionadas con el empleo de sus padres. Canalizar de manera positiva estas experiencias, estos cambios, esta infinidad de abusos que se cometen en el día a día, sobre todo en los indígenas; amén de algunos que tienen relación con las tareas obligadas impuestas por los padres, sometiéndolas a interiorizar la actividad como una necesidad en la vida.

Cada uno de los aprendizajes que experimentan las niñas, significa el comienzo de una determinada actividad, que ante las circunstancias no le queda otra opción que aprender a ajustarse a las eventualidades, aun cuando de momento se debilita su identidad y tenga que poner barreras para alcanzar el éxito, sobre todo bajo las condiciones de bajo nivel socioeconómico.

Los cambios son constantes y en la vida diaria, el cambio de lugar de residencia implica un cambio en la vida y por ende, aprendizajes obligados, porque el mundo de la vida cotidiana es social y jerárquico y en él se presentan los procesos comunicativos y formativos de los individuos. No tendría sentido la construcción del tiempo, sin la herencia del pasado, porque los encuentros intersubjetivos devienen en un proceso dialéctico, de una pugna entre lo dado y las

significaciones, que al incorporarse a la subjetividad crean tiempo y espacio en la hermenéutica “de la vida cotidiana”.

Cuando las niñas dejan un lugar donde crearon un espacio vívido, y se introducen en procesos de alta movilidad territorial, y en procesos intersubjetivos que las conducen a la revaloración de los referentes simbólicos, que les han permitido construir su visión del mundo; tienen que hacer selecciones que les faciliten nuevamente crear espacios vitales de relaciones sociales, dando cuenta de su subjetividad y de su tiempo, pues se han quedado descontextualizadas; y marcando efectos en los procesos de inserción a las escuelas receptoras.

Se puede señalar que en la historia migratoria de cada niña, existe una relación aprendizaje-emociones, plasmada en la vida diaria, en su contacto con los otros a través de su proximidad, en la que se dan los encuentros intersubjetivos desarrollados en un tiempo espacio.

De tal manera que los procesos intersubjetivos son los encargados de proporcionar a la realidad humana las vivencias socio-históricas que debe conocer, para poder desenvolverse en la vida diaria y vivirla sin mayores problemas.

Los constates desplazamientos y el contacto con diversos códigos semióticos permite la reconfiguración del sistema simbólico de las niñas; cuyos referentes previos les permiten establecer ciertas tipificaciones acorde a un esquema interpretativo de la realidad en la cual se desenvuelve (en este caso la escuela de arribo y la localidad de acogida). Esta serie de eventos le procuran al mismo tiempo mirar en retrospectiva y considerar aspectos del pasado, para ubicarse aquí y en el ahora al definir su futuro.

Así cuando en una familia migrante-itinerante el hombre abarca el espacio público y la mujer únicamente abarca el espacio doméstico, representa una serie de problemáticas para los referentes de las niñas; una de ellas sería aquella referida a la comunicación en la familia, ellos quieren educar a las niñas de manera diferente para que se puedan desenvolver en lugares diferentes, y sin embargo si la mujer no ha salido, no ha conocido el espacio público se entiende como un

retraso en sus reconfiguraciones, en sus esquemas interpretativos; hechos que influyen de distintas maneras en la inserción de las niñas al contexto escolar.

Así los procesos de retroalimentación que permiten la comunicación impiden en algunos casos la integración ya que receptor y emisor procesan de diferente manera el mensaje. Evento que también es influido por los diferentes rangos de edad, la población en estudio marca una diferencia de edades sustancial en la pareja de padres de las niñas migrantes, es decir los varones son 10 años mayores que las mujeres.

Los mundos simbólicos no pueden existir sin el mundo cotidiano, sin las relaciones frente a frente, porque es en la interacción social en la que se dan los horizontes de sentido, basados en una construcción cultural, ya que una interacción social puramente signica acaba en un vacío existencial y una crisis de valores, llevando en algunas ocasiones a crisis identitarias; ya que los referentes que le dan sentido a la acción, como son los referentes culturales expresados a través del lenguaje, pueden romperse cuando comienza el proceso de intersección de la sociedad local global, por la dinámica que cada una de ellas lleva implícita y en la que existe una carga simbólica que las determina y excluye.

