

**Trayectorias de éxito académico
de migrantes/itinerantes en la escuela
primaria. Una mirada desde el género**

*Angélica María González Benavides
Gloria Evangelina Ornelas Tavarez*

Trayectorias de éxito académico de migrantes/itinerantes en la escuela primaria.
Una mirada desde el género
Angélica María González Benavides
Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

Primera edición, enero de 2021
© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0
ISBN Volumen 978-607-413-368-4

F
LC5153
M6
G6.7

González Benavides, Angélica María
Trayectorias de éxito académico de migrantes/itinerantes en la escuela
primaria : Una mirada desde el género / Angélica María González Benavidez,
Gloria Evangelina Ornelas Tavarez. — Ciudad de México : UPN, 2020.
1 Archivo electrónico (35 p.) ; 700 Kb ; archivo PDF

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0
ISBN Volumen 978-607-413-368-4

1. HIJOS DE TRABAJADORES MIGRANTES – EDUCACIÓN – MÉXICO 2. ESTUDIOS
DE GÉNERO I. t. II. Ornelas Tavarez, Gloria Evangelina, coaut.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| TRAYECTORIAS DE ÉXITO ACADÉMICO DE MIGRANTES/ ITINERANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO | 5 |
| INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| LA EXPERIENCIA MIGRATORIA DESDE EL GÉNERO | 8 |
| <i>El término género</i> | 8 |
| <i>Los procesos de socialización</i> | 12 |
| <i>Género y educación</i> | 17 |
| EL DEVENIR ESCOLAR | 20 |
| <i>Socialización en la escuela</i> | 20 |
| <i>Alumnado visible e invisible</i> | 24 |
| <i>La diversidad sociocultural en la escuela</i> | 26 |
| A MANERA DE CIERRE | 29 |
| REFERENCIAS | 31 |

TRAYECTORIAS DE ÉXITO ACADÉMICO DE MIGRANTES/ITINERANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO

*Angélica María González Benavides**
*Gloria Evangelina Ornelas Tavarez***

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.

(Marion, 1998, p.8).

* Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Profesora y Directora de Educación Primaria por más de 25 años al servicio de la SEP. Especialidad en Género tanto en Economía (UNAM) como en Educación (UPN) y Maestra en Desarrollo Educativo (UPN). Becaria Conacyt 2012-2014 y participante de Intercambio internacional UPN-México/UPN-Colombia. Línea de investigación: Género, Migrantes y Educación. Contacto: angel_9gestion@yahoo.com.mx

** Profesora-Investigadora desde hace 30 años en UPN. Especialidad Proyecto curricular en la formación docente (UPN), Maestra en Ciencias en Investigaciones Educativas (DIE) y Doctorado en Antropología (UNAM). Línea de investigación: Cosmovisión y Campo Educativo. Contacto: gloriaornelas2002@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Con una concepción holística comunitaria aportada por su unidad materna, las niñas migrantes/itinerantes ingresan a la escuela apoyadas en los referentes tradicionales de sus pueblos y sus comunidades, concepción que paulatinamente se va ampliando en virtud de la educación oficial, a la par que sus saberes comunitarios y ancestrales se transforman.

Ellas como sujetos que resumen formas de pedagogía ancestral propia aunada a la cultura occidental de arriba, manifiestan realidades complejas; saberes comunitarios y nuevas experiencias en sus vínculos tanto personales como sociales dentro de la escuela perteneciente a la sociedad urbana de acogida. Realidades que van formulando dos horizontes pedagógicos o matrices que se disputan por establecer su hegemonía: en uno, la pulsión en donde la comunidad se esfuerza por entrar a la actualidad mediante la educación; en otro, las restricciones y las acotaciones que obligan a un “amoldamiento” urbano representado por la escuela.

Afirmamos que en su ser, resumen sus anhelos y expectativas, así como los de su comunidad, pues es allí donde se manifiesta el dominio que define el futuro de las niñas: en el juego de las relaciones de poder de la cotidianidad, de acuerdo con Foucault (1992), quien caracteriza al individuo “como un producto de las relaciones de poder” (p. 89).

