CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Sueltas y Descarriadas: Mujeres de Aula.
Consecuencias de la escolarización en las expectativas de vida de las jóvenes rurales.

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

ZAIRA IVONNE ZAVALA ANGULO

DIRECTORA DE TESIS

Mercedes González de la Rocha

Guadalajara, Jalisco; agosto de dos mil siete.

© Zaira Ivonne Zavala Angulo 2007
Todos los derechos reservados

DRA. MERCEDES GONZÁLEZ DE LA ROCHA

SINODAL

DRA. SUSAN LINDA STREET NAUSED

SINODAL

DRA. PATRICIA GARCÍA GUEVARA

SINODAL

A Carlos,
quien además de motivarme con amor y paciencia para conseguir mis objetivos,
me ayuda a poner los pies en la tierra para caminar hacia ellos.

A mis padres,
por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta tesis no habría sido posible sin el apoyo de innumerables personas que acompañaron, discutieron y aportaron a esta investigación. Agradezco en especial a Mercedes González de la Rocha, a quien no sólo le debo la dirección de esta tesis, sino el interés por la antropología social. Trabajar cuatro años en el equipo que ella y Agustín Escobar dirigieron fue una experiencia sumamente enriquecedora para mi formación personal y profesional.

A mis lectoras, Susan Street y Patricia García, por sus valiosos comentarios desde la etapa de borrador del proyecto, a Patricia Safa, quien brindó asesoría sustancial durante el primer año de mis estudios de maestría, y a Rocío Enríquez, quien aportó valiosas líneas de análisis cuando mi investigación tomaba sus primeros rumbos.

A mis maestros y compañeros en el posgrado, en especial a los compañeros del seminario de investigación: Kelly, Rodolfo, Paola y el Dr. Jorge Aceves, críticos de mi proyecto desde sus inicios. A los amigos que me persuadieron a cursar la maestría: Paloma Paredes, J. Manuel Anaya, Marisa Martínez, Myrna Machuca y Alejandro Hernández, a quien además le agradezco sus valiosos aportes para la discusión de los hallazgos.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada para cursar los estudios de maestría, que fue de vital importancia para mi; así como la beca que me otorgó The William and Flora Hewlett Foundation, durante la etapa de redacción de la tesis.

A Paty Sigala y a toda la familia Sigala Muñoz, quienes me acogieron en Tlachichila como a un miembro más del hogar, les agradezco a todos su amistad y su valiosa ayuda para introducirme a la comunidad y realizar este trabajo.

Finalmente, quiero dedicar un agradecimiento a las mujeres tenaces que se empeñan por acudir a las aulas a pesar de sus circunstancias adversas; a mi abuela, cuya historia me ha llenado de orgullo desde niña, por enfrentar con obstinación su contexto socio-cultural para convertirse en una de las primeras enfermeras de su ciudad, ante la resignación de su madre, quien fue excomulgada por haberlo permitido. Y por su puesto a mi madre, quien siempre quiso ser médico y después de dedicarse apasionadamente a la crianza y educación de sus 5 hijos, consigue su título de terapeuta a los 56 años; motivada y acompañada por mi padre. Gracias por su ejemplo.

RESUMEN

La hipótesis que guía la presente investigación es que el incremento en la escolarización de las mujeres jóvenes que viven en contextos rurales -donde prevalece un notorio dominio patriarcal-, produce diversos efectos que no se limitan a la posibilidad de una inserción laboral más exitosa, sino también origina cambios en otros campos de su vida cotidiana, en sus expectativas de vida futura, en el interés por actividades distintas a las tradicionales labores del ámbito doméstico, en las expectativas de una vida en pareja en condiciones más equitativas y en general en una la revaloración de su rol de género.

Para verificar los supuestos de los que parte esta investigación se aprovechan como referencia la teoría del capital humano y el marco de la teoría del Desarrollo, desde una perspectiva de género. Para el análisis de los datos se realiza un estudio minucioso de dos ejes analíticos principales, el primero profundiza en el trayecto que recorren las jóvenes rurales para incrementar su nivel de escolarización –analizando las particularidades socio-económicas que caracterizan el entorno rural y las prácticas tradicionales en la distribución de roles por género, que se evidencian en las negociaciones al interior del hogar-, y el segundo orientado a clarificar las implicaciones que conlleva el incremento de estudios en la re-construcción de los roles de género y los cambios que origina la experiencia de la escolarización en otras áreas de la vida cotidiana de las mujeres.

Los resultados del estudio muestran que la escolarización de las jóvenes rurales no es un proceso libre de obstáculos. Implica esfuerzo y sacrificio, tanto de las jóvenes como de sus núcleos domésticos; y mientras más alto sea el grado de estudios al que se aspire, mayores esfuerzos habrán de realizar las jóvenes. La escuela les proporciona herramientas y vivencias que les aportan más que una expectativa laboral próxima, les abre otros caminos posibles, distintas alternativas al papel tradicional de mujer doméstica.

Existen cuatro factores que influyen en posibilidad de que las mujeres incrementen su nivel de estudios, dos se refieren a cuestiones externas que son determinantes de sus circunstancias: I) La política educativa vigente y II) La estructura económica y social de la localidad. Y otras dos se relacionan con las condiciones internas y particulares del hogar y de sus miembros: III) La estructura social y económica del hogar y IV) La valoración de la escolarización.

ÍNDICE

Introducción 3
Justificación 6
Delimitación de estudio 8
Organización del documento 11
Capítulo I 13
Perspectiva teórico metodológica 13
1.1 La orientación de la educación en las estrategias gubernamentales en México 14
1.2 La teoría del capital humano, antecedentes y evolución. 24
1.3 Las condiciones desiguales de la educación en México. 29
1.4 La perspectiva de género. 37
1.5 El tema del Desarrollo, del discurso a la teoría 39
1.6 La perspectiva de género en el desarrollo 41
1.7 Estrategia metodológica 46
Capítulo II 54
Tlachichila, Zacatecas, ubicación en espacio y tiempo 54
2.1 Tlachichila en el escenario educativo nacional 54
2.2 El municipio de Nochistlán de Mejía, Zacatecas 60
2.3 El poblado de Tlachichila, lugar de tierra roja 68
2.4 La participación de las mujeres en la educación formal 69
2.5 La participación de los hombres y las mujeres en el trabajo asalariado 72
2.6 El acercamiento al trabajo de campo en Tlachichila. 75
Conclusiones sobre el lugar de estudio. 82
Capítulo III 84
El acceso de las mujeres a la escolarización, opción restringida 84
3.1 El sentido de la educación formal 85
3.2 Las opciones de educación formal en Tlachichila y las rancherías aledañas: 87
3.3 La apuesta por la escolarización formal y profesional… los motivos para estudiar 92
3.4 Las motivaciones para estudiar… el origen de la percepción positiva de la educación formal 100
3.5 La realidad de la escolarización es distinta al modelo de educación para todos… problemas a los que se enfrentan las mujeres que quieren estudiar: 109
Conclusiones sobre el acceso a la Escolarización 121

Capítulo IV 125
Negociación del plan de vida: Escolarización, trabajo y migración bajo la tutela del sistema patriarcal 125
4.1 El hogar como unidad de análisis de la resistencia y la negociación. 126
4.2 Los hogares multiformes. En cada hogar su propia historia. 131
4.3 Racionalidad y lógica de las decisiones al interior del hogar. El sistema patriarcal, la escolarización, el trabajo y la migración. 145
Conclusiones sobre la negociación de la escolarización femenina: 158
Capítulo V 161
La tenue diferencia: cambios generados por la experiencia de la escolarización 161
5.1 La experiencia de la escolarización, entre la asimilación y el rechazo. 162
5.2 Revalorar la escolarización 168
5.3 La expectativa de conseguir un trabajo bien remunerado. 173
5.4 La experiencia urbana y el distanciamiento con el origen. 176
5.5 Revaloración del rol de género, rechazo del papel tradicional, aspiraciones de vivir en igualdad de condiciones. 178
Conclusiones sobre las diferencias generadas por la escolarización. 186
Conclusiones Generales 189
ANEXOS 202
Anexo 1. Guión de entrevista a los líderes de opinión (aplicado a sacerdote y comisario municipal) 202
Anexo 2. Guión de entrevista a los directivos y docentes de educación media y media superior 203
Anexo 3. Entrevista con mujeres estudiantes de bachillerato 204
Anexo 4. Entrevista con mujeres estudiantes de educación superior 207
Referencias Bibliográficas: 210

INTRODUCCIÓN

El tema de los efectos de la escolarización en las expectativas de vida futura en las mujeres comenzó a interesarme mientras colaboraba como investigadora de campo en la Evaluación Cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, realizada por el CIESAS Occidente.[1] En el marco de este proyecto mantuve contacto con familias de diferentes zonas rurales y semi urbanas del país que viven en condiciones de pobreza severas y cuyos miembros hacen grandes esfuerzos para sobrellevar los problemas cotidianos de alimentación, vestido y vivienda. Al conocer algunos aspectos de la vida de los hogares pobres me sorprendió que los integrantes de muchas familias realizaban diversas estrategias domésticas para procurar la escolarización de los niños y jóvenes de ambos sexos, pensando que en el futuro la inversión escolar pudiera convertirse en acceso a un trabajo bien remunerado que ayudara al hogar a terminar con las penurias de la pobreza extrema. Además, también conocí una diversidad de familias que no depositaban sus esperanzas en la escolarización de los hijos y requerían su trabajo desde temprana edad, por lo que los niños y jóvenes dejaban la escuela para realizar diversas labores domésticas, buscar un ingreso en alguna actividad por cuenta propia o bien, para incursionar en el trabajo asalariado.

En este escenario muchos hombres y mujeres jóvenes lidiaban por un lado con sus ganas de aprender y conocer otras formas de vida y por otro con las necesidades apremiantes de aportar recursos al hogar. Los jóvenes empeñados en continuar sus estudios encontraban más facilidades para cursar la secundaria y educación media superior apoyados por las becas del programa Oportunidades. Algunos, muy pocos, llegaban incluso a cursar estudios superiores. Este esfuerzo cotidiano de los jóvenes y sus familias estaba sustentado en distintas percepciones sobre la utilidad y el sentido de la escolarización; generalmente asociados a una expectativa de mejorar sus condiciones de vida, no sólo en el ámbito económico, sino también en el ámbito personal, en la vida familiar y en su vida social.

Sin embargo, la participación de los jóvenes en la escolarización dependía de una complejidad de factores que sobrepasaban la situación económica del hogar e incluían cuestiones culturales y de género: las mujeres se enfrentaban a mayores dificultades que los hombres para acceder a la escuela, muchas no podían asistir por la lejanía de los centros educativos y el miedo de sus padres a que les sucediera algo en el camino; otras no obtenían el permiso de sus padres para continuar los estudios, con el argumento de que con o sin escuela

[1] La evaluación cualitativa está a cargo de los Doctores Agustín Escobar y Mercedes González de la Rocha, con quienes colaboré de 2002 a 2005 realizando trabajo de campo y de sistematización y análisis de datos.

finalmente terminarían casadas y cuidando hijos. Estos argumentos, relacionados con la concepción patriarcal tradicional que asume que las mujeres deben quedarse en casa a colaborar con los asuntos domésticos, resultaban en muchas ocasiones un obstáculo infranqueable para las jóvenes.

Las posturas que encontré en distintos escenarios rurales sobre la escolarización de las mujeres, algunas veces valorada como herramienta de gran utilidad en la vida diaria y otras veces considerada como innecesaria para enfrentar las tareas cotidianas propias del género, me llevaron a preguntas diversas que oscilaban entre el sentido de asistir a la escuela en el contexto de pobreza y marginación en el que viven muchas familias, las facilidades o dificultades que enfrentan las jóvenes para continuar su carrera académica, los beneficios o perjuicios obtenidos con el incremento de la escolarización, la necesidad de adquirir competencias académicas para insertarse en el mercado laboral y el éxito o fracaso de políticas sociales que promueven la escolarización.

El tema de la escolarización y sus consecuencias se convirtió en un proyecto de investigación, que en principio se nutrió con cuestionamientos al programa social Oportunidades y luego se transformó en cuestionamientos al sentido de la escolarización. Finalmente, lo que me ha llevado a seguir este tema con atención radica en las percepciones de las jóvenes decididas a hacer algo por mejorar sus condiciones de vida y la asociación, que muchas de ellas hacen, entre la escolarización y la redefinición de su rol social como mujeres.[2] Esta redefinición de la identidad de género parecía operar con grandes dificultades en un sistema de dominación patriarcal, donde hay roles específicos y limitados para hombres y mujeres; y además en un contexto de restricciones económicas severas con pocas opciones de trabajo disponibles. A pesar de las dificultades, las jóvenes que continúan sus estudios lo hacen porque tienen expectativas concretas. Explorar estas aspiraciones y la cristalización de las mismas en hechos concretos es lo que me motivó a realizar este proyecto.

