

JÓVENES ESCOLARIZADAS EN UN CONTEXTO MIGRANTE

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211 Puebla

RESUMEN: En Tepeojuma, las jóvenes que logran ingresar al bachillerato y lo concluyen, representan un grupo decantado que se mantiene estudiando por más de doce años. Un dato importante es que, a pesar de las dificultades que sortean para continuar estudiando, constituyen el 60% del alumnado del bachillerato. Esto es resultado sobre todo, de que los hombres abandonan la escuela antes o al concluir la secundaria, para incorporarse a la vida laboral, particularmente en Estados Unidos, mientras que ellas migran menos.

Sin embargo, el bachillerato para ellas no es un puente hacia la universidad y la profesionalización; sino un límite de escolarización,

resultado de las formas de exclusión indirecta y vedada (Yurén y Romero 2008), de las que son objeto. La exclusión indirecta la viven durante su trayectoria escolar a través de una educación de mala calidad que les cancela la oportunidad de lograr procesos intelectuales complejos. Y la vedada, como producto de sus diferencias culturales y de género, cuestión que las relega. A pesar de estas limitantes, el bachillerato les permite, adquirir un capital cultural, que valoran y les da la oportunidad de entender e intervenir su realidad.

PALABRAS CLAVE: mujeres, migración, exclusión y escolarización.

Introducción

El pueblo de Tepeojuma, es *tierra de migrantes*, el origen de este fenómeno data de los ochenta, tiempo en el cual creció una generación que resignifica viejos patrones de vida, incorpora nuevos y asume como posible, la movilidad hacia el espacio que habitan sus parientes y coterráneos.

Desde esta realidad, nos cuestionamos ¿Qué procesos formativos viven las mujeres que históricamente han sido relegadas de las actividades escolarizadas? y ¿Qué significa para ellas, inscritas en un contexto transnacionalizado, prolongar su estancia en la escuela? Estas interrogantes orientaron la investigación, para identificar desde un enfoque cualitativo, los procesos educativos y el sentido que las mujeres le otorgan a la escolarización más allá del nivel secundario, que es el promedio de educación formal de las jóvenes generaciones en esta región.

Iniciamos con un diagnóstico, aplicando un cuestionario a las y los estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez de Tepeojuma. Además realizamos observaciones no participantes en la institución y en la comunidad y entrevistas a profundidad a siete estudiantes; a cuatro maestros, a la directora del bachillerato y a la regidora de educación del municipio.

1. La escolarización femenina en un contexto rural-migrante

En Tepeojuma, las instituciones escolares muestran un proceso de adelgazamiento en cuanto a retención y seguimiento (ver cuadro 1). De ciento noventa y un alumnas y alumnos que egresan de preescolar, el número se reduce a veintinueve en el bachillerato (18.8%). Estos datos indican que los alumnos se desgranán del sistema educativo a medida que avanza el nivel de escolarización (Puiggrós, 1995).

Cuadro 1

Escolarización en Tepeojuma

Nivel educativo	Preescolar	Primaria	Secundaria	Bachillerato
Alumnos inscritos	380	1563	431	211
Reprobados	—	97	3	77
Desertores	10	33	28	33
Egresados	191	190	171	29

FUENTE. Datos estadísticos de la presidencia de Tepeojuma.

La deserción en bachillerato es la más alta 15.63%. La directora refiere que la causa principal es la migración en los hombres y en las mujeres el casamiento. Sobre reprobación, encontramos que es del 36%. Al respecto, el profesor de matemáticas identifica que se debe al bajo nivel educativo de los estudiantes y a nulos hábitos de lectura y estudio.

Estos datos reflejan la realidad nacional. Radetich (s/f, 7) señala que “la SEP muestra que de los 3.8 millones de alumnos de educación media, el 41% en edad de cursar el bachillerato no asiste a la escuela, a lo que se agrega una muy baja eficiencia terminal (60%), una alta tasa de deserción que asciende al 15.5% y una reprobación del 32.9%”.

Lo anterior nos plantea que la marginación educativa es acumulativa y en el nivel de bachillerato es explícita. De esta manera, no se crean las condiciones para que las y los estudiantes se profesionalicen y se inserten a la vida laboral con altos niveles de escolaridad.

Por lo general las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian... Todo suele conformar un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares (Tenti, 2007:47)...”.