De lo anterior se desprende la tarea de analizar la realidad en la cual se manifiestan los patrones de poder que entrelazan al género, la educación y a las niñas migrantes/itinerantes –objetivo de la presente investigación– y que derivan en el éxito escolar dentro de dicho entrecruzamiento.

El espacio escolar otorga la oportunidad de transmutar la realidad de las mujeres: les procura movilidad social; poder cambiar su destino naturalizado dentro de los esquemas del patriarcado propios de la sociedad androcéntrica; además obtener y fortalecer estrategias encaminadas al éxito escolar, para que las niñas migrantes/itinerantes logren trascender el orden preestablecido.

Aún cuando algunos investigadores afirman que la escuela no permite la movilidad social, es un espacio instituyente y cómplice de la socialización de los patrones patriarcales androcéntricos, reproductor de la dominación y la sumisión, asimismo generador e impulsor de la diferencia; dicha institución, desde nuestra perspectiva, también es un ámbito idóneo para colaborar en la transformación de esta historia de siglos, desde donde se puede transmutar la realidad de muchas niñas, apuntalar sus aspiraciones, generar un cambio de conciencia, y promover apropiaciones de conductas e historias distintas. Desde esta perspectiva es posible producir prácticas transformadoras apoyadas en relatos de vida, en la historización de experiencias de éxito escolar en las que prosperen las relaciones socio-escolares y académicas gestionadas por las niñas migrantes/itinerantes.

La investigación fue realizada con dos niñas migrantes/itinerantes con ascendencia indígena, una Totonaca y la otra Mixteca, de la escuela Primaria Xitle en el Municipio de Coyoacán, Ciudad de México. En este caso se trata de migrantes con alto grado de movilidad, productoras, promotoras tanto de signos como de mediaciones entre su cultura y la de los otros. Estos signos y mediaciones les permiten resignificar sus espacios y su universo, pero sobre todo integrarse al ámbito educativo formal con éxito académico.

Para profundizar en los aspectos más significativos de su trayectoria escolar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a las alumnas migrantes/itinerantes, sus padres de familia, compañeros, maestros y directivo de la comunidad escolar en el ciclo lectivo 2012-2013; asimismo, la observación directa recopilada en el diario de campo, durante el mismo periodo, fue la base para contrastar y complementar los discursos de los actores, con sus manifestaciones concretas.

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 el papel que fraguan en la educación formal de las niñas; quienes se van formando mediante

interacciones educativas y pedagógicas en un marco de alta movilidad y de diversidad sociocultural.

Se exponen rasgos vertidos en las entrevistas y observaciones a la luz de los aspectos teóricos abordados; el apuntarlos, recortarlos y reconstruirlos facilita el dar voz a las niñas para poder comprender la complejidad de su presente.

El artículo se divide en dos apartados: el primero consiste en la revisión conceptual de la experiencia migratoria desde la perspectiva de género, permitiendo establecer una visión crítica en la investigación. En el segundo apartado se abordan los antecedentes de las diferencias en cuanto al trato de las niñas así como su acceso y permanencia en la cultura escolar.

LA EXPERIENCIA MIGRATORIA DESDE EL GÉNERO

Los elementos teóricos que a continuación se presentan permiten comprender los aportes de la perspectiva de género al estudio de las relaciones migratorias-itinerantes familiares, especialmente aquellas que tienen que ver con la infancia.

El término género

El punto de vista o la situación específica de las niñas y las mujeres, generalmente es silenciado en los discursos dominantes excluyéndolas del mundo público, predominantemente adulto y masculino. Por ello, el objeto de estudio se aborda desde la perspectiva feminista que ha demostrado y cuestionado este sesgo androcéntrico de las instituciones y otros discursos legitimadores (como el político o religioso).

El estudio de los problemas sociales y de las relaciones de poder en la sociedad parten de esquemas conceptuales e ideológicos de las 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, 1996, p. 14).

Es necesario resaltar que 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. Desde este enfoque 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 hombres y mujeres, y las interacciones del género con las desigualdades de clase, de etnia, por nacionalidad o étnico-raciales (Scott, 1996, p. 270).