Así las niñas del estudio conjugan de manera exitosa sus distintos referentes mediante el lenguaje y que se denotan en las interacciones sociales que formulan al interior del grupo y en su relación con los otros, dígase maestros, compañeros o el propio Director de la Escuela; en el lenguaje común que expresan como miembros de la comunidad escolar, como miembros de éste ámbito, de este mundo, que ya no les es ajeno.

Acceder a otros mundos de vida significa para las niñas migrantes-itinerantes, construir su conocimiento en las acciones sociales; coincidiendo con Schütz (1962:230) en que: “Lo que constituye la realidad es el sentido de nuestras experiencia y no la estructura ontológica de los objetos”. Así la realidad está formada con base en la forma de conocer y las niñas migrante-itinerantes tienen un punto de partida para generar su conocimiento, una forma adecuada de aprender la realidad existente, la cual se relaciona con sus referentes simbólicos

que son propiciados por el espacio-tiempo en el que se desenvuelve; en términos de Vygotsky forma parte de la zona de desarrollo próximo. Todos construimos nuestra realidad, porque desde el momento en que se encuentra en relación con nosotros es real.

Las niñas desde su cultura acceden a los mismos referentes que sus contemporáneos, como un tipo de experiencia de otros, otra cultura no puede llegar a ser accesible, sino mediante un complicado proceso de comprensión; que es su estructura espacio-temporal específica y que constituye el horizonte del ser para el acceso a los múltiples fenómenos culturales.

Así las niñas del estudio gravitan alrededor de procesos culturales múltiples que les brindan referentes diversos y que les permiten allegarse una serie de símbolos más complejos debido a las interacciones en las que se han imbuido; el acceso a las interacciones sociales y en este caso al ámbito escolar y lo que conlleva el éxito académico, de ser una puerta de un solo sentido se convierte en una serie de entradas y salidas de las que ellas pueden echar mano. La cultura se convierte en su experiencia cotidiana provista de sentido, a medida que esta experiencia se desarrolla en su ser históricamente determinado.

Las niñas toman la cultura como una posibilidad de comunicación, que se encuentra mediada por sus referentes simbólicos migrante-itinerantes; y que les permite formular aprendizajes, adquiridos en las movilizaciones, como parte de su historia migratoria particular.

En términos de Geertz (1990:20) “El ser humano es un animal inserto en tramas de significación”; sus acciones están orientadas *A construir horizontes de significados a partir del cual se mueven y existen.*

Cuando las niñas se encuentran en una situación problemática, la falta de referentes simbólicos para entender al otro provocan un aprendizaje en ellas, pues tienen que enfrentar la situación y solucionarla porque el aprendizaje y desarrollo de las niñas migrante-itinerantes provienen de las necesidades que tienen. En términos de Vygotsky (53) “El sujeto se forma con base en la enculturación y la socialización, mismos que le han generado una expresión

individualizada”. Por tanto las niñas se forman con base en la recuperación de su experiencia y en sus relaciones con los demás puesto que la comunicación racional e intencional requiere un sistema mediador, cuyo prototipo es el habla humana, nacida de la comunicación en la vida diaria y muy especialmente en la escuela.

Así los padres de las niñas quieren que ellas estudien y aprendan en Español referido a la necesidad de encontrar elementos simbólicos que les permitan captar esa parte desconocida que piensa y se estructura de diferente manera a la suya, lo que afecta su identidad, puesto que la escuela es un medio socializador, infunde una visión de vida (referido a la formación de conocimiento formal), que rompe con los esquemas interpretativos de los grupos étnicos. Sin embargo no dan cuenta de la problemática que representa para las niñas el constante desplazamiento que trunca su formación reiteradamente; aun así las niñas se constituyen en un proceso histórico-sociocultural que incide de manera integral en el fenómeno llamado migración-itinerante.

Ya que poco a poco las niñas crean las habilidades y destrezas que les permiten transitar de un lugar a otro, su formación precisamente se asocia a la movilidad y no a la estabilidad, lo cual inscribe la flexibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes entornos; a diferencia de aquellas niñas que permanecen más tiempo en un lugar y luego se desplazan, por tanto perciben un mundo menos cambiante.

Los periodos de crisis brindan la oportunidad a interiorizar los nuevos referentes y dar sentido a su subjetividad, porque los sujetos se construyen socialmente y en un proceso de socialización mismo que se da en un contexto determinado y con una carga de referentes culturales identitarios.