La investigación partió de cuestionamientos a la relación causal que proponen los fundamentos del programa social Oportunidades, que supone mejores condiciones futuras de vida a través de una inserción laboral más exitosa, como resultado de mayor y mejor escolarización. El principal cuestionamiento es que este supuesto no se cumple si no existen fuentes de empleo o éstas son muy escasas y, especialmente en las zonas rurales, están limitadas a actividades agrícolas y domésticas muy precarias. En estos contextos, la

[2] Querían ser distintas a sus madres, la escolarización les abría la posibilidad de incorporarse al campo laboral, obtener ingresos y ser autosuficientes, con ello pensaban llevar una vida familiar de menos opresión y más equidad.

adquisición de competencias educativas con miras a la incursión exitosa en el campo laboral parece carecer de sentido y apoyar la migración hacia otros espacios en donde existan oportunidades laborales.

El segundo cuestionamiento sobre la relación entre escolarización y empleo es el incremento en las exigencias del mercado laboral. Ya se ha documentado y comprobado que ahora se requieren más credenciales para aspirar a un lugar en el mercado laboral: "para trabajar en las fábricas y en general para llegar a ser miembro del proletariado se han venido exigiendo cada vez más certificaciones escolares. Las actividades no manuales requieren mayor comprobación de competencia: secundaria o títulos de escuelas técnicas" (Benería y Roldán, 1992: 111). El incremento en las exigencias se debe en parte al excedente de mano de obra medianamente calificada; entonces cabe preguntarse: ¿existen las condiciones para que las mujeres de zonas rurales marginadas accedan a las competencias educativas necesarias para participar con éxito en el mercado laboral?

Las consecuencias de la escolarización en el ámbito doméstico también han sido abordadas desde varios ángulos. Algunos científicos sociales (Parker, 2000) afirman que mientras más escolarización tengan las mujeres más se retrasa el ciclo reproductivo, lo que favorece la inserción laboral de las mujeres y, en general, una mejor organización de vida y una reducción importante en la vulnerabilidad. Otro impacto esperado es que la escolarización puede generar mayor autonomía de las mujeres al interior del núcleo doméstico. En este sentido, cabe preguntarse si la escolarización podría librar a las mujeres de por lo menos algunas de las responsabilidades de la reproducción social o, por el contrario, el peso de las labores domésticas consume las ventajas adquiridas con el excedente educativo, como encontraron Benería y Roldán (1992). Estas autoras, al estudiar un barrio pobre de la ciudad de México, afirman que: "en el caso de mujeres que han terminado la secundaria o tienen una educación técnica los trabajos realizados en el curso de sus trayectorias laborales posteriores al matrimonio borraron las diferencias de educación y de experiencia profesional anterior. "Este modo de "degradación de la destreza", que sacrifica la posibilidad de progreso personal y recompensa económica, representa otro costo que el matrimonio y la maternidad imponen a las mujeres de mejor instrucción en nuestra muestra" (Benería y Roldán, 1992: 127).

Por último es importante investigar las consecuencias de la escolarización en el ámbito personal, en las expectativas que generan las jóvenes acerca de su futuro y en la revalorización de su papel de género, que están íntimamente ligados a la satisfacción adquirida con el

incremento de las competencias educativas. Aquí argumento que las mujeres que incrementan sus capacidades y habilidades forjan otras opciones de vida, distintas al tradicional papel doméstico.

Justificación

Comprender los factores que posibilitan o inhiben la escolarización de las mujeres, y las consecuencias del incremento en la escolarización de las jóvenes rurales es importante debido a que uno de los principales supuestos de la política social actual en México es que el incremento del llamado capital humano (básicamente escolarización y salud) es una herramienta básica para la superación de la pobreza, y bajo esta premisa el Programa Oportunidades alienta la escolarización de los y las jóvenes por medio de incentivos económicos en varios niveles educativos, desde educación básica hasta media superior. El programa de Desarrollo Humano Oportunidades ha sido considerado por el gobierno federal (tanto el inmediatamente previo como el actual) como "el principal y más eficaz programa de política social de Estado."[3]

El programa Oportunidades pretende incrementar el capital humano de hombres y mujeres en todo el país y, en esa tarea, enfatiza la participación de las mujeres, con lo que sugiere una perspectiva de género en su planteamiento. En las reglas de operación del programa se asienta:

> "Es tarea del Gobierno gestionar una política social que incluya a toda la población preferentemente a las mujeres, haciéndolas partícipes y corresponsables en el desarrollo humano orientado prioritariamente a la disminución de la pobreza extrema, la marginación y la desigualdad".[4]

El programa tiene una intencionalidad específica al dirigirse a las mujeres con el argumento de favorecer su desarrollo humano. Uno de los ejes centrales de esta política indica que se pretenden disminuir las desigualdades de género mediante la ampliación de las capacidades de las mujeres, con estrategias dirigidas a fomentar la educación, la alimentación y el cuidado de la salud. En las reglas de operación del programa se establece:

> "3.6 Tiene enfoque de género y promueve el acceso equitativo de las mujeres a sus beneficios. El programa reconoce que la pobreza adquiere modalidades particulares a la luz de las desigualdades que prevalecen entre mujeres y hombres. Por esta razón el

---

[3] Palabras del entonces presidente de México, Vicente Fox, publicadas en Comunicado de Prensa de la Dirección de Información y Difusión de la coordinación nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, noviembre 9 de 2004. DDACD/040/04

4 Las itálicas son mías, la cita es de las Reglas de operación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2005, en www.Oportunidades.gob.mx

> programa canaliza los apoyos a través de las madres de familia e impulsa una política de becas que contrarresta las desventajas de las niñas para acceder a la educación. En esta perspectiva, el programa apoya a los sectores de salud y educación en la realización de acciones orientadas a la construcción de una cultura de equidad de género."[5]

Algunos indicadores educativos señalan que a raíz de la instrumentación de este programa de política social, que inicia en 1997 con el nombre de Progresa, se ha incrementado la escolarización de hombres y mujeres a nivel nacional. La coordinación nacional de Oportunidades, en voz de Rogelio Gómez Hermosillo,[6] anuncia que a raíz de la implementación del programa se ha obtenido un notorio incremento en el número de jóvenes inscritos en secundaria y en educación media superior, el mayor impacto se localiza en las zonas rurales, los números son: incremento de 24% en la matrícula de secundaria y 85% en educación media superior.

Algunas evaluaciones del programa son coincidentes con esta versión del incremento en el nivel educativo y la continuidad escolar de los jóvenes, como señala Susan Parker (2002) refiriéndose al incremento de la matrícula en las zonas rurales:

> A nivel secundaria, en las zonas rurales, se comprueban aumentos importantes en la matrícula de las escuelas Oportunidades frente a las no Oportunidades a partir de que se comenzó a implementar el Programa. Los impactos crecen en el tiempo para, en 2001, alcanzar un aumento en la matrícula asociado a Oportunidades del 23.2 por ciento (correspondiente a 179 mil estudiantes adicionales), y considerablemente más alto para las niñas que para los niños. Por ejemplo, la inscripción de las niñas a primero de secundaria aumentó en un 28.7 por ciento y la de los niños aumentó en un 15.7 por ciento (Parker, 2002:4).
>
> Para las escuelas de nivel medio superior, los impactos en zonas rurales se dan principalmente en el primer grado, lo cual no es sorprendente dado que se trata del primer año en que el Programa se implementa a este nivel, y son del 35.7 por ciento para hombres y 40.1 por ciento para mujeres (representando un aumento de casi 27 mil alumnos en total) (Parker, 2002:6).

La misma autora señala que el programa Oportunidades también ha generado un incremento en la continuidad escolar de los jóvenes egresados de secundaria hacia el bachillerato:

---

[5] Reglas de Operación del programa Oportunidades 2005, consultadas en www.oportunidades.gob.mx

[6] Datos presentados por Gómez Hermosillo, quien fungió como coordinador de Oportunidades hasta diciembre de 2006, en conferencia para la "Cátedra Konrad Adenauer Stiftung" realizada en el ITESO, Guadalajara, el 16 de junio de 2005. Pueden consultarse también en el boletín de prensa 088 de la Secretaría de educación Pública (2003, 13 de mayo)

> "En su primer año de ofrecer becas a este nivel en las zonas rurales, el Programa ha logrado incrementar el porcentaje de jóvenes que entran a escuelas de nivel medio superior después de terminar la secundaria en un 37.8 por ciento" (Parker, 2002:8).

Sin embargo, las limitaciones que encuentran las mujeres para continuar sus estudios no resultan un tema trivial: en las evaluaciones cualitativas al programa Oportunidades (Escobar y González de la Rocha 2000, 2002, 2003 y 2004) se señala que, si bien ha aumentado la inscripción de las mujeres en secundaria y bachillerato, aún no se puede hablar de equidad en la participación educativa, pese a que la equidad en el acceso a la educación es una de las metas principales del programa. En estos estudios se documenta que la continuidad escolar está relacionada con las condiciones económicas del hogar, con el costo de oportunidad de enviar a un hijo a la escuela, con limitaciones de las instituciones educativas y con la escasa valoración de la educación, entre otros factores.[7]

Delimitación de estudio

La delimitación de este proyecto a la escolarización de las mujeres parte de la premisa de que ellas soportan una doble marginación. En primer lugar, las mujeres sufren una marginación condicionada por la situación económica de exclusión y pobreza de sus localidades, y en segundo por los límites del contexto sociocultural, que por tradición restringe sus posibilidades de desarrollo al ámbito de la reproducción. Otros estudios de hogares en contextos de pobreza y exclusión ya han señalado, desde hace décadas (Lomnitz, 1975), que las oportunidades de hombres y mujeres están diferenciadas. A las mujeres se les adiestra desde pequeñas en el cuidado de los niños, la preparación de los alimentos y las labores de limpieza y mantenimiento del hogar. Mientras que a los hombres se les instruye en diversas actividades laborales fuera del ámbito doméstico. Como sabemos por muchos otros estudios, las prácticas sociales se contraponen con las normas sociales que dictan el ser y hacer de hombres y mujeres. Las apremiantes necesidades económicas han forzado la participación económica de las mujeres aunque, por sus bajos niveles educativos y debido a la discriminación que enfrentan en los mercados laborales, las actividades que realizan son principalmente informales y precarizadas y sus ingresos son extremadamente bajos (García y Oliveira 1994, González de la Rocha 1994, 2001).

Las razones por las que me interesa situar este proyecto en una zona rural son, por un lado, que en las localidades rurales existen grandes dificultades para acceder a la escolarización

---

7 Cfr. Escobar y González de la Rocha 2002, capítulo 3, Hallazgos del seguimiento: capital humano.

formal debido a la falta de servicios educativos y de transporte y a la escasa valoración de la escolarización por carecer de referentes de éxito, porque la profesionalización no tiene objeto en un entorno caracterizado por actividades agrícolas limitadas.

La segunda razón para estudiar una localidad rural es que existen escasas fuentes de trabajo, que están por lo general reservadas para los hombres, y aunque es habitual la participación femenina en actividades del sector primario, éste se considera como un apoyo que no merece retribución económica.

En tercer lugar, en estos pueblos pequeños y tradicionales, el papel asignado regularmente a las mujeres se sitúa en el trabajo doméstico y la escolarización parece carecer de sentido y utilidad para realizar las labores asignadas al género femenino.

A pesar de las distintas adversidades que enfrentan las jóvenes que tienen interés en continuar sus estudios, ellas realizan grandes esfuerzos para sortearlas e incrementar sus competencias académicas. Este empeño se fundamenta en ciertas expectativas sobre el sentido y la utilidad de la escolarización y es allí en donde se sitúa el aporte de esta investigación: en la detección, análisis y explicación de los factores que posibilitan la escolarización de las jóvenes rurales y las consecuencias a corto plazo que suceden en sus vidas y sus expectativas de futuro.