Así, elementos relacionados con las negociaciones de poder al interior de la familia deben analizarse detalladamente, señalar lo que se conjuga en cada uno de estos actos, como la producción y reproducción en el hogar; por consiguiente, algunos elementos vertidos en las entrevistas que abordan las situaciones relativas al cuidado de las hijas, la crianza y reproducción, las actividades del hogar y la toma de decisiones, son analizados desde la perspectiva de género con el fin de profundizar en sus consecuencias.

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

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 mujeres y los hombres en edad adulta como construcciones sociales que no se derivan necesariamente de las pautas biológicas (Lamas, 1999, p. 51).

Las diferencias psicológicas y sociales en el comportamiento humano no son solamente fruto de la habilidad biológica; forman 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 escuela, los cuales desencadenan injusticias y desigualdades. La cultura, los contextos y la sociedad de cada época determinan los roles que juegan mujeres y hombres con base en 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. (Sus padres) se quedaron unos meses (en Toluca), 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 quinto grado en noviembre de 2012).

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 organizan su vida en actividades diferenciadas, por roles implantados con base al género. El ámbito de la reproducción queda en manos de las mujeres, ellas son las encargadas del cuidado y la crianza, y en el caso de Juana, es su abuela, quien

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 cómo “se dieron las cosas” para que ella naciera.

Dice Marcela Lagarde (1996) que “el género es el conjunto de características sociales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas asignadas al sexo diferencialmente” (pp. 8-9); por tanto, un sistema de clasificación social de los seres humanos en relación con las características corporales.

Las pautas de comportamiento consideradas “femeninas” significan un proceso de “feminización” de los cuerpos; así como las “masculinas” derivan en la “masculinización” de dichos cuerpos. Estas 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.

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, p. 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; la propia biología femenina se interpreta como justificante de la desigualdad social, la biología sexual es destino; lo cual implica concebir al género como una construcción social de esa diferencia sexual, sin que dicha biología se cuestione en sí misma.

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 feminidad 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, hombres y mujeres (Butler, 2001, p. 17).

Para Butler (2001) 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 a partir de la reflexión sobre la típica pregunta que se le hace a una mujer embarazada sobre su bebé: ¿qué es, niño o niña?

Los sistemas sexo/género 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, p. 36); sin embargo, según Bourdieu (2003) 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.

Los procesos de socialización

A través del proceso de socialización se aprende a simbolizar la cultura mediante el 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, así como las relaciones entre ambos. Lamas (1999) 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 a la edad de los dos y tres años 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 cuáles son las cuestiones propias de su género. En esta dimensión del género como construcción cultural se aprecian las valoraciones simbólicas que tienen asignadas diferenciadamente las niñas y los niños, las mujeres y los hombres.

Lagarde (1996, p.16) señala que 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.

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 al menos bien, este, que estudiaran ellas y que yo me pusiera a trabajar y que mi mujer en fin ... pero estando ahí pues empezaron los problemas por mis hijas pues porque aparte tenía mi cuñada y unos cuñados, que tengo allá dos, entonces ellos no se metían pero mi cuñada que estaba embarazada sí, entonces este se iba mucho con mi suegra. Pues ahí empezó el problema, se empezó a meter con mis hijas y pues mi mujer no le gusta que le digan algo a su hija, como ella dice: díganmelo a mí lo que quieras, o sea que sí; como yo les digo lo que hacen está bien, no hay problema; pero 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, en febrero del 2013).

En esta narración la abuela-madre se decide por la protección de la hija gestante, también se pone en juego el papel del padre proveedor, cuya familia integrada por cinco individuos -padre, madre y tres hijas- puede ser autónoma ya que cuenta con un ingreso suficiente para sobrevivir, a su vez, la madre de Juana entra a laborar; por lo que la fragilidad de inicio y la necesidad de protección de la abuela se transforma. El doble ingreso representa una fortaleza y la exclusión del cobijo de la abuela, quien detenta el poder del espacio privado.