La movilidad de las niñas entraña la formación del sujeto que se construye y reconstruye en su historia migratoria, cuestión que muchas escuelas han omitido y que las niñas toman evalúan y valoran para aplicarla de manera usual; pues se relaciona con la idea de utilidad en su vida diaria.

Refiriendo este caso a las ideas de Vygotsky que señala como el sujeto al ir incorporando elementos de la realidad se va incorporando a la cotidianidad en un

contexto determinado, señalaré que las niñas migrante-itinerantes no solamente tienen una constitución de índole natural, es decir filogenética (evolución de la niña migrante en la historia), sino también ontogenética (procesos psico-históricos-socio-culturales); los cuales dan cuenta de un proceso educativo que lleva implícitas las movilizaciones y que existe a partir de los relatos simbólicos que la niña va interiorizando en el tiempo, a la vez que marcan las diferencias intergeneracionales en las cuales las subjetividades se modifican por los espacios-temporales en los que se desenvuelven. Ya que cada grupo incorpora diferentes códigos que pueden llevar a un conflicto o a nuevas negociaciones culturales que tienden puentes de comunicación al interior de sus relaciones en el mundo heterogéneo global y que imprime ciertas particularidades a la identidad de los pobladores.

En la práctica escolar las niñas migrantes han logrado sobreponerse a una sociedad depredadora y lejos de verse empequeñecidas, se han fortalecido en su arraigo e identidad, acudiendo a nuevos elementos que les permiten sobrevivir en lugares inéditos y mejor aún insertarse a la educación formal con éxito académico.

Es quizá la educación formal la que se queda corta ante esta situación, la que limita al momento de uniformar sin responder a las necesidades y exigencias de los grupos vulnerables; y en este sentido las niñas migrante-itinerantes han enriquecido su capital cognitivo y cultural en sus prácticas sociales mejorando su desempeño en las instituciones educativas formales.

Así la educación que se produce en el mundo cotidiano, sobre todo en el sentido de nuevas experiencias que significan la movilidad, permite revalorar y considerar las fortalezas de reforzar la identidad y la cultura de las nuevas generaciones. La educación como un mundo en sí, reflejo del mundo, sometida a la sociedad y sus fines, especialmente al desarrollo de las capacidades y habilidades de las nuevas generaciones; dotando de los elementos que estructuran el mundo en el que viven, como seres humanos y no como entidades extrañas; desarrollando la comunicación y que conduce a una nueva visión de la cultura; en la que se

imprimen acciones con arreglo a fines, tradiciones, valores; se trata de procesos de negociación que implican elementos de poder dentro de la sociedad regida por ventajas y relaciones hegemónicas. En todo caso la formulación de dicha identidad liminal que cruza fronteras de identidad y de género permite situar un nuevo referente como fenómeno social desde un nuevo enfoque interpretativo de las migraciones-itinerantes que permiten canalizar recursos culturales en intercambios que logran no solo satisfacer las necesidades de aquellos imbuidos en el fenómeno, sino socialmente necesarios; que se constituyen en acciones sociales al formular aspectos de la educación e identidad de las niñas. Y cuyo espacio-tiempo provee de referentes simbólicos que le auxilian en su inserción a nuevas realidades enfocadas desde su proyecto de vida personal.

*Bibliográficas*

**Fuentes de información.**

- AIERDI, Xabier y FERNÁNDEZ, José. (1993). INMIGRACION E INSERCIÓN URBANA en Cuadernos de Sección. Historia-Geografía 21. p. 373-388. Donostia: Eusko Ikaskuntza, España
- AGUADO, J. y Portal, M. (1992). "Identidad, ideología y ritual. Un análisis antropológico en los campos de educación y salud". México, UAM/Iztapalapa.
- ALANEN, Lena (1994) Gender and Generation: Feminism and de "Child Question". En Qvurtrup. Jens et al (Eds.) (1994) Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics. Viena Avebury-European Centre Viena. Volumen 14, p. 27-41
- ARIÉS, Philippe (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, España. Taurus
- ARIÑO, Antonio. (1997). "Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad". Barcelona, España; pp.7-11 y 13-76. Editorial. Ariel, S.A.,
- BARCELÓ, Raquel. (2009). "Mujeres Mixtecas en Green Bay, Wisconsin: entre la identidad y la alteridad" en Raquel Barceló Quintal (comp.) *Extraños en Tierra Ajena. Migración, alteridad e identidad Siglos XIX, XX y XXI*. México: Plaza y Valdés S.A. de C.V.
- BENERÍA, Lourdes. (2005). "Género, desarrollo y globalización. Por una ciencia económica para todas las personas". Barcelona, España: Hacer.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann. (1983). "La construcción social de la realidad". Buenos Aires, Argentina, pp. 66-163 Amorrortu editores,
- BIANCO, Lucien. (1997). "Résistance paysanne". *Artuel Marx*, 22, 2º semestre, París, pp.138-152.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1987) "La teoría del control cultural en el estudio de proceso étnicos" en PAPELES DE LA CASA CHATA, Año 2, núm. 3, México, pp.23-43.