La localidad en donde se lleva a cabo esta investigación se llama Tlachichila –lugar de tierra roja. Este pueblo se encuentra al sur de Zacatecas, en el municipio de Nochistlán, mismo que colinda con el municipio de Yahualica, Jalisco. La selección de esta la localidad se realizó en función de tres criterios: I) necesidad de seleccionar una localidad cuya actividad económica principal fuera el sector primario, donde prevalece la división tradicional del trabajo por género, que además cuenta con pocas alternativas laborales y con niveles de ingreso mínimos. II) Debía ser una localidad con marginación media o alta en donde el acceso a la educación media superior y superior no fuera tan común como en una ciudad; III) Otra característica buscada era que la localidad contara con el programa Oportunidades al menos desde hace cinco años. Los dos últimos requisitos siguen uno de mis intereses principales: explorar y analizar las decisiones y proyectos de vida de las jóvenes a partir de que reciben una beca para continuar sus estudios de preparatoria. Muchas de ellas han decidido hacerlo a pesar de las dificultades económicas, la distancia de la escuela, la oposición que pueden tener sus padres sobre la continuidad de los estudios, la dificultad para encontrar un trabajo en donde aplicar sus competencias, etc. La idea es que en comunidades en donde el programa ya

tiene cinco años o más funcionando es más probable encontrar jóvenes de sexo femenino que estudian la preparatoria, por el incentivo de las becas, e incluso la educación superior.

La problemática en la que se basa este estudio parte de situaciones particulares sobre la escolarización de las mujeres, observadas a lo largo de distintas investigaciones (evaluaciones cualitativas de Oportunidades en las que participé como investigadora de campo con Agustín Escobar y Mercedes González de la Rocha, en 2002, 2003, 2004 y 2005) y constatadas en el estudio realizado para la elaboración de esta tesis:

1. No todas las mujeres que cuentan con el apoyo de la beca educativa de Oportunidades continúan sus estudios hasta el bachillerato. Algunas becarias inician el grado, pero no lo concluyen.
2. No todas las jóvenes que estudian hasta bachillerato cuentan con beca de Oportunidades.
3. No todas las jóvenes que continúan sus estudios hasta egresar del bachillerato tienen una incorporación exitosa en el mercado de trabajo, algunas no trabajan y otras obtienen empleos informales, con nulas prestaciones y escasa remuneración.
4. Algunas jóvenes que sí terminan el bachillerato consiguen empleos bien remunerados y otras continúan su carrera académica para incorporarse en el mercado laboral con más beneficios debido a las competencias adquiridas.
5. Por otro lado, la experiencia aparentemente exitosa de los jóvenes migrantes que regresan de Estados Unidos al pueblo con un nivel adquisitivo inusual -conseguido al margen de la escolarización en pocos años-, desmotiva a quienes necesitan invertir muchos años en la escuela y otros tantos en un trabajo asalariado para aspirar a tener el mismo nivel adquisitivo. Y este referente disminuye la valoración de la escolarización como camino para mejorar las condiciones de vida.

Esta investigación pretende analizar los distintos factores que posibilitan las trayectorias académicas y laborales exitosas, y los factores que las inhiben, en el marco de formas de vida promovidas por el sistema de dominación patriarcal (García Guevara, 2004) y enclavadas en una tendencia migratoria tentadora para muchos.

Es importante aclarar que esta investigación no pretende analizar en exclusiva la relación de la escolarización con la incorporación al mercado, la aspiración principal de este trabajo es explorar los efectos que la escolarización tiene en las expectativas de vida de las mujeres que viven en contextos rurales, tales como la inquietud por conocer otras formas de vida distintas a las conocidas hasta entonces o la valoración de la educación formal como herramienta para conseguir metas concretas, distintas al rol reproductivo; entre otras posibles.

Para comprender este problema me parece importante abordar los conceptos de educación y desarrollo enmarcados por la perspectiva de género. El marco de referencia utilizado concibe la escolarización como la principal herramienta para la superación de la pobreza y la inclusión al Desarrollo, tal como se presume en la política social y educativa de México actual, que se basa en los preceptos de la teoría del capital humano. Así mismo, se aprovechan la claridad y cuestionamientos de la perspectiva de género para distinguir las estructuras de dominación patriarcal que obstaculizan en distintos niveles el desarrollo de la mujer y el incremento de su calidad de vida a pesar, muchas veces, de los esfuerzos –individuales, familiares y del Estado- de aumentar sus niveles de escolaridad.

La metodología que fundamenta esta investigación se basa en el estudio de la vida cotidiana de las mujeres, con una mirada antropológica. El reto principal para llevar a cabo este proyecto es comprender las representaciones de género y las valoraciones de la escolarización de las mujeres a través de las prácticas y discursos[8] de los distintos actores involucrados en el proceso de escolarización de las jóvenes. La comprensión de las estructuras sociales –manifiestas en las representaciones y valoraciones- permitirá identificar los cambios que el incremento de la escolarización formal pueda generar en las relaciones de género.

El ámbito de análisis elegido para realizar esta indagación es el hogar, pues constituye un campo muy favorable para comprender una amplia gama de fenómenos, entre ellos los procesos de socialización, la definición de identidad y la asignación de roles de género. (González de la Rocha 1994, Chant 2003, Salles y Valenzuela 1998).

Organización del documento

Esta investigación se presenta en cinco capítulos, el primero es la contextualización teórica que revisa algunas teorías de la educación y el desarrollo. El segundo capítulo es la contextualización del pueblo en el que se realizó la investigación, seguido por la justificación de la elección de la localidad. Los tres capítulos subsecuentes se refieren al análisis de la escolarización de las mujeres en Tlachichila.

---

8 El análisis del discurso que se utiliza no se refiere a la metodología del análisis lingüístico, sino al análisis de lo que pretenden mostrar de sí mismas las mujeres, ¿cómo cuentan lo que dicen? ¿qué imagen de sí mismas comparten con su interlocutor?

El tercer capítulo detalla y analiza las posibilidades que tienen los jóvenes rurales para acceder a la escolarización, se clarifican los distintos factores que convergen y hacen posible la escolarización, así como también las circunstancias que evitan la continuidad académica.

En el cuarto capítulo se examina el papel del hogar como promotor, o bien como obstáculo, en la continuidad escolar y versa sobre la negociación que requieren hacer tanto las jóvenes como sus padres, -con el fin de aprovechar de la mejor forma posible sus escasos recursos-, para que sea posible la continuidad escolar.

El quinto capítulo aborda los efectos de la escolarización, se explican las construcciones de género que prevalecen en las prácticas de los habitantes, así como los posibles cambios que ocasiona el incremento de la escolarización en las formas de representar el género, ya sea a nivel personal, familiar o en un escenario social más amplio.

Las conclusiones retoman los principales hallazgos de la investigación y proponen nuevas rutas de estudio sobre el género, la escolarización y el desarrollo.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICA

Este capítulo tiene como propósito presentar la base conceptual y metodológica que se ha utilizado para analizar el tema de la escolarización de las mujeres jóvenes rurales. Se presenta en primer lugar una revisión de las distintas posturas del Estado sobre la educación a través de la historia reciente, para contextualizar el surgimiento del capital humano que articula hoy la política educativa y la política social.

En segundo lugar se considera el origen ideológico de la teoría del capital humano, así como sus críticas principales y se presentan diversos estudios y aportaciones teóricas que debaten sobre la pertinencia de la teoría del capital humano en el contexto de las disparidades rurales y urbanas de nuestro país, donde la calidad de la educación es desigual, y en el que las desventajas del contexto rural se incrementan por la permanencia de la división sexual del trabajo y la idea de que las mujeres no requieren de la formación académica para cumplir con su rol de género.

En tercer lugar se presenta la perspectiva de género y desarrollo, que proporciona el abordaje teórico para el acercamiento al objeto de estudio, constituido por las mujeres rurales que incrementan su grado de estudios con expectativas concretas de mejorar su nivel de vida y alcanzar mejores niveles de bienestar, así como con expectativas de modificar su rol de género y vivir en condiciones más equitativas en los diversos escenarios de su vida cotidiana.

Finalmente se explica la estrategia metodológica que se siguió en el diseño y elaboración de la presente investigación, así como las herramientas utilizadas.

Es importante retomar que esta investigación considera que las consecuencias de la escolarización trascienden la relación con el mercado a través de la incorporación al trabajo, y por esa razón el presente estudio se concentra en la búsqueda de otros cambios posibles, originados con el incremento en la escolarización de las jóvenes; tales como la valoración de la educación como herramienta para la búsqueda de mayor bienestar, así como cambios en las actitudes de las estudiantes respecto de su rol de mujer, con mayor seguridad y autonomía en la toma de decisiones, o bien, expectativas de vida futura familiar en condiciones más equitativas, entre otras posibles.

Para contextualizar la discusión teórica en torno al sentido de la escolarización es importante hacer una revisión de la postura oficial del Estado ante el tema de la educación. La

provisión de los servicios educativos ha sido una tarea que desempeña el Estado, no sólo en nuestro país, sino en la mayoría de las naciones, como resultado del reconocimiento de que la educación es una responsabilidad pública, que atiende las necesidades básicas de la población en la búsqueda de igualdad de oportunidades y un mayor bienestar.

1.1 La orientación de la educación en las estrategias gubernamentales en México.

La intención de iniciar el capítulo que discute los conceptos y teorías que guían la investigación con el recuento de las posturas –o políticas- sobre la educación a través de la historia de nuestro país, se debe a la convicción de que las políticas que implementa el Estado reflejan una ideología determinada que encamina el desarrollo y el crecimiento de la nación. Por esta razón, previo a la discusión sobre las referencias teóricas en torno a la escolarización, el capítulo inicia con una revisión de la trayectoria de la visión del Estado sobre la educación desde inicios del siglo pasado, cuando se instala el gobierno revolucionario y se instituye una política concreta de educación para la nación.

La revisión –necesariamente sintética y breve- de las distintas políticas educativas que se han instituido a nivel nacional parte de la identificación de cuatro orientaciones principales: 1) La primera se ubica en el nacionalismo y el desarrollo de la comunidad, que se manifiesta en los años posteriores a la revolución, cuando el espíritu nacionalista de la época proponía la integración nacional por medio de una educación básica para todos sus habitantes. 2) En la segunda se reconoce una orientación ideológica afín al socialismo, que surge del cuestionamiento de los modelos educativos integradores puestos en práctica en los años posteriores a la revolución, que no habían logrado la igualdad social que se proponían al educar a la población. 3) La tercera se sitúa en la educación orientada al desarrollo, que concibe la escolarización como la base de la industrialización y el desarrollo económico. De esta postura se deriva la cuarta política, 4) ubicada en la lógica de mercado, que se concreta en la visión del capital humano, el cual sugiere que la inversión en las capacidades de los sujetos les permitirá adquirir competencias elementales para insertarse en las dinámicas de producción de la sociedad con mejores probabilidades de éxito. En los siguientes párrafos se ahondará en las particularidades de cada época:

1.1.1 El nacionalismo y el sentido de comunidad

Al instalarse en México el gobierno revolucionario se identifica una preocupación por encontrar el sentido de país unificado y construir un proyecto nacional. En la búsqueda de esta identidad nacional, se reconoce que el país no está conformado por una cultura

homogénea, sino por diversas poblaciones distintas entre sí. La premisa de los ideólogos de los años 20´s era que el proyecto de nación debe construirse con una cultura común y una misma lengua, de lo que se origina una de las tareas prioritarias para la unificación, mediante la educación de todos los sectores de la sociedad con una visión nacionalista y occidentalista:

> "La política educativa de la Revolución se caracterizó por intentar hacer llegar la educación a muy diferentes grupos sociales (rurales, indígenas, obreros) que carecían de ella, por intentar reorganizar el sistema educativo urbano y por impulsar la educación técnica en el país" (Guevara y de Leonardo, 1984:44).

El primer proyecto educativo nacional fue el formulado por José Vasconcelos, quien fundó y dirigió la Secretaría de Educación Pública de 1921 a 1924, su estrategia fue implementar un programa para alfabetizar a la población rural, por medio de maestros misioneros que recorrían zonas de país para localizar poblados indígenas, estudiar el estado cultural de la población, fundar una escuela y delegar su funcionamiento en un maestro escogido entre los pobladores (Guevara y de Leonardo 1984, Sámano s.f.).

Esta perspectiva de la educación escolarizada privilegiaba la alfabetización con el objetivo de crear una conciencia de nación. Ilustrar a las zonas rurales tenía como objetivo "civilizarlas". Este enfoque era compartido por los pensadores del proyecto educativo a inicios de siglo en México y por algunos antropólogos de gran renombre en nuestro país como Moisés Saenz, Andrés Molina Enríquez y Manuel Gamio, quienes se preocuparon por el tema de la integración nacional y consideraban que el papel de la educación era vital en la integración de la nación.