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 los ámbitos 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, los adultos mayores así como de las hijas e hijos menores de los padres. Cabe mencionar que valores y prácticas asociados a la madre y la maternidad, varían de una sociedad a otra, según el contexto histórico.

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.

El efecto de los estereotipos y de este orden de género se traslada a las instituciones, los espacios, los símbolos empleados por la sociedad; las culturas en sí tienen un fundamento inamovible semántico en el que sustentan su definición propia en metáforas arquetípicas. Grupos como el de los migrantes definen quiénes, y cómo migran; los núcleos duros de su cosmovisión (Ornelas, 2005, 2007, 2010 y 2016) son perpetuados en el lugar al que llegan, a pesar de que sus costumbres se ven perturbadas por los patrones de dominio propios de los nuevos espacios de convivencia.

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 compañeros que igual te adaptabas desde ahí; entonces ¡no! para mí no fue

difícil, estaba acostumbrado a vivir solo, alejado de la familia (Entrevista realizada al director de la Escuela Xitle en enero de 2013).

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, p. 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 (2000, p. 27) indica que el 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, la cultura) y la casa, el hogar (lo privado, lo natural, lo mágico, lo intuitivo, lo sentimental, las costumbres, las tradiciones, el cuidado) estará reservado a las mujeres y la parte femenina.

Según Ornelas (2016), todo ello depende de la visión del mundo construida por las sociedades, las comunidades, sus instituciones, grupos e individuos. Así también influirán la estructura del tiempo, la jornada, el ciclo agrario, o el ciclo de vida (Ornelas, 2005, 2007 y 2010), con los momentos de ruptura masculinos, y los largos periodos de gestación como femeninos. Las poblaciones se remiten a las acciones ancestrales para mantener la sujeción hacia las mujeres, sobre todo a las actividades en el espacio privado para conducir su desarrollo a las mismas actividades, en la elección orientada al matrimonio, la profesión (en actividades de cuidado o servicios) y el destino de sus vidas.

Bourdieu (2000) 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. Gracias al 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, p. 25).

Los dominados reproducen los 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.

Si las mujeres se apoyan en esquemas de percepción dominantes conciben una representación muy negativa de su propio sexo, pero si los atributos sexuales masculinos son disminuidos, podrían 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 tiene y, por ende, a sí mismas.

Las mujeres “necesitarán de un apoyo” para emigrar, saber que cuentan con alguien en ese nuevo lugar a donde van y se formulan la incapacidad de poder hacerlo en solitario, no obstante, son formas que recientemente se están superando (Durín, 2010).

Género y educación

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

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, reproduciendo 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, p. 38).

El mismo trabajo psicossomático que tiende a virilizar al muchacho, despojándolo de lo femenino, aplicado a las jóvenes mujeres, adquiere una forma más radical: las constituye como entidad negativa, definida únicamente por defectos; sus virtudes solo 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: niña, doncella, esposa, madre de familia, abuela; 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; las nociones de la identidad femenina se reglamentan en formas y maneras de mantener el cuerpo y de comportarse, naturalizando una ética.

La actitud sumisa de las mujeres se manifiesta en ciertos arquetipos asumidos: sonreír, bajar la mirada, aceptar las interrupciones, etcétera. Se pueden vislumbrar muchos ejemplos, en especial en la escuela en la que la mayoría de los uniformes escolares de las niñas incluyen una falda.

Los diseños impuestos a las mujeres, especialmente el de ser migrantes –quienes en muchas ocasiones deben hacer el trayecto en compañía únicamente de sus hijos e hijas–, obliga a que las niñas migrantes asuman el cuidado de sus hermanos y en muchos sentidos se vuelven *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.

Los esquemas socialmente contruidos, objetivamente acordados en condiciones específicas, funcionan como matrices de percepciones de pensamientos y acciones de todos los miembros de la sociedad; trascienden históricamente al ser.

Los actos de conocimiento son actos de reconocimiento práctico, de creencia que no tiene que pensarse ni afirmarse como tal y “crea de algún modo la violencia simbólica que ella misma sufre” (Bourdieu, 2000, p. 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.