Evidentemente se crea una acumulación de desventajas que difícilmente remontarán. Lo anterior muestra que la oferta educativa del Estado excluye de la escuela a las jóvenes, de múltiples formas, como lo refieren Yurén y Romero (2008,48): primero, desde la exclusión abierta dejándolas fuera de las instituciones escolares; segundo, desde la exclusión indirecta traducida en rezago que las priva de una educación de calidad; y tercero, la exclusión vedada, puesta en marcha, con formas sutiles en las que el dispositivo escolar silencia a las mujeres, desconoce sus diferencias y niega sus proyectos.

La exclusión, entendida como “el resultado final de un proceso de acumulación de desventajas que va minando la relación entre individuo-sociedad” (Saraví, 2009: 22), es una constante en el trayecto formativo de las estudiantes, inscritas al bachillerato, pues a pesar de que superaron la exclusión directa al lograr su ingreso y permanencia; experimentan la exclusión indirecta y vedada que propiciará más adelante la exclusión directa, que impide el ingreso a la universidad.

No obstante, el bachillerato constituye para ellas, un espacio donde construyen su identidad a partir de saberes¹ que se generan desde una serie de discursos formales e informales que se configuran con, para y por los jóvenes e indirectamente para ellas, revistiendo de sentido su permanencia en la institución.

2. Las estudiantes del bachillerato Irineo Vázquez

Para comprender la realidad educativa que nos ocupa, hacemos un cruce entre los procesos de escolarización con la clase social y el género. Respecto a la clase social, encontramos la dificultad que tienen estas estudiantes para acceder a la cultura escolar, que les es ajena; pues ellas son las primeras en su familia en ingresar a este nivel educativo (los padres tienen una escolaridad promedio de 5º de primaria y el 14% no vive con ellas). Además, los procesos de enseñanza en sus trayectos formativos han sido marginales; y por las tardes realizan tareas domésticas y apoyan en el campo, actividades que les restan tiempo para estudiar.

Las dificultades de éxito escolar se reflejan en el 36% de reprobación del estudiantado; es decir, un tercio de las y los estudiantes reprueban por carecer de conocimientos básicos.

La acción de los factores culturales y de la desigualdad ante la educación revelan su resultado: la eliminación, el relegamiento y el retraso. En efecto, la paradoja quiere que los más desfavorecidos sufran más su desventaja allí mismo /en la escuela/ donde son relegados como consecuencia de sus desventajas... La educación elimina continuamente a los estudiantes provenientes de los medios más desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 2003: 22, 20).

El ingreso, la permanencia y el egreso de las bachilleres se convierte en un proceso difícil desde los requerimientos en su formación (competencias escolares). Y a esto se suma el costo económico que representa estudiar en el bachillerato, aún siendo público.

La directora del plantel refiere que el 90% de las y los alumnos tienen beca de oportunidades y que al instaurarse éste programa se observó un aumento en la matrícula. No obstante, “la beca sólo contribuye a disimular la condición de pobreza, pero no a brindar un servicio educativo de calidad” (Yurén, 2008:110).

También, existen alumnas que reciben ayuda económica de sus hermanos que laboran en Estados Unidos o trabajan por las tardes. Así, las alumnas que asisten al bachillerato tienen una o varias entradas para mantenerse estudiando y cumplir con materiales escolares (libros, diccionarios, libretas, calculadora, usb, uniformes, etc.) asistir al internet, fotocopiar, consumir productos de la tienda escolar, cooperar para diferentes eventos (transporte, materiales, cursos extras, viajes, etc.), y acceder a prácticas de consumo que las integra a relaciones sociales jerarquizadas.

En cuanto al cruce entre procesos escolarizados y género, encontramos que los docentes tienen un trato diferente con las estudiantes. Por ejemplo: las autoridades les exigen “recato” en el uso del uniforme; no les toleran un lenguaje relajado; les recriminan sus relaciones y les transmiten discursos moralistas sin una educación sexual (indispensable también para los hombres); les transmiten expectativas de futuro diferentes que a los hombres; les incentivan actitudes como “obediencia, respeto, recato y perseverancia” mientras que a los hombres “fuerza, determinación, valor y decisión”.

Esto nos muestra que los discursos, las prácticas escolares, las relaciones y el trato hacia las estudiantes refuerza de manera fina o burda, la forma como la sociedad caracteriza y refuerza el *ser mujer*.