BOURDIEU, Pierre. (1977) "Los tres estados del capital cultural", en Sociológica, 2, 5, México, UAM-Azcapotzalco, 1979, 1987.

.....(1991a) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

.....(1991b) *Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.

..... (2002) Questions de sociologie, pp. 136 137. París

.....(2003) *Capital cultural, escuela y espacio social. México*, Siglo XXI.

BUTLER, Judith (1992).*Fundamentos contingentes: el feminismo y la cuestión de "postmodernismo"*. Philadelphia, Routledge.

..... (2005). Trabajo productivo/reproductivo, pobreza y políticas de conciliación en América Latina: consideraciones teóricas y prácticas. En Astelarra Judith. (Coordinadora), Género y cohesión social. Madrid, Fundación Carolina.

.....(2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, Paidós

CABNAL, Lorena (2010) "*El feminismo permite tener una conciencia crítica para transformar la realidad*" Revista pueblos No. 44

DE BARBIERI, T. (diciembre 1995) *El género a debate* .En: Este País, 57 (XIX) Buenos Aires

DE MAUSE, Lloy (1982) Historia de la infancia. Madrid Alianza Universidad.

DÍAZ-COUDER, Cabral Ernesto. (2009) *Multiculturalismo y Educación*. Revista cultura y representaciones sociales, Número 7, México

DIETZ, Gunther y Laura Mateos. (2009) "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo" en Valladares, Laura y Maya Lorena Pérez (eds.) (Et. Al.) *Estados plurales. Los retos de la Diversidad y la Diferencia*, México: UAM- Juan Pablos.

- DUSCHATZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Paidós pp.20-50
- FERNÁNDEZ, Lidia (1998) unidad I “Lo institucional. Una dimensión constitutiva del comportamiento humano”. En *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Argentina, Paidós pp. 13-42.
- FONTANA, Joseph. (1975) “La Historia” en *Biblioteca Salvat de Grandes Temas*. España.
- FOUCAULT, Michel (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós Ibérica S.A.I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- .....(1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- FREIRE, Paulo (1978) *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, España.
- FROMM, Erich (1982) *El miedo a la libertad*. Ed. Paidós, España.
- GAITÁN, Lourdes. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid. Editorial Síntesis
- GALEANO, Eduardo (2007) *Patatas Arriba. La escuela del mundo al revés*. México, Siglo XXI
- GARCÍA BORREGO, Iñaki (2006) “Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de migrantes”. *Migraciones internacionales* pp. 5-34
- ..... (2008) *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología I. UNED Madrid.
- GEERTZ, Clifford. (1990) *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- GIMENEZ, Gilberto (2009) *Identidades sociales*. México: CONACULTA/Instituto Mexiquense de Cultura.

- GONZÁLEZ, Rosa María y Míguez, Ma. Del Pilar. (2000). “Diferencias psicológicas de género. Su influencia en los procesos culturales” En: *Construyendo la diversidad: Nueva orientación en género y educación*. México, Porrúa/UPN.
- GRAMSCI, A. (1973) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ..... (1972) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GREGORIO, Gil. Carmen (1998) *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Instituto de la Mujer. NARCEA. Madrid.
- GRUZINSKI, Serge (1991) *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español Siglo XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica
- GUTIERREZ, Yamila y Fernández, Marcelo (2011) *Niñas (des)educadas: Entre la escuela rural y los saberes del ayllu*. La Paz: Fundación PIEB.
- HERRERA, C; Buitrago B. (2007) “Escritos sobre el cuerpo en la escuela”. Bogotá, Editorial Kimpres.
- JIMÉNEZ, Naranjo Yolanda. (2009) “*Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de identidad y cultura a examen*” en Valladares, Laura, (Et. Al). Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia, México: UAM; Juan Pablos.
- JORDÁN, José Antonio (1994) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado, PAPELES DE PEDAGOGÍA, Paidós, España, (Prólogo) pp. 9-12.
- HERNÁNDEZ, César (2007). *El lugar de la violencia simbólica en la teoría de Pierre Bourdieu*. México, FCP Y S. UNAM.
- LEFEBVRE, Henry (1970) *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península, 1971. (Original en París: Anthropos).