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, muy especialmente en los cuerpos (Bourdieu, 2000, p. 57).

Las estructuras de dominación no están al margen de la historia ni fuera de ella, 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 autodevaluación o auto-desmérito sistemáticos.

Pensar que se garantiza la igualdad por el hecho de que niños y niñas acuden al mismo espacio escolar, es ilusorio cuando el currículo se encarga de resaltar especialmente a las figuras masculinas y en este espacio se manifiestan formas de creación colectiva y apropiaciones de discriminaciones evidentes. En el aula se juegan relaciones de poder no escritas, en donde las alumnas internalizan inconscientemente disposiciones favorables a la visión dominante, tales como actitudes de docilidad, sumisión y auto-negación, que las llevan a naturalizar el orden social y en algunos casos, a desarrollar una perspicaz visibilidad verbal, la cual les permite tener la atención y buen ánimo de ayuda con sus profesoras a fin de obtener las mismas oportunidades que sus pares varones. Tal es el caso de las niñas del presente estudio que, desde sus referentes familiares y culturales, significaron de una manera diferente para desenvolverse exitosamente en este espacio público.

EL DEVENIR ESCOLAR

El presente apartado da cuenta de las interacciones y la formulación de nuevos saberes o dispositivos, a partir del intercambio entre el saber comunal y el conocimiento formal respecto al cuerpo de la cultura escolar y su fusión en nuevos horizontes de intercambio desde la cultura migrante: situaciones que tienen su fundamento en el orden jerárquico escolar de la cultura docente.

Socialización en la escuela

En los centros escolares niños y niñas interactúan entre sí y con el profesorado (tanto en pasillos y patios como en sus aulas), aprenden a ser alumnos y alumnas mediante las rutinas que gobiernan la vida académica cotidiana: se apropian de normas y contenidos que les permiten conducirse al interior de la sociedad académica. Poco a poco el alumnado aprende cuáles son las conductas permitidas, las prohibidas, así como en qué momentos y espacios éstas pueden darse; además el significado que debe otorgarse a cada acontecimiento, verbalización y objeto con los que entra en contacto al interior del centro escolar. En la medida en que esas rutinas llegan a ser negociadas (fundamentalmente sobre la base de implícitos), aprendidas y observadas, la vida 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, p. 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” (Brousseau, 2007, p. 68), que rige el marco institucional escolar y condiciona 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 quien posee mayor capacidad para certificar conocimientos, procedimientos y conductas consideradas aceptables. Lo cual no excluye la posibilidad de que el alumnado posea 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 (Torres, 1990 y 1998).

Los docentes muy someramente cuestionan delante de estudiantes los contenidos culturales que los centros escolares imponen, ni siquiera se atreven a cuestionar el orden en que son presentados o su introducción como tarea de aula. Lo que no quiere decir 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 un núcleo que el estudiantado interpela para ser reconocido, nombrado, de manera tal que pueda ser enunciado; por tanto, dicho espacio se torna un campo de deseos, aspiraciones e intereses compartidos o propios, volviéndolo comunitario (Duschatzky, 1999).

En una situación como la escolar, cargada de poder de simbolización, los alumnos y alumnas dedican gran cantidad de tiempo y esfuerzo a tratar de decodificar las expectativas del profesorado para con ellos y ellas. Lo relevante es realizar con éxito las tareas a las que el profesorado les obliga a enfrentarse, no la aprehensión del objeto de estudio. La obsesión primordial es tratar de acomodarse a la forma en que creen que el profesorado va a evaluar sus realizaciones. 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 (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, etcétera.

Las instituciones educativas no están localizadas en un escenario a-histórico y asocial, por ende, es el contexto social, cultural y económico en donde 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, entre ellas, la pertenencia a un determinado grupo, cultura, clase social, sexo, nacionalidad, estrato económico, etcétera.