Bourdieu advierte que el orden social masculino está profundamente arraigado, que no requiere justificación: se impone así mismo como auto evidente, y es considerado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de estructuras sociales tales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual de trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Éstas se traducen en hábitos, mediante el mecanismo básico y universal de la posición binaria (Lamas, 2002, 145)

El bachillerato, puntualmente contribuye desde su función social y a través de sus procesos formativos, a marcar entre las y los estudiantes, la frontera entre la condición femenina y la masculina a pesar de que la SEP prescribe en su currícula un discurso de equidad de género.²

Con esta carga aprendida-re-marcada, las estudiantes en un acto de permanente resistencia, negociación, perseverancia e integración a las prácticas áulicas; hacen viable un proyecto de vida, sostenido desde la formación, en una institución contradictoria, que históricamente ha marginado a la mujer, pero también ha posibilitado su potenciación.³ Para Mier (2006,13), refiere que en general, “la formación fue desde su entronización ilustrada, una tarea equívoca: sujeción y expansión; sometimiento y autonomía; mimesis e individuación”. Desde esta lectura podemos pensar la formación de la mujer e identificar que la escuela la somete pero también le proporciona herramientas para la construcción de una vida autónoma.

Con todo, la permanencia de las mujeres en el bachillerato se visibiliza cada vez más, pues representan el 60% del alumnado. Este fenómeno se observa en el ingreso, la permanencia y el egreso. En el ciclo escolar 2008-2009, terminaron el bachillerato 11 hombres y 18 mujeres.

Las cifras sobre la población estudiantil a nivel nacional y estatal; señalan que hay más hombres que mujeres escolarizados en educación básica, pero en el bachillerato la tendencia cambia. Se observa un mayor número de mujeres que hombres (INEGI 2009).

La tendencia en Tepeojuma es similar a los datos nacionales y se explica aquí, fundamentalmente, porque los hombres en su carácter de “proveedores”, abandonan la escuela para buscar trabajo remunerado en Estado Unidos; mientras las mujeres continúan estudiando (con beca de oportunidades), laboran en el hogar y en la parcela.

Omar (2009), estudiante de tercer grado del bachillerato, señala que “los hombres no se interesan tanto por el estudio, pues ellos necesitan trabajar y las mujeres que se quedan, que no tienen otra cosa que hacer se ponen a estudiar”. Este argumento muestra que las mujeres no tienen el compromiso familiar de trabajar. Sin embargo, ellas desde niñas, no han dejado de hacerlo, pero su quehacer en la casa y en el campo es invisibilizado y devalorado.

La escolarización aparece como un privilegio, pero no es así, porque ellas, además de los trabajos propios de las “mujeres campesinas”; llevan a cabo las exigencias académicas complejas y diversificadas³ de su nivel educativo, en un contexto de exclusión indirecta y vedada.

Las mujeres al enfrentar a lo largo de su trayecto escolar la exclusión vedada, han desarrollado actitudes de resistencia que les permiten permanecer en la escuela y desertar menos que los hombres. Entre estas tensiones, despliegan procesos de apropiación de la cultura escolar, socialización y conformación de una identidad estudiantil, tejiendo tramas de sentido junto a sus compañeros.

Para ellos, la asistencia al bachillerato está asociada con: “convivir con los demás, hacer amigos, tener una convivencia entre el grupo y saber algo para después trabajar” (Mario 2009). “Para agarrar después un mejor trabajo, para convivir con jóvenes de otros lugares” (Omar 2009).

Desde el discurso de los hombres, el propósito de asistir a la escuela es socializante y funcional. Al asumir que su papel es de proveedores, le asignan a la formación un papel inmediato, directo y relacionado al empleo.

Las mujeres señalan que su interés por mantenerse en el bachillerato es: “Para convivir y tener ciertos conocimientos que nos sirvan” (Lucila 2009); “Aprender cosas, dar opiniones y respetar” (Guadalupe 2009); “Para poder estudiar en la universidad, tener amigos y saber más” (Rosario 2009). A parte de ampliar mis conocimientos, crezco como persona. Además, nos enseñan a ser siempre los mejores. Esa es la mentalidad que he aprendido de la escuela. Nosotros siempre sacamos los primeros lugares en los concursos interbachilleratos (Ana Bertha 2009). Para ser mejores, ya vio a los que no estudian, nosotros tenemos un léxico muy diferente, tenemos un proyecto a futuro, no somos iguales a ellos,

nosotros pensamos de otra manera, vamos a tener más oportunidades de entrar a una empresa grande (Carmen 2009).