- LEVITT, Peggy (2007) Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva transnacional. Barcelona: Fundació Jaume Bofill
- MARTINEZ, Jorge. (2001) "La diversidad cultural en las corrientes sociológica de la educación" DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACION, Memoria del Primer Congreso Regional, Jorge B. Martínez (Comp.), Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 27-39.
- MAYALL, Berry (2000) The Sociology of childhood in the relation to children's right. The International Journal of Children's Right, 8, p. 243-259.
- ..... (2002) Towards a Sociology of Childhood. Thinking from Children's lives. Glasgow, Open University Press - Mc Graw Hill- Education
- ..... (2000) Políticas estatales frente a la diversidad cultural y lingüística, Ponencia presentada al Congreso de Filosofía Intercultural, Morelia, México.
- MEIER, Artur (1984) Sociología de la educación, Ed. Ciencias Sociales, La Habana.
- MICELI, Sergio (1972) A noite da madrinha, Sao Paulo, Editoria Perspectiva
- MOLINARY, Rosie. (2007) "Hijas americanas. Beauty, Body Image and Growing up Latina". Emeryville: Seal-Press, Avalon
- ORNELAS, Gloria. (2010) Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. Cucuilco 17-48 ene-jun. México UPN p.p.299-321
- (2007) *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*, México, UPN.
  - (2005) *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura.

- PEREZ Cuellar, Javier (Coord.) (1995) “Los niños y los jóvenes” en NUESTRA DIVERSIDAD CREATIVA. INFORME DE LA COMISIÓN UNESCO, Montevideo
- ..... (1995) “Mujeres, género y cultura” en NUESTRA DIVERSIDAD CREATIVA. INFORME DE LA COMISIÓN MUNDIAL DE CULTURA Y DESARROLLO, UNESCO, New York, (Capítulo 5)
- PALACIOS, Josefina. (1980) La cuestión escolar, crítica y alternativas, 2ª ed., Barcelona, Laia
- PARADISE, Ruth (1990). “Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por los niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase”, México, Ponencia presentada en el Seminario de Estudios de la Cultura.
- Pol, E. (1987/1994) “La apropiación del espacio”. Conferencia pronunciada en la Universidad de Barcelona en 1987. En *Familia y Sociedad* 1, 1994, 233-249. Reimpreso en E. Pol y L. Iñiguez (Eds.) *Cognición, Representación, Actitudes y Apropiación del Espacio*. Monografías Psico/Socio/Ambientales nº 10. Publicaciones de la Universidad de Barcelona. 1996.
- POL, E. y Moreno, E. (1992) “Gentrification and Degradation of a Neighborhood. Social and Environmental Factors” In A. Mazis & C. Karaletsou (Eds.) *Socio-Environmental*.
- QUIJANO, Aníbal. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander, ed., *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pág. 202. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- QVORTRUP, Jens (1992) El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena. *Infancia y Sociedad*, 15, p. 169-186.
- REID, A. y Aguilar, M.A. (1991) “Barrio y vida cotidiana: una experiencia de trabajo en la reconstrucción de la vivienda”. En A. Massolo et. al. *Procesos rurales*