Puede advertirse la existencia de múltiples indicadores que revelan los efectos dados como verdaderos o adecuados de las operaciones

discursivas de la escuela, como 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. La estandarización de las evaluaciones implica un rasgo característico ya que resumen y dan cuenta de las medidas objetivas del rendimiento escolar. La escuela enaltece el libro de texto sobre 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 impone la jerarquía cultural, los puntos de vista predominantes y los criterios autoritarios de la institución oficial.

La figura docente es clave en la calidad de los procesos didácticos de los centros escolares. El rol de enseñante, su puesto de trabajo, su formación/actualización, 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” (Torres, 1991, p. 153).

Al docente como representante de la institución escolar, su ser ejecutivo, le corresponde, en el sentido de su responsabilidad, la constitución de los sujetos sociales desde el discurso “integrador-igualitario”. Dicho ejercicio de responsabilidades le permite implantar en la cultura de los niños y los jóvenes, el germen civilizatorio o núcleo posibilitador de la construcción de ciudadanía, con la mediación de condicionantes situacionales, organizativas y normativas específicas, ligadas a las peculiaridades de cada institución escolar concreta.

En este orden las niñas migrantes desde el momento de su entrada en los centros de enseñanza, se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente hacia ellas. 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. Para sobrevivir con éxito en el interior de las aulas, los comportamientos que tradicionalmente son característicos de los niños son más útiles que los etiquetados como femeninos

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 y que son derivados de su origen étnico, cultural, económico, etcétera.

Alumnado visible e invisible

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 refiere 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: hacen excesivo ruido con sus materiales escolares y juguetes; en segundo lugar, mediante manifestaciones verbales: 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, etcétera.

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

Los comportamientos de los alumnos visibles de manifestación de interés y aplicación se traducen, la mayoría de las veces, en apearse a las demandas educativas que el profesorado solicita al alumnado; a buscar y captar, de manera repetida, la atención de sus docentes; a formular preguntas o dudas a cada momento; solicitar ayuda para resolver problemas; y a ofrecerse como voluntarios a la más mínima solicitud de una profesora o profesor, etcétera.

En su mayoría, todos estos comportamientos visibles son producidos por niños en mayor proporción que las niñas. Lo cual 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 más se estimula.

Sin embargo, tampoco debemos olvidar que muchos de estos alumnos o alumnas visibles suelen ser definidos con términos cálidos como: genios, nerds, mataditos, aplicados, entre otros, palabras que llevan implícita una valoración positiva. 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, migrante-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 son estudiantes que encontramos castigados con más frecuencia, fuera de las aulas o enviados a recibir una reprimenda por parte de la dirección. Por otro lado, el alumnado perteneciente al grupo migrante-itinerante o población flotante tiene la desventaja de faltar a clases frecuentemente, el docente manifiesta cierta apatía hacia él, ya que seguramente no trae la tarea, no cuenta o no lleva los materiales para la clase, sus conocimientos previos son deficientes, no habla adecuadamente y más.

La diversidad sociocultural en la escuela

Los trabajos 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 del origen socioeconómico en la formación de tales juicios.

Con rendimientos académicos similares, la niña o el niño perteneciente a un medio sociocultural desfavorecido es dejado de lado más fácilmente, cuando no despreciado, por muchos profesores y profesoras. Si además añadimos otras variables como la adscripción al origen indígena de ese mismo alumnado o que pertenecen a grupos que constantemente fluctúan en la escuela, sobre las que existen múltiples prejuicios negativos; hay muchas posibilidades de estar hablando ya de estudiantes conflictivos o con carencias acentuadas en cuanto a lo académico y cognitivo; además de que la cultura de procedencia abona a los prejuicios existentes o al desagrado de parte del docente hacia el estudiante debido a los usos y costumbres que aquel manifiesta.

La visión de los sujetos y familias migrantes como diferentes, los sitúa en una categoría problemática, subordinados permanentes, no encajan en la sociedad de arriba que se piensa a sí misma armónica y

homogénea; siguiendo a Santamaría (2002) la persona migrante ocupa el lugar de la alteridad cuando se relaciona con la sociedad de arribo.

Esto produce un estigma que recae sobre estas 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 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 cámbiate 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).