Moisés Saenz, personaje notable en la diplomacia mexicana, subsecretario de educación de 1924 a 1928 y antropólogo distinguido en México, ejemplifica la disyuntiva que existía entre las metas de la civilización y la situación de la población rural, ubicada en un mundo folklórico:

> "Definamos la educación en México en su aspecto social como el esfuerzo para hacer con el diseño cultural mexicano una civilización... Si logramos que este proceso de generalización opere con datos de la realidad mexicana podremos conservar el alma al pasar de la etapa folklórica en la que nos hallamos, a la civilización cosmopolita a la que tendremos que llegar" (Saenz, 1982 [1ª ed. 1939]: 92).

Saenz establece que la escuela es una "agencia civilizadora" y señala que el programa esencial de la educación debe contemplar cuatro aspectos: cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia, y cómo gozar de la vida. Sin embargo no existe un programa concreto para llevar a cabo estos objetivos, la educación se enfoca sólo a la alfabetización y la enseñanza de algunos oficios. El concepto de Integración de Saenz plantea

un modelo nacional incluyente de la cultura indígena. Civilizar al indio significa respetarlo, reconocer sus cualidades y capacidades culturales para potenciarlas y crear las condiciones para su integración en el modelo nacional.

Tanto Saenz como Gamio consideraban a las comunidades indígenas como sociedades aisladas a las que se debía llevar el mundo civilizado de alguna manera. Su visión señala que los indígenas están ajenos a lo que sucede en el mundo y si no se les hace llegar la educación, la cultura occidental, el desarrollo, etc., permanecerán en ese estado aislado y retrasado.

Las limitaciones de la propuesta de unificar la nación, en un contexto multicultural en donde la resistencia se hizo presente, urgieron a modificar la estrategia de educación. La premisa principal ya no es incorporar a los rezagados en una sola vía de identidad nacional, sino fortalecer a la población en general, con sus particularidades, y crear una base social informada, educada y unida, a pesar de las diferencias. Con este espíritu crítico se desarrolla una postura socialista de la educación, que se explica a continuación.

1.1.2 La educación socialista

Entre 1934 y 1940 la tónica de la educación se radicaliza y se vuelve socialista, su argumento principal es buscar el crecimiento económico con base en productores organizados y calificados, un sector empresarial mexicano con un sentimiento nacional arraigado, fuerte y unido que pudiera hacer frente al capital extranjero en México; una sociedad mexicana agrupada en sistemas y organizaciones, cooperativas y sindicatos, que fortalecieran al país para responder a un mercado interior y exterior en expansión, todo dirigido por un gobierno presidencialista fuerte (Montes de Oca, 1999). Con este fin, el artículo tercero de la Constitución Política se modifica para contemplar la educación socialista:

> "La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social" (Montes de Oca, 1999: 3).

Los dos grandes rubros que determinan la política social de la etapa Cardenista fueron el impulso al campesino con el reparto de tierras y la preocupación por sentar las bases de la industrialización del país (García Falconi, 2004). En esta etapa se fortaleció la educación para el campo a través de la escuela rural en donde está presente la visión de Vasconcelos, además de promover una educación técnica que culminará con la fundación del Instituto Politécnico Nacional, de donde saldrían los técnicos para promover la industrialización del país (Lerner,

1982; Sámano, S.F.). Las ideas pedagógicas que guiaron este periodo se basaban en Dewey, impulsadas y adaptadas por Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas rurales de la Secretaría de Educación Pública a mediados de los años 30. La apuesta de esta gestión estaba en la Escuela Activa, que se ajusta a las condiciones del campesino mexicano, donde se aprendería a explotar la tierra y sentaría las bases para la industrialización (Meneses, 1988).

En la etapa de la educación socialista encontramos los primeros esfuerzos concretos por impulsar la equidad de género, Victoria Lerner señala que entre los objetivos de la política educativa con enfoque socialista se priorizaba: "Integrar a la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos" (Lerner 1982:89). Sin embargo, en esta época no se vieron cambios radicales en la participación política y económica de las mujeres.[9]

A inicios de los años 40, al terminar la gestión de Lázaro Cárdenas, e iniciar la de Ávila Camacho, la ideología socialista pierde su auge y las críticas sobre este modelo de educación, que no resuelve la problemática de la inequidad en el acceso a la escuela y que alimenta la lucha de clases, originan un cambio de rumbo en la concepción de la educación. En la siguiente etapa de gestión gubernamental la educación pierde su enfoque de instrumento para el crecimiento colectivo, y se prioriza entonces el crecimiento económico individual.

1.1.3 La educación para el desarrollo económico

El sentido de la educación socialista terminó cuando Torres Bodet fue secretario de educación (1943 a 1946), aunque se seguía insistiendo en conquistar la unidad nacional, se instaló un sistema desarrollista, que prevaleció hasta finales de los años 60:

> "La educación que ahora ofrecía se fundaba en nociones destinadas a amortiguar y apagar la lucha de clases. El Estado renunciaba a adoptar un sistema doctrinario –como el socialismo- como base de la nueva educación. El nacionalismo en la educación desarrollista era un nacionalismo burgués que aspiraba a contener la lucha popular" (Guevara y de Leonardo, 1984:50).

En los años cuarenta y cincuenta se fortaleció el sistema nacional de educación para responder a la necesidad de industrializar el país, Fernando Solana (Secretario de Educación de 1977 a 1982) califica esta etapa como el periodo de conciliación y consolidación (Solana, 1982). La prioridad era expandir el sistema educativo, incrementar la cobertura de los servicios de educación y fortalecer la institución. "En esta época y hasta los años 70, se

[9] Las mujeres mexicanas tuvieron por primera vez el derecho al voto hasta 1953, casi dos décadas después del inicio de la época de la educación socialista en México.

manejó la idea de que los rezagos económicos y sociales se superarían con la industrialización y el crecimiento económico" (García, Falconi 2004: 28).

En la misma tónica de incrementar la cobertura educativa trabaja la administración de López Mateos (1958-64), identifica rezagos para atender la demanda educativa, y se propone llevar la educación primaria a todos los niños del país. En este periodo se impulsó el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, también conocido como el Plan de Once Años y se instituyó el libro de texto gratuito. El Plan de Once Años fue una buena respuesta a la necesidad de cubrir la demanda, sin embargo, se creó un tipo de educación uniforme, que excluía particularidades del medio rural y que no respondía a la experiencia que en lo concreto vivían los niños de las distintas regiones del país (Martínez, 1989; Trejo, 1991).

El gobierno de Díaz Ordaz (1964-70) seguía en la tónica de su antecesor, expandiendo la cobertura sin especificar diferencias, sin embargo, en 1968 se atribuyeron los sucesos estudiantiles de ese año al problema de fondo en la cuestión educativa, y se buscó reunir los elementos de una reforma en profundidad. Sin embargo, al final de su gestión sólo se modificaron algunos aspectos elementales como la profesionalización de la carrera magisterial y ajustes salariales, "se generaron un conjunto de políticas sin mucha vinculación entre sí, y quedó en el olvido la intención de reformar la educación. Apareció sin embargo, quizá por vez primera, la crítica del sistema educativo nacional" (Trejo, 1991: 118).

A principios de la década de los setenta, la política educativa cambió su perspectiva y se convirtió en un eje central para la construcción de consenso en la búsqueda de una nueva legitimidad. El presidente Luis Echeverría (1970-76) anunció una nueva reforma rescatando el discurso educativo de los años treinta. Regresó el sentido revolucionario a la educación, como parte de la política de pluralismo ideológico y apertura democrática que intentaba dar respuesta al descontento social de finales de los años sesenta (Trejo, 1991; Guevara y de Leonardo, 1984).

> "La ampliación del sistema educativo era concebida como una base importante para alcanzar la igualdad de oportunidades, la democracia y la justicia social, y sería impulsada por el «Estado benefactor» y un gran gasto público" (Pescador, 1983:7).

La reforma de este periodo se reflejó en la nueva Ley Federal de Educación (1973) que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación Pública (1941) y que se concibió sobre tres ejes fundamentales que buscan ser aportaciones a una nueva filosofía educativa:

> "...actualización, para que maestros y alumnos accedieran al uso de las últimas técnicas e instrumentos del proceso educativo; apertura, para que el sistema educativo llegara a todos los grupos sociales y en general proveyera los bienes educativos a una escala popular, y flexibilidad, en virtud de la cual la educación habría de adaptarse a los requerimientos de la sociedad y haría posible, además, el movimiento vertical y horizontal de los educandos al interior de las distintas partes del sistema nacional" (Trejo, 1991: 119).

Durante la gestión de Luis Echeverría se identificaron grandes diferencias en el crecimiento económico y desarrollo de la población. Una cantidad considerable de personas estaban quedando fuera del modelo de desarrollo de la época: ni la escolarización era suficiente para la incorporación de los pobres en el desarrollo, ni el crecimiento económico bastaba para distribuir equitativamente la riqueza, por lo que el Estado pensó en el primer programa de subsidio focalizado para la población con más necesidades, el Programa de Inversiones para el Desarrollo Rural (PIDER), que nace en 1973 con el objetivo de generar empleos y construir obras de infraestructura (García Falconi, 1994).

Las diferencias en el acceso a la escolarización y el trabajo continuaron, por ésta y otras razones el segundo aire de la educación socialista duró poco, cuando López Portillo (1976-82) tomó poder volvió la visión de la educación para el desarrollo y la industrialización. En esta época se diseñó un Plan Nacional de Educación que formaba parte del Plan Global de Desarrollo. Entre sus prioridades estaban proporcionar educación primaria para todos, así como vincular la educación terminal con las necesidades de la producción, para lo cual fue necesario desarrollar programas para la educación media y superior; con este objetivo se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) en 1979. Otra de las prioridades era elevar la calidad de la educación (Trejo, 1991). Es importante señalar que desde ese momento la calidad de la educación se reconoce como un asunto prioritario, que debía atender el Estado.

El gobierno del presidente Miguel de la Madrid (1982-88) enfatizó el sentido de la educación para el desarrollo. El plan general de su administración incluía un Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte en el que se identifica la necesidad urgente de modificar las estructuras del sistema (Miguel de la Madrid, 1985). Como primer objetivo propone una Revolución Educativa que buscaba elevar la calidad de la educación. El segundo objetivo pretendía racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso de la educación a todos los mexicanos, sobre todo los más desfavorecidos. En tercer lugar, se proponía "vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país" (Miguel de la Madrid, 1985: 256). Esto expresa

la preocupación tanto por la calidad de la educación como por apoyar las posibilidades educativas del desarrollo tecnológico a través de un esfuerzo de capacitación para el trabajo industrial y agrícola. También es importante resaltar que en esta etapa se identifica la existencia de zonas en desventaja, concebidas como un problema particular que requiere atención especial para incorporar a los excluidos en el plan nacional de desarrollo. Sin embargo, no se llevan a cabo estrategias articuladas para aliviar las diferencias, la política social de este periodo estuvo supeditada a la política económica, enfocada a la apertura comercial (García Falconi, 1994).

La década de los 80 fue de gran relevancia para nuestro país, fue una década de crisis económica y endeudamiento, a este periodo se le suele llamar 'la década perdida', debido a los retrocesos que sucedieron en el ámbito económico y por los costos sociales, en materia de desarrollo, que dichos retrocesos ocasionaron. Sin embargo, en el ámbito político, los ochenta fueron una década de transformación profunda de la credibilidad de las formas de representación y participación democrática, así como en la concepción de la responsabilidad del Estado en la provisión de bienestar a la población (De Ibarrola 1994, Valencia y Gendreau 2003, Escobar 2004). La década de los ochenta se acompaña de cambios estructurales en la función del Estado:

> "Si se nos exigiera identificar un solo indicador del cambio de paradigma en la filosofía de la política social, la respuesta seguramente sería que, en el mundo, de 1933 a 1980 la tendencia consistió en responsabilizar la acción directa del Estado del bienestar de la población, mientras que, a partir de la segunda fecha, la tendencia consiste en señalar que "la sociedad" debe y puede participar en la protección a los necesitados y que en ella existen las relaciones sociales que obligan en mayor o menor medida a unas personas a cuidar de otras" (Escobar, 2005: 9).