En los discursos de las mujeres sobresale un sentido valoral: “crecer como persona”, “ser mejores” y “seguir siempre adelante”; les interesa el conocimiento: “tener ciertos conocimientos que nos sirvan”, “aprender cosas” “ampliar nuestros conocimientos”, saber más”, “tenemos un léxico muy diferente” y, a partir de ese conocimiento: dar opiniones, pensar diferente, tener un proyecto a futuro y crecer como persona. Las estudiantes del bachillerato, asumen su formación de una manera más amplia y más abstracta. Para ellas la formación es un proceso integral.

Por este interés, cumplen con su rol de mujeres campesinas y estudiantes. Siguen siendo mujeres campesinas en un contexto migrante, pero se asumen “diferentes” a las otras, pues buscan estrategias, se adaptan a las situaciones y leen su realidad desde procesos valorativos, comparativos y de proyecto.

Consideraciones finales

En poblados rurales como Tepeojuma, la escolarización no exime a las mujeres de las actividades campesinas propias de su género. En estas circunstancias, ellas realizan una doble jornada en condiciones de exclusión indirecta y velada.

En estas condiciones, el acceso a la educación media superior es sólo para un grupo decantado, pues hemos revisado cómo en el proceso de escolarización las y los estudiantes se desgranar del sistema educativo, considerándose determinantes en este fenómeno la condición social y el género.

La matrícula del bachillerato muestra que hay más mujeres que hombres inscritos. Sin embargo, éste no es el puente para ellas hacia la universidad, sino su límite de escolarización. A pesar de ello, deben reposicionarse y acceder en mayor número a este nivel educativo, pues les posibilita una identidad estudiantil, se autovaloran y adquieren un capital cultural que les permite crear proyectos a futuro. Ante esto, el discurso escolar debe reconstruirse para ser una fuerza potenciadora,⁴ eliminando las prácticas de exclusión.

Notas

1. Al referirnos al saber, recuperamos el planteamiento de Lyotard (1991,18) que señala que “en el saber, se mezclan las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática sensibilidad auditiva, visual”. La noción de saber tiene que ver con un acto-discurso de apropiación plena de la realidad; en este ejercicio, el sujeto, de manera holística construye para sí el saber social haciendo inteligible su mundomundos de la vida, confiriéndole sentido, participando en él de manera activa y articulándose a los otros de manera singular.

2. La Dirección General de Bachillerato tiene la línea equidad de género, para “favorecer la socialización de las y los estudiantes en la

interacción que se da en la escuela, en el aula y en el tratamiento de los contenidos curriculares ofreciendo pautas y criterios favorables para el cambio actitudinal que tenga impacto en aquellos patrones culturales de nuestra sociedad que han propiciado la discriminación en las relaciones entre géneros” (DGB, 2010).

3. Además de las clases que requieren realizar ejercicios, trabajos de investigación, experimentos, etc., las y los jóvenes colaboran en tareas de mantenimiento de la escuela y en actividades colaterales a las materias que llevan (concursos de escoltas y deportivos; un proyecto ecológico; banda de guerra; desfiles; ceremonias, y eventos sociales).

4. Entendemos potenciación como la fuerza generadora que “posibilita avanzar más allá de los límites de las determinaciones” (Zemelman, 2005:11).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo XXI.

Dirección General de Bachillerato, [página en línea] <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.htm/>, consultado el 25 de enero de 2011.

INEGI, *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2008-2009* [base de datos en línea] <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?medu188s=est8zc=21789>, consultado el 13 de diciembre de 2010.

Lamas, Marta (2002), *Cuerpo: Diferencia sexual y género*, México: Taurus.

Lyotard, Jean François (1987), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid: Cátedra.

Mier, Raymundo (2006), “Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa” en Marco Antonio Jiménez García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 13-25.

Puigrós, Adriana (1995), *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.

Radetich, Horacio (s/f), "Del beneficio de la duda a la certeza de la desilusión. Notas sobre la educación contemporánea" (mimeo), en *Seminario de Investigación y Formación*, UNAM-APPeAL, México.

Saraví, Gonzalo (2009), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, CIESAS.

Tenti Fanfani, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Yurén Camarena, Teresa (2008a), *Aprender a aprender y convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, México, Juan Pablos.

_____ y Citlali Romero [coords] (2008b), *La formación de los jóvenes en México, dentro y fuera de los límites de la escuela*, México, Casa Juan Pablos.

Zemelman, Hugo (2005), *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, España, Anthropos.