Dinámica que estimula que los migrantes/itinerantes se constituyan y reconstituyan acorde a sus actividades e interacciones con los demás. 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, formulación de 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 posibilita su interiorización y la formación de un vocabulario que permite competir en diferentes dimensiones, producto de los desplazamientos.

Las diferencias asociadas a las diferentes posiciones, es decir, los bienes, las prácticas y sobre todo las maneras, funcionan, en cada sociedad, al modo de las diferencias constitutivas de los sistemas simbólicos, como el conjunto de fonemas de una lengua o de un conjunto de rasgos distintivos y de separaciones diferenciales constitutivos de un sistema mítico, es decir, como los signos distintivos (Bourdieu, 2003, p. 15).

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

Así, en la experiencia de Juana -una de las niñas de estudio, Totonaca, nacida en Veracruz-, aprendió a ser independiente, a realizar actividades elegidas por sus padres para ella, 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 proporcionándole sus medicamentos. Su madre está enferma y por tanto a ella le corresponde su cuidado.

En tanto que Ana -niña Mixteca proveniente de Oaxaca- 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. El maestro la ha tomado como su ayudante para estribar a sus otros pares que “no pueden”, ya que Ana sí 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, apuntalar a los compañeros le posibilita hacer ajustes a sus propias estrategias de resolución, especialmente en Matemáticas que es cuando más ayuda brinda y más apoyo le es solicitado.

Weber (2012) 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.

Por otra parte en la escuela, maestros y compañeros han promovido en las niñas migrantes formas de gestionar la organización escolar que les permiten ya no solo una correcta integración y asimilación de los códigos lingüísticos y simbólicos, sino que además les posibilita destacar en relación a los parámetros establecidos por esta nueva comunidad de arriba; es decir, no solo acceden sino que se apropian y sobresalen entre los mismos nativos de la comunidad.

La carga simbólica y emocional que significó el traslado, la adaptación y la formulación de recursos a partir de la experiencia obligada, el choque entre lo comunitario y la comunidad global urbana, se evidencia en incontables momentos de tensión; de ahí que la incertidumbre da pauta para innovar en las acciones, en los cambios se encuentra el germen para adaptarse; proceso que establece modelos para superar las crisis.

A MANERA DE CIERRE

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 otras circunstancias que les permiten destacarse como niñas-mujeres, ya que también les han asignado responsabilidades de adulto 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 metas propias, las cuales verbalizan y comparten.

Dicho proceso no puede detenerse, con y en el todo se transforma: las experiencias, los usos y costumbres, los gremios, las afinidades, y por supuesto la vida de las niñas migrantes/itinerantes.

A la cultura migrante/itinerante siempre restringida a funcionar como cultura dominada, como cultura de la denegación, subcultura o contracultura; le ocurren cosas esenciales que la hacen capaz de una productividad simbólica, de una riqueza semántica única de su propio universo.

Una trama compleja de signos que no opera en la mecánica impuesta por el sistema colonial, si no en 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 apropiado y con aquello de la sociedad global que les atraviesa.

La vida cotidiana es marcada por la transición de espacios, por la itinerancia y las relaciones socioculturales (especialmente aquellas relativas a los nuevos mandatos de género en transición), que implican una nueva semiología en tanto relaciones simbólicas diferenciadas, relaciones socioculturales en las que las fronteras se vuelven sitios cotidianos de intercambio, no sólo meros datos contextuales que viven en los límites socioculturales, espaciales y temporales de manera permanente en la que se da forma a nuevas simbolizaciones a partir de las rupturas y quiebres en la diversidad cultural.

Las fronteras se rompen continuamente ante las experiencias y el vínculo que se mantiene en el 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 por la reformulación del andamiaje lingüístico, gestual, relacional, ritual, lúdico que re-significa el capital cultural con que cuentan las niñas migrantes/itinerantes.

En este espacio de frontera escuela-comunidad-género cada acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las diversas caracterizaciones culturales preexistentes de las niñas que son de naturaleza social. La escuela al sancionar esta diferencia como si fuera puramente escolar, 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, p. 19).