- y urbanos en el México actual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- ROCKWELL, Elsie. (2009) “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”. Buenos Aires, Paidós.
- RUBÍ, G. (1996). “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, En Martha Lamas (compiladora). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa/PUEG-UNAM.
- SACRISTAN, J, Gimeno (2004) “Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la Etapa Posmoderna” En: *Por nuestra escuela*, Edit. Lucerna Diógenes, México, pp. 25-46.
- SANTAMARIA, Enrique (2002) “La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria”. Barcelona. Anthropos
- STOLCKE, Verena (2001) “Fundamentalismo cultural”: En: Arizpe, Lourdes (Dir.) Informe mundial de las culturas 2001, Diversitat Cultural, conficte y pluralisme. Barcelona Centre UNESCO Catalunya.
- SÜTZ, Alfred y Thomas Luckmann (1962) El problema de la realidad social. Argentina, Amorrortu Editores.
- TAYLOR, S., J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, PAIDÓS,
- TENTI Fanfani, Emilio (2004) “Políticas educativas contra la exclusión social y cultural” en POR NUESTRA ESCUELA, Edit. Lucerna Diógenes, México, pp.73-95
- TOURAINÉ, Alain (1997) ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global, F.C.E., México, pp. 9-23, 165-204 y 273-296.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998) “Los orígenes de la modalidad del currículo integrado” en *Globalización e interdisciplina: el curriculum integrado*, Morata, Madrid, pp. 15-29.

- ..... (1990) Cuadernos de Pedagogía. N° 182 (Junio 1990) págs. 66 – 72
- TUBINO, Fidel. (2009) “La injusticia cultural como exclusión de la ciudadanía intercultural”. Conferencia Magistral en el Seminario sobre Diversidad, Ciudadanía y Educación. UPN Ajusco, noviembre 9
- VALERA, Serge y Pol Eric (1999) Symbolisme de l'espace public et identité sociale. *Villes en Parallèle*, 28-29, 13-33 Barcelona.
- VALLE De BETENCOURT, Paula (2008) Los fundamentos de la incertidumbre: la construcción de una casa, la formación de una familia. En *Los contornos del alma los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. Rodrigo Parrini Roses (coordinador). México: PUEG-UNAM.
- VAN DIJ, Teun (2003) Racismo discursivo en España y América Latina. Barcelona: Gedisa
- VARGAS Arenas, Iraida (2007) Historia, mujer, mujeres. Origen y desarrollo histórico de la exclusión social en Venezuela. El caso de los colectivos femeninos, Fundación Editorial El perro y la rana, Caracas, p. 22-23
- VILLORO, Luis (1995) “Igualdad y diferencia: un dilema político” en BASICA, Revista de la Escuela y del Maestro, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, Año II, noviembre-diciembre, México, núm.8. Educación intercultural, pp. 26-35.
- VYGOTSKY, Lev S. (1991) Obras escogidas. Visor Distribuciones, tomo I. España  
(1995) Obras escogidas. Visor Distribuciones, tomo III. España
- WALLERSTEIN, Immanuel (2001) “El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la Ciencias Sociales”. En: *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El surgimiento y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- WEBER, Max (2002) Economía y sociedad, 2ª edición. México, F.C.E.

- (2012) Sociología del poder. Los tipos de dominación. Madrid: Alianza Editorial

WISTERBERGER, Helmut (2006) Infancia y ciudadanía. El orden generacional del Estado de Bienestar. *Política y Sociedad*, 43 (1) p. 81-103.

WUEST Silva, María Teresa (Coord.) (1995) Educación, Cultura y Procesos sociales, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, UNAM, México, pp. 249-311 (Educación indígena, de Género y Comunicación).

YAPU, Mario y Casandra Torrico. (2003) *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma: Enseñanza de lectoescritura y socialización* (Tomo I). La Paz: Fundación PIEB.

#### *Consultas en línea*

<http://www.facso.uchile.cl/noticias/85656/los-derechos-de-las-ninas-por-prof-osvaldo-torres> consultado el 5 de febrero de 2013

<http://web.coneval.gob.mx/medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza-2010.aspx> consultado el 6 de febrero de 2013

<http://www.rieoei.org/rie30a02.htm> consultado el 6 de febrero de 2013

<http://blogs.publico.es/dominiopublico/6762/las-mujeres-como-poblaciones-objetivo/> consultado el 3 de abril de 2013

<http://www.slideshare.net/JurjoTorres/nios-visibles-y-nias-invisibles-1990> consultado el 12 de octubre de 2013

<http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/> consultado enero de 2014

<http://mapuexpress.org/el-lugar-del-indio-en-la-investigacion-social-reflexiones-en-torno-a-un-debate-politico-y-epistemico-aun-pendiente-por-hector-nahuelpan/> consultado abril 28 del 2014

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/mujer0.pdf> consultado octubre 2014