En los ochentas el Estado minimiza su responsabilidad de asegurar los satisfactores a las necesidades de la población. Sin embargo, a partir de los primeros años de la década de los noventa y en gran medida como consecuencia de las políticas impulsadas por el llamado Consenso Post-Washington, el Estado vuelve a ser visto como responsable del desarrollo y del bienestar. Era necesario impulsar un nuevo modelo de política social para afianzar el "nuevo modelo económico" (basado en la apertura comercial y el fomento a la producción para la exportación). La instrumentación de este nuevo modelo de política social requería de las acciones eficientes de Estados fuertes y capaces de diseñar políticas y programas apropiados y reforzar la capacidad estatal de organización (Abel y Lewis 2002).

La nueva política social impulsada por el Estado ha sido caracterizada por la necesidad de focalizar los programas de apoyo a los más pobres y necesitados para paliar las inequidades

en el acceso a los servicios básicos. El segundo aspecto novedoso que caracteriza a la nueva política social es el concepto de "corresponsabilidad" con el que los nuevos programas sociales pretenden alejarse de la antigua práctica asistencialista. El Estado se ve a sí mismo como promotor del desarrollo y corresponsabiliza a los sujetos del éxito de sus políticas. En este contexto, la escolarización tiene un nuevo sentido, como herramienta para la búsqueda individual del bienestar. La formación educativa es concebida como una inversión en las capacidades de los sujetos, que les permitirán competir en el mercado laboral ofreciendo su mano de obra mejor calificada. La nueva tendencia en México se fundamenta en la teoría del capital humano, que se desarrolla con mayor auge en los años posteriores.

1.1.4 La escolarización como incremento del capital humano

El Programa para la Modernización Educativa 1989-94 que plantea el gobierno de Carlos Salinas (1988-94) propone de manera prioritaria un sistema educativo de mayor calidad en vinculación con los cambios del mundo contemporáneo: la interacción de mercados de la economía global, el dinamismo del conocimiento y la productividad (Trejo 1991). La eficiencia del sistema educativo es uno de sus principales retos. La incursión de nuestro país en el comercio global, con el TLC, y su incursión a la OCDE, fueron motores para que la escolarización se vinculara estrechamente con la capacitación laboral y el fortalecimiento del capital humano. En esta etapa se fortalecen los sistemas de capacitación para el trabajo y la educación tecnológica, se busca la eficiencia y la calidad en la educación superior.

Esta nueva orientación hacia la eficiencia del sistema educativo corresponde a las dinámicas internacionales, que motivan a realizar cambios en nuestro sistema:

> "A mediados de los 90´s se perfiló mundialmente una nueva política educativa en la que se incorporaron temáticas como calidad, eficiencia, pertinencia y equidad, las cuales permearon el discurso hegemónico de los gobiernos y los proyectos de desarrollo de las instituciones de educación" (Barron, 2005:1).

Para conseguir el objetivo de equidad el proyecto modernizador contemplaba ajustes para satisfacer las necesidades de las personas con mayores carencias, el primer programa de ajuste dirigido al combate de la pobreza fue PRONASOL (1988-1994), que buscaba mitigar las desigualdades regionales, entre sus distintas estrategias promovió la infraestructura educativa en las zonas más pobres (García Falconi, 1994).

El gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) siguió con el proyecto modernizador, calificado también de neoliberal, y continuó con lo que él mismo impulsó como titular de la SEP en el sexenio anterior. El Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 definía un conjunto

de tareas a cumplir a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, que había iniciado Salinas (Camacho, 2001). En este periodo la educación se concibe como el vehículo para la equidad social, esta visión se basa en la experiencia de los países de Europa occidental, que después de la segunda guerra mundial se recuperan vertiginosamente de sus crisis económica y social:

> "En el curso de la época moderna la educación ha sido y seguirá siendo vehículo de equidad social. Muchas son las sociedades avanzadas que han comprobado que una mayor educación se corresponde con una más justa distribución de la riqueza. Un buen sistema educativo es indispensable para alcanzar el desarrollo, fortalecer el Estado Nacional y preservar la soberanía" (Zedillo, 1996: 18).

El reconocimiento de que la educación es un vehículo de equidad social, relaciona directamente la política educativa con la política de bienestar social. En el sexenio de Zedillo esta relación toma forma en el Programa Nacional de Salud, Educación y Alimentación (PROGRESA), el cual otorga apoyos focalizados a las familias en pobreza buscando que mejoren su alimentación e incrementen su capital humano; esta estrategia promueve la corresponsabilidad de los beneficiarios al condicionar la entrega de apoyos a cambio de la asistencia de los menores a la escuela y de la familia completa al centro de salud. El Progresa tiene su fundamento en la teoría del capital humano: se busca fortalecer las capacidades individuales para que las personas puedan colocarse competitivamente en el mercado de trabajo y mejorar su estatus socio económico (García Falconi, 1994; Valencia y Aguirre, 1998).

En el sexenio presidido por Vicente Fox (2000-06) no se presentan cambios drásticos en la política educativa, continuó la tendencia de modernizar la educación que habían iniciado sus antecesores años antes:

> "Los propósitos y lineamientos que en política educativa se han definido en el gobierno de Vicente Fox, no varían mucho de los de la modernización educativa, los retos siguen siendo: ofrecer más y mejores oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, elevar el nivel educativo de los mexicanos, la calidad como 'compromiso indeclinable', entre otras" (Camacho, 2001: 411).

También continúan vigentes las estrategias de la política social que se efectuaron en sexenios anteriores, a partir de la implementación del modelo económico neoliberal, con la promoción de acciones focalizadas a la población con mayor índice de pobreza, orientadas en la proporción de ciertas herramientas mínimas para que ellos mismos, ayudados de estas herramientas, procuren su bienestar.

En el gobierno de Vicente Fox la relación de la política social con la política educativa continúa ligada al fortalecimiento del capital humano de la población. El Plan Nacional de Desarrollo propuesto en este periodo establece como objetivos rectores de la política de desarrollo social y humano:

> "Mejorar los niveles de educación y de bienestar de los mexicanos; acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades; impulsar la educación para el desarrollo de las capacidades personales y de iniciativa individual y colectiva; fortalecer la cohesión y el capital social; lograr un desarrollo social y humano en armonía con la naturaleza, así como ampliar la capacidad de respuesta gubernamental para fomentar la confianza ciudadana en las instituciones".[10]

En la administración foxista el PROGRESA continúa vigente, sólo cambia de nombre al de Oportunidades y agrega algunas modalidades, como las becas para el nivel de educación media superior. El programa llega a ser considerado por el presidente como "el principal y más eficaz programa de política social de Estado".[11] Oportunidades, al igual que Progresa, contempla el acceso a la educación de la población en situación de pobreza como un asunto prioritario, con el argumento de que el incremento en el nivel educativo permitirá a los individuos competir en mejores condiciones en el mercado laboral, las reglas de operación de Oportunidades señalan:

> "El acceso a la educación es uno de los factores estratégicos que contribuye a la superación de las desigualdades sociales al proveer a los individuos de los recursos esenciales para que desarrollen plenamente su autonomía y puedan adquirir un mayor número de herramientas, conocimientos y habilidades. Esto les permite participar en la vida social, política y económica del país e insertarse en mejores condiciones a la vida productiva y laboral, propiciando su salida del círculo vicioso de transmisión intergeneracional de la pobreza. Impulsar la educación de las niñas, niños y jóvenes que viven en condiciones de pobreza de capacidades es indispensable para lograr condiciones de mayor equidad, al igualar las oportunidades de acceso a la educación para los grupos más vulnerables de la sociedad".[12]

Otro aspecto relevante del programa Progresa-Oportunidades es el reconocimiento de las desigualdades de hombres y mujeres, los apoyos económicos son entregados directamente a las mujeres jefas de familia, y esto refleja el reconocimiento de que, por las relaciones asimétricas de género, son las mujeres las que más desventajas tienen dentro de un hogar en situación de pobreza:

---

[10] Plan Nacional de Desarrollo, consultado en línea en la página del programa www.oportunidades.gob.mx

[11] Palabras del presidente de México, Vicente Fox, publicadas en Comunicado de Prensa de la Dirección de Información y Difusión de la coordinación nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, noviembre 9 de 2004. DDACD/040/04

[12] Programa Institucional Oportunidades 2002-2006, www.oportunidades.gob.mx/, Reglas de operación 2003.

> "Progresa reconoce que la pobreza adquiere modalidades particulares a la luz de las desigualdades sociales que prevalecen entre hombres y mujeres. Casi siempre estas desigualdades se traducen en desventajas aún mayores para las mujeres, que las vuelven más vulnerables a condiciones de pobreza y minan sus esfuerzos por mejorar su situación personal y la de sus hijos. Para combatir esta realidad, Progresa promueve la igualdad de género y busca elevar la participación de las mujeres para que cuenten con oportunidades auténticamente igualitarias para su pleno desarrollo personal. Al mismo tiempo, reconoce que al mejorar su situación, las mujeres acceden a una mejor posición para elevar la condición de vida de los miembros del hogar, especialmente de sus hijos".[13]

Una de las principales problemáticas de las desigualdades de género, que pretende disminuir el programa, es el acceso desigual a la educación formal. El componente de becas educativas tiene un incentivo económico mayor para las niñas que para los niños que estudian a partir del primer año de secundaria para motivar la inscripción de las niñas en la escuela. Es justo en este nivel educativo donde se refleja la mayor deserción de mujeres, según se refiere en las reglas de operación de Oportunidades:

> "Las desigualdades de género se expresan en el contexto educativo en mayores desventajas para las mujeres. La deserción escolar se presenta con mayor intensidad en el caso de las niñas en comparación con los niños, principalmente en la transición hacia la secundaria, reflejo en gran medida de las bajas expectativas respecto de los beneficios de la educación de las mujeres que aún prevalecen en algunos contextos sociales o hacia el interior de las familias".[14]

Al revisar las distintas orientaciones de la política educativa –y la política social- a través de los años, hemos sido testigos de los cambios en sus enfoques, aunque siempre permanece el interés de proporcionar a los habitantes la formación en habilidades y capacidades que les permitan incorporarse al plan de crecimiento del país y que les dé la oportunidad de aspirar a una mejor calidad de vida. En la actualidad la política educativa mantiene su relación estrecha con la política social que inició a mediados de los noventas, y el capital humano es uno de sus preceptos rectores. En el siguiente apartado se profundizará en los orígenes de la teoría del capital humano que rige en nuestros días la política educativa y la política social. La cual sirve de marco referencial para este estudio sobre la escolarización de las mujeres que viven en contextos rurales.

1.2 La teoría del capital humano, antecedentes y evolución.

---

[13] Reglas de Operación 2001 del programa de Educación, Salud y Alimentación, México. Sedesol y Progresa.
[14] Programa Institucional Oportunidades 2002-2006, www.oportunidades.gob.mx/, Reglas de operación 2003

El capital humano tiene sus orígenes en la teoría de la filosofía liberal, que alimentó los planes y proyectos de la política educativa durante los primeros treinta años del siglo XX en nuestro país. Esta postura promueve que la educación es el medio ideal para insertarse de manera exitosa en la vida social.

> "Los educadores y políticos liberales sostienen que los sistemas educativos tienen tres funciones: 1) socialización, 2) adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento, 3) certificación. Tales funciones contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales y generan movilidad social. De este supuesto deriva la teoría del capital humano: mayor educación proporciona más 'capital humano' (socialización, conocimientos y certificados) a los miembros de la sociedad para competir por los puestos y los ingresos (Bazdresch, 2001: 68).

Uno de los principales exponentes de la filosofía liberal de la educación es el norteamericano John Dewey, el padre de la llamada movilidad social. De acuerdo con este autor la educación es el medio ideal para insertarse de manera exitosa en la vida social:

> "La educación es el medio de la continuidad social de la vida... Es deber del medio ambiente escolar encargarse de que a todo individuo se le ofrezca la oportunidad de escapar a las limitaciones del grupo social en el que nació, y entrar en contacto vital con un medio ambiente más amplio" (Dewey,1966: 20 [1ª ed. 1916]).

Como resultado de la influencia de la educación liberal, a mediados del siglo XX en Estados Unidos se enfatizaba que la finalidad principal de la escolarización era la movilidad social. Esta postura confiaba en que el sistema educativo proporcionaría a todos los niños las mismas oportunidades de desarrollar sus aptitudes y esto garantizaría el avance hacia un sistema de clases más abierto y una mayor igualdad de oportunidades económicas (Karabel y Halsey, 1977).