Las niñas naturalizan como propios los deseos ajenos, los vuelven cotidianos, al instaurar un orden jerárquico inamovible que se “respetan” sin cuestionar; siendo aquellos que se apropian de la reproducción de estructuras, quienes los imponen –padres de familia, maestros, el propio

director– y que tienen calidad de ser voz dentro de ellas; transformando sus referentes simbólicos, la construcción de su visión del mundo.

Con las transiciones tienen que hacer selecciones que les faciliten crear espacios vitales de relaciones sociales –espacios de frontera–, dando cuenta de su subjetividad y de su tiempo; marcando efectos en los procesos de inserción en las escuelas receptoras.

Ya que su realidad está desarrollada con base en la forma de conocer, las niñas migrantes/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 desenvuelven; en términos de Vygotsky, forman 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.

La formación de su realidad se asocia a la movilidad y no a la estabilidad –ello inscribe la flexibilidad y capacidad de adaptación a los diferentes entornos– a diferencia de los nativos quienes perciben un mundo cambiante en otros términos; movilidad que produce periodos de crisis que brindan la oportunidad a interiorizar los nuevos referentes y dar sentido a su subjetividad, porque los sujetos se construyen socialmente y ese proceso de socialización se da en un contexto determinado y con una carga de referentes culturales identitarios específicos.

La movilidad de las niñas entraña la formación del sujeto que se construye y reconstruye en su historia migratoria/itinerante, 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.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1977). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica*, 2, 5, México: UAM-Azcapotzalco, 1979, 1987.

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Durin, S. (2010) *Yo trabajo en casa*. Trabajo del hogar de planta, género y etnicidad en Monterrey. *Ichan Tecolotl* CIESAS Conacyt. Recuperado el 30 de julio de 2018 de <https://ichan.ciesas.edu.mx/casa-chata/yo-trabajo-en-casa-trabajo-del-hogar-de-planta-genero-y-etnicidad-en-monterrey/>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- García Borrego, I. (2008). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de migrantes. *Migraciones internacionales*, 5-34.
- González, A. (2014). *Desde el género: éxito académico en niñas migrante-itinerantes de Educación Primaria*. (Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo). México: UPN.
- Lagarde, M. (1996). *La perspectiva de género*, en Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. España: HORAS, 3-18. Recuperado el 31 de julio de 2018 de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5 (julio-septiembre 1999). Recuperado el 30 de julio de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11202105>
- Levitt, P. (2009). *Els Reptes socioeducatius d'immigrants des d'una perspectiva trasnacional*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Marion, M. (1998). Presentación. En *Cuicuilco* 5,12 enero-abril. México: Conaculta-INAH. pp. 7-12.

- Molinary, R. (2007). *Hijas americanas. Beauty, Body Image and Growing up Latina*. Avalon: Emeryville Seal-Press.
- Ornelas, G. (2016). (coord.) *Cosmovisión en actores educativos. Una configuración desde sus trayectorias académicas*. México: UPN (Horizontes educativos. Ciencias Sociales).
- Ornelas, G. (enero-junio, 2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. *Cuicuilco* 17(48), 299-321.
- Ornelas, G. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: UPN.
- Ornelas, G. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa/H. Cámara de Diputados LIX Legislatura.
- Rubín, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. En Santamaría, E. (2002) *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.
- Scott, J. (1996). *El género una categoría útil para el análisis histórico*. Fundación Henry Dunant. Recuperado el 29 de julio de 2018 de http://fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos_economicos_sociales_culturales_genero/El%20Genero%20Una%20Categoria%20Util%20para%20el%20Analisis%20Historico.pdf
- Torres, J. (1998). Los orígenes de la modalidad del currículo integrado. En *Globalización e interdisciplinariedad del curriculum integrado*. Madrid: Morata, pp. 15-29.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- Torres, J. (junio, 1990). Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 182, 66-72.
- Weber, M. (2012). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza Editorial.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **TRAYECTORIAS DE ÉXITO ACADÉMICO DE MIGRANTES/ITINERANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA. UNA MIRADA DESDE EL GÉNERO** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.