De este enfoque sobre la confianza en la movilidad social se deriva lo que a principios de los 60 se llamó la teoría del capital humano. Esta teoría nace en el seno de la economía de la educación, su principal expositor es Theodore Schultz[15]. Schultz plantea que los individuos pueden incrementar su valor -como fuerza laboral- al incrementar sus capacidades mediante la inversión en capacitación, en educación y en salud, que constituyen su capital humano:

> "Aunque es obvio que la gente adquiere herramientas y conocimientos de utilidad, no es obvio que estas herramientas y conocimientos son una forma de capital y que este capital es en una parte sustancial un producto de inversión... Al invertir en sí mismos la gente puede incrementar las opciones disponibles para ellos, este es el camino para que el hombre libre pueda sostener su bienestar" (Schultz, 1977: 313).

---

[15] Premio Nobel de economía en 1979 junto con Sir Arthur Lewis, por su investigación en el desarrollo económico con atención a los países en desarrollo.

El argumento de Schultz es que la educación, además de ser una forma de consumo, es también una inversión productiva tanto a nivel individual como social.

> "Desde esta perspectiva los trabajadores pueden ser considerados capitalistas, por su inversión en la adquisición de conocimientos y habilidades que son su "propiedad" y las adicionan un valor económico a sus capacidades" (Schultz, 1977: 307).

Según la propuesta del capital humano los bajos salarios, especialmente en los miembros de grupos minoritarios, son el reflejo de una inversión inadecuada en su salud y educación, y en sentido inverso, una buena inversión en capital humano que incrementa las capacidades y habilidades de la población, redituaría en mejoras sustanciales en la economía, no sólo de los individuos, sino de la nación entera. La teoría del capital humano, que se basa en la economía de la educación, constituyó una ideología adecuada para explicar la pobreza de las naciones que satisfacía al FMI:

> "Las naciones eran pobres no por la estructura de las relaciones económicas internacionales, sino por la carencia de capital humano. El desarrollo era posible sin cambiar las estructuras" (Guevara, 1984: 69).

La teoría del capital humano se extendió rápidamente hacia el tercer mundo, el argumento principal de esta expansión fue que siguiendo el ejemplo de Europa, que se había recuperado económicamente con rapidez después de la segunda guerra mundial, el tercer mundo podía hacerlo también.

La teoría del capital humano ha tenido bastantes adeptos en nuestro país, Atanasio y Székely (1999) señalan que la educación es uno de los principales componentes del capital humano y constituye "el activo generador de ingresos más importante". La expansión de la teoría del capital humano en México, y en la mayoría de los países de América Latina, se debe –entre otras cosas- a que el Banco Mundial contempla su implantación como condicionante para otorgar fondos de apoyo al desarrollo social, el argumento que justifica este requisito es que al impulsar el incremento en el nivel educativo de la población en situación de pobreza los más desfavorecidos pueden competir en situación más ventajosa en el mercado de trabajo, y a la larga mejorar sus condiciones de pobreza. En la Estrategia de Desarrollo del Banco Mundial se cita:

> "Mujeres y hombres pobres necesitan una serie de activos y capacidades para incrementar su bienestar y seguridad, al igual que su auto-confianza de manera que puedan negociar con los más poderosos" (Nayaran, 2002: 27).

Al instrumentar políticas de desarrollo social con fundamento en la teoría del capital humano en los países del llamado tercer mundo, se pretende mejorar sus niveles de equidad y

desarrollo, además de disminuir la vulnerabilidad de los hogares más pobres. Hoy han pasado casi diez años desde que se cristalizó esta teoría en México con el programa Progresa-Oportunidades y se han dado avances importantes en el incremento del capital humano de la población en condiciones de pobreza, con un notorio incremento en la participación de hombres y mujeres en la escolarización media y media superior, así como en la prevención de la salud de sus beneficiarios (Parker 2002, Escobar y González de la Rocha, 2003 y 2004).

Sin embargo, a pesar del incremento en la cobertura escolar y en el grado de escolarización de la población, no se ha logrado que los pobres tengan acceso a una educación de calidad que les permita competir en el mercado en condiciones de igualdad.

Según se observa en las evaluaciones cualitativas al programa Oportunidades (Escobar y González de la Rocha, 2001, 2002, 2003 y 2004), uno de sus logros es que la escolaridad de los becarios se ha incrementado, sin embargo, esto no se refleja en una incorporación exitosa al mercado de trabajo local, caracterizado por muy escasas opciones laborales, por lo que la preparación académica puede verse como una inversión para la migración en busca de empleo:

> "En muy escasas ocasiones, sin embargo, la escolaridad relativamente alta está asociada a mejores condiciones de trabajo (con mejores salarios) y de vida. El mayor capital humano es un recurso importante en algunos casos, pero hemos constatado que estos casos 'exitosos' son de individuos que, una vez escolarizados, han salido de la comunidad de origen. En ese sentido podemos hablar de la escolaridad como un recurso que se 'exporta' puesto que, localmente, no existen las condiciones para que el capital humano se convierta en un activo real para el bienestar. Solamente en muy contadas ocasiones y de manera muy limitada algunos jóvenes escolarizados encuentran empleos de oficina en sus comunidades y se quedan. En la mayor parte de los casos, sin embargo, los que han estudiado se van, en búsqueda de opciones de trabajo" (Escobar y González de la Rocha 2001: 374).

La falta de vinculación de la política social y la política educativa con la política económica ha originado diversos cuestionamientos a la eficiencia de la instrumentación de estrategias orientadas a fortalecer el capital humano (Valencia et. al. 1998). El principal condicionante a los resultados del incremento del capital humano en los individuos mediante la educación se observa en el problema de la escasez de empleos y la baja remuneración. Este y otros cuestionamientos se detallan a continuación.

1.2.1 Las limitaciones de la teoría del capital humano: el mercado restringido y la desigualdad de oportunidades

La suposición de que los individuos con mayor escolarización se colocarán en el mercado de trabajo con mejores salarios no corresponde con la realidad de nuestro país, donde las

oportunidades de trabajo en los espacios rurales son escasas debido a que los empleos se encuentran centralizados en las ciudades y aún allí, las tasas de desempleo son elevadas y los salarios bajos. Una de las principales críticas a la teoría del capital humano es que supone esta relación de incremento en las habilidades y competencias con un crecimiento económico como consecuencia, sin contemplar las limitaciones específicas del mercado laboral desigual:

> "la debilidad principal de la teoría [del capital humano] se sitúa en la suposición ingenua de que los mercados están conformados en el sistema de perfecta competencia" (Karabel y Halsey, 1977).

La teoría del capital humano fue concebida desde la perspectiva económica de la educación, y esta visión limita el sentido de la educación, que además de proporcionar conocimientos para ser aplicados en el mercado de trabajo, también proporciona herramientas de desarrollo humano y crecimiento personal, que no se miden con una incursión al campo laboral, ni con índices de generación de ingresos:

> "A finales de los 80's y principios de los 90's la teoría del capital humano fue sujeta a críticas por estar enfocada exclusivamente al argumento de que a mayor escolarización habría mayor impacto en la economía y la productividad de las personas, lo que se traduciría en crecimiento económico. Algunas de estas críticas argumentaban que la educación no sólo sirve al crecimiento económico, sino también al desarrollo humano; otros (Stromquist, Leach, Reimers, Latapí) argumentan que no son constantes las relaciones entre educación y desarrollo o entre inversión en educación y reducción de la pobreza" (Martínez, 2004: 43).

Las necesidades de escolarización de la población trascienden las estrictamente relacionadas con la capacitación para el trabajo que propone la teoría del capital humano. Para que el modelo de educación sea acorde a las necesidades de la población requiere en primer lugar, llegar con la misma calidad a todos los que demandan escolarización, para generar igualdad de condiciones y oportunidades. Y en segundo lugar, requiere considerar a las personas desde su condición de género a fin de formar ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos para participar conscientemente ante las realidades de sus comunidades y en el desarrollo del país (Delgado, 2003).

En la misma tónica sobre las limitaciones que tiene la visión económica de la educación, otras críticas (Guevara, 1984) señalan que educar a la población de acuerdo a las necesidades del mercado limita las posibilidades de la escolarización formal, y en lugar de crear hombres libres, creativos y con ideas propias, se favorece la formación de hombres y mujeres para ser empleados dóciles y trabajadores eficientes. Además esta visión de preparar a hombres y mujeres de acuerdo a las necesidades del campo laboral no contempla las

diferencias de clase, género, etnia y región, entre otras, que son una realidad innegable en nuestro país, que debe ser tomada en cuenta para la planeación de la educación:

> "La mayoría de las críticas al capital humano han ido encaminadas a los aspectos básicos de la teoría neoclásica y han abierto el campo para comprender mejor el carácter de la relación entre el mercado en la sociedad capitalista y la educación impartida, los problemas de discriminación social y educativa a la que están sujetos no sólo las clases trabajadoras, sino las mujeres, las etnias, etc., y, sobre todo, han mostrado que el concepto de educación como inversión es un concepto estrecho, insatisfactorio, de lo que debe hacer la educación en la formación de hombres libres, creativos y autodeterminados" (Guevara, 1984:72).

La teoría del capital humano también es cuestionada por el supuesto de que la educación es una herramienta para mejorar las condiciones de vida, cuando en la realidad de nuestro país, el acceso a la educación misma es desigual, depende de la clase social, el lugar de origen, o el género.

> "La teoría del capital humano es una 'teoría producto' de quien ve la educación como una variable del bienestar económico. Sin embargo, es insuficiente para describir y explicar el comportamiento del fenómeno educativo en sí mismo [...] nadie puede quedar satisfecho con una teoría que confía en la escolarización para 'una mejor vida' si en los hechos ni siquiera es posible ofrecer la misma oportunidad a todos, y tampoco queda claro que la escolarización es el modo para que la sociedad, y no sólo los sujetos, se desarrolle y pueda sortear los obstáculos que representan la clase social y los modos estratificados y diferenciados de tener acceso a las oportunidades" (Bazdresch, 2001: 76).

Las críticas a la teoría del capital humano que se revisaron en los párrafos precedentes nos señalan algunos puntos álgidos en sus planteamientos: la relación de mayor escolarización y mejor colocación en el mercado laboral no es automática debido a que los mercados no están conformados en libre competencia, y el éxito en la incorporación laboral depende de múltiples circunstancias, tales como la clase social, el género y la región de procedencia. Además la visión económica de la escolarización ha sesgado el sentido de la educación formal, el énfasis en el capital humano parece olvidar que la escolarización también proporciona herramientas de desarrollo comunitario y crecimiento personal.

Esta reflexión sobre las distintas posturas ante la teoría del capital humano sirve de base para cuestionar tanto los fines de la educación, como la calidad de la enseñanza, ambos aspectos parecen estar desvinculados de las necesidades de la gente, especialmente de los más pobres y de quienes viven en zonas rurales, que incrementan su grado de estudio sin que esto se refleje en mejores empleos.

1.3 Las condiciones desiguales de la educación en México.

Existe una amplia discusión teórica sobre la calidad de la educación que se imparte en los distintos contextos sociales y económicos de nuestro país, (De Ibarrola, 1994; Bazdresch, 2001; Guevara, 1984; Latapí, 1991; Ezpeleta y Weiss, 2000; Schmelkes 1994, 1995 y 1999; entre otros) numerosos estudios argumentan que el modelo educativo vigente -basado en el capital humano que ve a las personas como "recursos" en quienes invertir-, dista de ser justo y equitativo, por el contrario, reproduce las diferencias de género y clase. Las escuelas rurales funcionan con muchas dificultades y la calidad de la enseñanza, por lo general, es deficiente y mucho menor que en las escuelas urbanas.

María de Ibarrola (1994) explica que en México existen graves problemas de equidad, calidad y eficiencia en los servicios educativos.

> "La satisfacción casi total a la demanda de educación de primer grado, se contrarresta por el hecho de que el 45% de la matrícula, 6.6 millones, no concluye la primaria y 1.7 millones de jóvenes entre 10 y 14 años no están inscritos en ninguna modalidad escolar. El 22% no llegará al tercer año de primaria. El 80% de la deserción se concentra en las zonas rurales, y por estados de la República es clarísima la correlación entre índice de desarrollo socioeconómico y tasas de deserción y reprobación (De Ibarrola, 1994: 4).

Justa Ezpeleta y Eduardo Weiss (2000) coinciden con el problema educativo que se agudiza en las zonas rurales, y argumentan que la escuela rural podría considerarse la "no escuela" porque existe, pero no es. Los autores le llaman a este fenómeno "precariedad institucional", que se manifiesta en escuelas cerradas por el ausentismo de los maestros, en escasez del tiempo dedicado a impartir clases, en la pobreza de la enseñanza misma, y en la pobreza del aprendizaje real. Estos autores dimensionan el problema de la preparación y el compromiso de los docentes, que faltan a sus labores poco menos de la mitad del año escolar.

También Silvia Schmelkes (1994) se ha preocupado por la calidad de las escuelas rurales y sus desventajas. Ella realiza un estudio de escuelas primarias en cinco zonas del estado de Puebla y concluye que hay grandes variaciones en la calidad de la oferta educativa y que las diferencias marcadas se observan entre las escuelas urbanas de clase media y el resto (área urbana marginal, áreas rurales desarrolladas y marginales, y zonas indígenas). Schmelkes concluye que las desigualdades en la calidad de los recursos humanos y materiales de la escuela se manifiestan en diferencias en los resultados del proceso educativo a través de lo que llama "alfabetismo funcional", la relevancia de los conocimientos aprendidos, el uso funcional de las matemáticas y la preservación de la salud individual y colectiva

> "Los resultados de aprendizaje en los alumnos de sexto grado de las zonas rurales y marginadas equivale a cuarto grado de escuelas de clase media [...] Es innegable que la

calidad de la escuela está asociada a la situación social y económica de la población que asiste, y de esta manera la escuela está reproduciendo y perpetuando las marcadas desigualdades sociales" (Schmelkes, 1994: 14).

Otros estudios que comparan las condiciones de la escolarización en el ámbito rural con las de la ciudad desde una perspectiva de género, concuerdan con que en el campo la preparación académica no es bien valorada y mucho menos para el caso de las mujeres, de quienes se espera que se dediquen a las actividades domésticas, sin participar en el mercado laboral. Benería y Roldán (1992) realizan una investigación sobre la incursión laboral de mujeres de clase baja en la ciudad de México, sus hallazgos señalan que las mujeres provenientes de las zonas rurales no consideran la educación como un asunto prioritario, en cambio en la ciudad es mejor valorada la escolarización y el nivel educativo de las mujeres depende más de las estrategias que el núcleo doméstico pone en práctica para su supervivencia:

> "Los hallazgos sugieren que muchas jóvenes son relegadas al escoger a los miembros del hogar que deben recibir una educación elemental. Así el nivel educativo de las mujeres entrevistadas forma parte de un juego sumamente complejo de decisiones que también abarca su ingreso inmediato o futuro en el mercado laboral y su posible papel de madre sustituta para los hermanos más chicos... en las zonas rurales no parece que la educación de la mujer haya sido tenida en gran valor por los padres, y en muchos casos ni por la muchacha" (Benería y Roldán, 1992: 109).

El juego de decisiones en torno a la escolarización al que hacen alusión Benería y Roldán es un tema de especial atención para esta investigación. Las negociaciones que suceden al interior del hogar en torno a la escolarización implican una serie de análisis de costos y beneficios, en los que se evalúan, entre otras cosas, las condiciones económicas del hogar, la posibilidad de acceder a los centros educativos, las ganas que las chicas muestren en estudiar y las expectativas de vida futura de las jóvenes -recordemos que en el ámbito rural es común que se aspire a que las mujeres jóvenes se dediquen a las labores domésticas y posteriormente inicien su ciclo reproductivo, sin incursionar en el mercado laboral-.

1.3.1 La lógica de las decisiones al interior del hogar, umbral de la desigualdad de oportunidades.

Navarro (1997), en un estudio sobre la continuidad escolar de las niñas de primaria a secundaria en Puebla, distingue tres factores que influyen en la decisión familiar de enviar a las hijas a la escuela: I. La estructura familiar y de ingresos, II. La estructura económica o el nivel de desarrollo de la localidad, y III. La política educativa vigente (Navarro 1997: 3). Sin dejar de reconocer la importancia de esos tres factores, yo propongo la existencia de uno más, que incide de manera determinante en la continuidad escolar de las mujeres, no sólo hacia

secundaria, sino también hacia bachillerato y educación superior: IV. La valoración de la escolarización. Las particularidades de cada uno de estos factores se detallan a continuación:

I. Sobre la influencia de la estructura familiar y de ingresos en la determinación de continuar los estudios, o desertar, Navarro (1997) argumenta:

> "Existen numerosos estudios, sobre todo basados en la teoría de capital humano, que confirman que los recursos familiares juegan un papel importante en el logro educativo de los hijos. Por ejemplo, a mayor educación de las madres, los hijos mostrarán mejores resultados en la escuela. Sin embargo, poco sabemos de los factores que influyen en la decisión familiar de enviar a los hijos a la escuela. Cuando los recursos familiares son limitados, suele favorecerse la educación de los hombres y a medida que los ingresos familiares aumentan las diferencias por género se reducen. Aspectos como las expectativas laborales influyen en la decisión familiar, además de la cultura, los costos de oportunidad y la oferta educativa existentes". (Navarro 1997: 3)

Otros autores (Muñoz Izquierdo, 1988; Schmelkes, 1994) han explicado que en nuestro país las desigualdades en el acceso a la escolarización están relacionadas con las características familiares, como la situación socioeconómica, las condiciones de salud y de nutrición, la escolaridad de los padres -que incide en las actitudes y conductas hacia la escolaridad de los niños-, y los aspectos culturales.

Kaztman (1999), quien estudia la pobreza y la exclusión social en Uruguay, argumenta que existe una relación directa entre el nivel educacional de los padres (a lo que llama 'clima educativo') y los logros educativos de los hijos:

> Un clima educativo alto en el hogar permite que los adultos jueguen con eficacia un rol complementario al de la escuela, que estimulen en sus hijos la fijación de metas educativas importantes y la adopción de las pautas de gratificación diferida necesarias para alcanzarlas (Kaztman, 1999: 279).

Otra variable determinante en la decisión de los hogares para optar por la continuidad educativa es la necesidad de recurrir a la fuerza laboral de los hijos. Y esto puede afectar la escolarización tanto de hombres como de mujeres.

Sartorelo (2002) analiza la influencia de la aportación de trabajo agrícola de los jóvenes en la continuidad escolar y encuentra que las aportaciones a la economía doméstica por género pueden influir positivamente en la posibilidad de las mujeres para estudiar. Concluye que en contextos donde los hombres jóvenes aportan trabajo agrícola como apoyo fundamental para la economía doméstica es común que dejen de asistir a la escuela por trabajar, en cambio las mujeres no necesitan dejar la escuela para cumplir con las actividades domésticas:

> "Los chicos sólo pueden estudiar cuando no se requiere de su trabajo; en cambio las mujeres aportan trabajo agrícola sólo en temporadas, debido a que se privilegia su apoyo en el trabajo doméstico diario, y para ello no se requiere dejar los estudios" (Sartorelo 2002: 93).

El argumento de Sartorelo sostiene que el trabajo doméstico que realizan las mujeres podría ser más compatible con el horario escolar, que el trabajo asalariado que realizan los hombres en las actividades agrícolas; sin embargo, esta explicación no toma en cuenta las cuestiones culturales, la valoración de la escolarización y las expectativas de vida futura (sin opciones laborales que reditúen la inversión educativa) que determinan la participación de las mujeres en la escuela. Otros análisis (Post 2001, Stromquist 1998) argumentan que el trabajo doméstico que realizan las mujeres y niñas es uno de los principales inconvenientes que puede truncar su carrera académica,

> "En los hogares pobres las contribuciones más importantes que realizan las mujeres son no monetarias, "las mujeres son invaluables", su contribución al hogar no es en dinero, sino en cuidados y labores domésticas" (Post, 2001: 472).

Por lo anterior Post concluye que las políticas como la del programa Oportunidades, que incentivan la escolarización por medio de apoyos económicos, ayudan más a los hombres que a las mujeres, pues las familias esperan ingreso de los hombres, pero de las mujeres esperan apoyo doméstico y para ejemplificar señala que la mayoría de las niñas mexicanas que están ausentes de la escuela no perciben salario, y se dedican a las actividades domésticas. (Post, 2001: 473).

Otro aspecto de suma importancia para la decisión sobre la continuidad escolar es la composición del hogar y el lugar que ocupan las niñas y jóvenes en la estructura familiar:

> "El tamaño o la composición del hogar son determinantes en la participación de las niñas en la escuela. Cuando las hermanas mayores se dedican a las labores domésticas, las menores tienen más probabilidad de continuar en la escuela, podemos inferir que la labor de las hermanas mayores sustituye la labor de las hermanas menores y éstas quedan liberadas de la carga doméstica, de tal forma que pueden atender la escuela". (Post, 2001: 473).

El trabajo doméstico de las hijas mayores puede liberar a las menores de este peso y facilitar la continuidad escolar, sin embargo, en esta investigación se ha corroborado que la incursión de las hijas mayores en la escuela presenta un escenario más favorable para la escolarización de las menores, debido a que genera un precedente con menos obstáculos para conseguir el permiso, la información y los medios para acceder a la escuela.

Los argumentos teóricos expuestos sobre la mediación de la estructura familiar en la posibilidad de que las mujeres acudan a la escuela, muestran la diversidad de factores que intervienen en la decisión de la escolarización de los miembros del hogar. A estos se le suman las condiciones del entorno social, tales como la situación económica del hogar y de la localidad, entre otras que se discuten más adelante.

II. La influencia de la estructura económica o el desarrollo de la localidad, también intervienen en la decisión de enviar o no a los hijos a la escuela. Las oportunidades laborales que tendrán los egresados influyen directamente en la motivación para la formación académica. Sartorelo señala que las razones para estudiar se ubican en las expectativas de futuro, ya sea para superarse a través del estudio o bien por la oportunidad de encontrar mejor trabajo con un mayor nivel de escolarización (Sartorelo 2002: 93).

En el mismo sentido, Navarro señala que la mayor participación de las mujeres en la educación está estrechamente vinculada con una mayor demanda de mujeres educadas en el mercado laboral, situación que no se presenta cuando las localidades sólo ofrecen oportunidades laborales en el sector primario (Navarro 1997). De acuerdo a lo expuesto por Navarro, la escolarización de las mujeres en el ámbito rural donde no se demanda la preparación académica de las mujeres debido a la carencia de empleos y al tradicional rol de género sería exigua, sin embargo, los hallazgos de esta investigación –que se expondrán a detalle en los siguientes capítulos- sugieren el incremento en el número de mujeres que estudian, a pesar de que su entorno social no exige competencias académicas para desenvolverse.

III. La política educativa tiene también cierta influencia en la decisión de enviar a los y las hijas a la escuela. Al respecto Navarro (1997) argumenta que las becas que otorga el gobierno para incentivar la continuidad académica, aunado al incremento en el número de años en la educación obligatoria –que se traducirá en el mediano plazo en un requisito para el mercado laboral-, motivarán a la continuidad escolar de un mayor número de población:

> "y si esta política educativa se acompaña además de acciones que reduzcan los costos de enviar a las mujeres a la escuela --como el establecimiento de escuelas más cercanas, así como de campañas de difusión acerca de los beneficios que ofrece la educación para las mujeres-- los efectos pueden ser mayores" (Navarro 1997: 3).

En México la política social privilegia el acceso a la escolarización como el principio de igualdad por excelencia, en este sentido, el programa Oportunidades del gobierno federal

aporta becas a los y las jóvenes en condiciones de pobreza con el objetivo de promover su asistencia escolar; este tipo de política favorece la continuidad académica en gran medida, sin embargo, no existe una estrategia integral que facilite su acceso a las instituciones educativas, ni tampoco acciones orientadas a justificar a los padres la importancia de permitir la escolarización de sus hijos.

IV. Finalmente, la valoración de la escolarización puede convertirse en un factor trascendental para la continuidad académica –o bien, la deserción- en especial en las zonas rurales, donde "las mujeres, además de dinero necesitan conseguir autorización para estudiar" (Sartorelo 2002: 89).

No es improbable que en las zonas rurales donde prevalece la división tradicional del trabajo según el sexo, la educación de las mujeres se perciba como innecesaria:

> "los hombres consideran que la educación de las niñas posterior a la primaria es una pérdida de tiempo y de dinero, porque es muy probable que las niñas se casen jóvenes y se conviertan en amas de casa. Otra de las razones, tiene que ver con su seguridad física al viajar a la escuela, y el riesgo de que encuentren novio en la escuela y se embaracen (Adato et al, 2000).

Riquer y Tepichín (2001) afirman que esta lógica de reproducción social basada en la división sexual del trabajo sigue aplicando entre los sectores más pobres del campo y la ciudad. Y esto marca el destino y las aspiraciones de los niños y niñas criados en este contexto, a pesar de las oportunidades educativas que se les presenten:

> "Cuando los niños y niñas llegan a primaria, ya tienen alguna noción de que ellas serán, algún día, esposas y madres, y ellos, proveedores económicos del hogar. En el "currículo oculto" de la escuela y en normas no escritas del mundo del trabajo, se reforzará la idea de que la responsabilidad por excelencia de las mujeres es la de cuidar de su prole y la de brindar servicios personales a su cónyuge; la de los varones trabajar por un ingreso. Lo que estamos insinuando es que la poca valoración o desvalorización de la escuela no sólo tiene que ver con condiciones objetivas como los recursos económicos y el desequilibrio entre demanda y oferta de empleo. También, debe guardar relación con la idea de que la escuela no forma para cumplir con el destino reproductivo asignado a las mujeres" (Riquer y Tepichín, 2001: 510).

García Falconi (2004) coincide con Riquer y Tepichín en que la división sexual del trabajo incide directamente en las expectativas educativas de niños y niñas, en su investigación sobre las representaciones sociales en torno al programa Oportunidades, encuentra una tendencia generalizada de las madres de familia a apoyar la escolarización de los hombres con mayor facilidad que a las mujeres:

> "Existe una diferenciación respecto a qué tanto las mujeres y los hombres deberían estudiar; en efecto, mientras para las titulares es bueno que sus hijas estudien la primaria para que aprendan a leer y escribir, los hijos pueden continuar dependiendo de ellos, considerando esta postura como una decisión personal. En síntesis, para las titulares, las niñas necesitan estudiar "lo suficiente", en tanto que el avance de los niños depende de su decisión" (García Falconi, 2004: 491).

El panorama para la escolarización de las mujeres en el ámbito rural presenta algunos obstáculos, mencionados en los párrafos anteriores, sin embargo, varios estudios señalan la importancia de impulsar el incremento de escolarización de las mujeres, especialmente las mujeres rurales pobres, como señala Schmelkes (2006):

> "Mejorar el bienestar integral de las mujeres y las niñas reporta un doble dividendo: el beneficio para ellas mismas, y el beneficio intergeneracional para las niñas y niños de ahora y del futuro. La equidad de género, con lo que ello significa en cuanto al acercamiento de las oportunidades para educarse, gozar de buena salud, para participar pasiva y activamente en la vida cívica y política, para obtener un empleo o generar ingresos propios, para tomar decisiones y participar en todas aquellas que le afecten como mujer, como persona y como madre de familia, significa contar con los elementos necesarios para desarrollarse íntegramente como personas y participar en la vida comunitaria y social, y para criar hijos e hijas educadas, sanos, conscientes de su entorno, participativos y activos, seres humanos felices mientras son niños, y creativos y productivos social y económicamente cuando adultos. Trabajar para el bienestar de la mujer es trabajar para el bienestar de la humanidad" (Schmelkes, 2006: 2).

La postura de que es posible mejorar el bienestar de las mujeres a través de la educación corresponde con una tendencia internacional, que encontramos en nueve puntos del informe mundial de la infancia 2006 de UNICEF, donde precisa algunos resultados del incremento en la educación:

1. La educación disminuye la mortalidad materna y la mortalidad infantil.
2. La educación disminuye la fecundidad y permite criar menos hijos con más calidad.
3. La educación retrasa el primer embarazo.
4. La educación se vincula con la salud y con el aumento en la esperanza de vida.
5. La educación permite una participación informada y enseña a participar, por lo que es fundamental para una actividad cívica y política futura.
6. La educación repercute en la capacidad de tomar mejores decisiones de todo tipo, entre ellas las económicas.
7. La educación fortalece el tejido social, la confianza en los otros, y el capital social y con ello la gobernabilidad de las sociedades.
8. La educación aumenta las probabilidades de obtener empleo.
9. La educación aumenta las probabilidades de obtener mayores ingresos.

En los párrafos anteriores se ha realizado una exposición sintética de las posturas teóricas en torno al capital humano, teoría que sirve de fundamento a la política educativa y la política social de nuestro país desde mediados de los años ochenta, y que se cristaliza a mediados de los noventa en el programa Progresa, hoy llamado Oportunidades. Hemos observado algunos resultados positivos de la aplicación de este programa, como el incremento en la escolaridad de la población beneficiada, y también expusimos algunas limitaciones de esta estrategia de política social, que se remontan a los preceptos teóricos del capital humano, al concebir la educación desde una perspectiva económica, orientada al mercado laboral, que se enfrenta a grandes dificultades referentes a la inequidad en la calidad de la educación, así como a un mercado laboral restringido que no da cabida a toda la población que incrementa su nivel escolar esperando participar de mejor forma en el desarrollo del país y mejorar su nivel de vida.

Hasta ahora la discusión teórica se ha centrado en la teoría del capital humano que dirige en nuestros días la política educativa y la política social, pero esta teoría no es el único marco de referencia para la presente investigación, que se centra en la educación de las mujeres, y por lo tanto, recurre a la perspectiva de género. En los apartados siguientes se explicará la perspectiva de género y se ubicará en la discusión sobre el desarrollo.

1.4 La perspectiva de género.

Para comprender la relación de la perspectiva de género con el tema del desarrollo abordaré primero el concepto de género y su importancia como categoría analítica; acto seguido definiré el tema del desarrollo en la antropología, para finalmente explicar la presencia de las mujeres y el género en la teoría del desarrollo.

La categoría de género ha aparecido en los estudios antropológicos con un auge notable desde los años 70's, cuando los debates feministas cuestionaban el modelo patriarcal que favorecía la dominación masculina. Las feministas comenzaron a utilizar la categoría de "mujer" para denunciar el modelo patriarcal predominante en la cultura, algunas antropólogas (Michelle Rosaldo, Jane Collier, Ortner y Chodorow) utilizaron la categoría de mujer en sus estudios para manifestar la asimetría sexual y la subordinación femenina en la estructura social, la cultura y la socialización (Lamphere: 1991).

A mediados de los 80's la categoría de "mujer" deja de utilizarse con tanta recurrencia y tuvo mayor aceptación la noción de "género" que funciona como marco de análisis que permite abordar las relaciones entre hombres y mujeres. El género se convierte en una categoría útil para referirse a la organización social de las relaciones entre sexos, este concepto ubica el significado en una construcción social, con cualidades sociales, que nada tienen que ver con la genética o la naturaleza.

De los estudios de las mujeres se derivan los estudios de género; el término de género suena más neutral y objetivo que "mujeres", además se deslinda de la connotación del feminismo y da cabida a los sujetos que intervienen en la relación entre los sexos; esta apreciación conlleva el reconocimiento de que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres (Scott, 1996).

La principal utilidad que ha demostrado tener la perspectiva de género se concreta en la identificación del entramado de relaciones, procesos, valores, normas y prácticas acerca de la manera de conducirse de hombres y mujeres (Lamas, 1996; Scott, 1996) que de ninguna manera están dados, sino que se construyen continuamente, según describe Joan Scott, las construcciones de la diferencia sexual obedecen a estructuras de poder: "el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (Scott, 1996:289).

La categoría de género permite develar el carácter androcéntrico del desarrollo desentrañando los mecanismos institucionales, formales e informales, que regulan la asignación de oportunidades y la distribución de cargas sociales entre los sexos (Incháustegui, 1999). Las cualidades de la categoría de género se deben a que interroga en las diferencias que existen en las relaciones de hombres y mujeres, según explica Sylvia Chant:

> "El género es una construcción social dinámica que demanda interrogantes sobre diferencia de clase, raza y edad; en una dimensión teórica y relacional que incluye a hombres y mujeres en sus interacciones y negociaciones" (Chant, 2003: 8).

La perspectiva de género ayuda al desarrollo de la equidad al promover la participación equitativa para hombres y mujeres, por lo que se vuelve prioritario que los programas de desarrollo contemplen esta visión:

> "Supone que los proyectos de desarrollo debieran tener en cuenta al sistema de género en cada sociedad para asegurar la participación igualitaria de hombres y mujeres y que las estrategias tendieran a asegurar la igualdad entre los géneros en todos los planos de la vida social" (Schmukler, 1996:353).

En conclusión, la categoría de género permite hacer evidente la participación desigual de los sujetos en el desarrollo. Su utilización ha provocado la discusión de la equidad entre hombres y mujeres como tema prioritario en la teoría del desarrollo actual.

1.5 El tema del Desarrollo, del discurso a la teoría

El origen del discurso del desarrollo como lenguaje institucional de la economía moderna se remonta al final de la segunda guerra mundial. Varios autores (Nazar y Zapata 2000, Viola 2000, Escobar 1995) lo relacionan con el discurso del presidente estadounidense Harry Truman[16], quien privilegiaba el progreso, la producción y la introducción de la tecnología como la clave para el crecimiento y el desarrollo mundial.

La teoría del Desarrollo –que proviene de la teoría de la modernización económica-, supone que las naciones atraviesan por un proceso histórico lineal pasando de un estado incivilizado hacia la civilización de una economía moderna, industrial y capitalista. Al desarrollarse, los países incrementan la calidad de vida de sus habitantes, se erradica la pobreza y se consiguen mejores indicadores de bienestar material. Uno de los clásicos de esta teoría es Rostow, quien escribió en 1960 'Las Etapas del crecimiento económico'. Según el modelo de Rostow el único camino viable para las naciones es el del desarrollo y la producción (Viola, 2000; Monreal, 1999).

Según Monreal (1999) los rasgos principales de este modelo de desarrollo -que estuvo vigente desde 1945 hasta mediados se los años setenta- se pueden definir en tres: el primero es que el desarrollo se asocia con el crecimiento económico mediante la industrialización a través de grandes empresas. El segundo es la sub-valoración del campo y la promoción de la urbanización, el tercero es que todo Estado-nación atraviesa por un proceso de desarrollo unilineal e irreversible.

Esta concepción orilló a que los países del tercer mundo, llamados subdesarrollados emprendieran una carrera para desarrollarse, aceptando el "paquete cultural occidental", que había permitido a los países europeos recuperarse de la devastación de la guerra en poco tiempo:

> "El paquete cultural occidental incluye capitalismo, industrialización, tecnología, democracia, individualismo, secularización y utilitarismo. Según este modelo las culturas son obstáculos para el desarrollo, son estructuras sociales obsoletas" (Viola, 2000: 10 - 12)

---

[16] Discurso inaugural del presidente Truman, el 20 de enero de 1949

Sin embargo, el paquete promovido y financiado por organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, no soluciona el "retraso" de los países tercer mundistas. La teoría del desarrollo se critica con fuerza desde finales de los años sesenta, dado que el progreso prometido no se reflejó en los países del tercer mundo (Cardoso y Faletto, 1969); por el contrario, la brecha entre los países desarrollados y los subdesarrollados se incrementó y "ocasionó deudas impagables que ahora los mantienen estancados y en crisis" (Nazar y Zapata, 2000: 77).

Entre los aspectos más criticados a la teoría del desarrollo se encuentran sus implicaciones políticas y culturales: "el uso del lenguaje tecnocrático abstrae los problemas de su marco político y cultural, para formularlos como problemas técnicos, y proponer soluciones neutrales" (Viola, 2000:21). Esto implica el desconocimiento de la pobreza como un asunto político, remitiendo sus causas a la incapacidad de los individuos de insertarse en el modelo económico, debido a insuficiencias inherentes a ellos mismos; con esta postura la influencia de la estructura de las relaciones económicas internacionales queda libre de toda culpa:

> "el discurso del desarrollo despolitiza fenómenos como la pobreza, al definirla como un problema de los pobres y localizarla en un determinado sector de la sociedad... de esta manera la pobreza pierde su carácter esencialmente político para convertirse en un problema técnico, de asignación de recursos, o de "deficiencias" nutritivas, educativas y sanitarias de un sector de la población... el problema social a erradicar no es ya la desigualdad, sino los pobres" (Viola, 2000:21)

Las deficiencias de la teoría del desarrollo, puestas en evidencia desde los años 70's, originan algunos cambios en las nociones de desarrollo generando políticas de ajuste. En la década de los 80's se reconoce que una de las principales causas del fracaso de la teoría del desarrollo en los países del tercer mundo fue su escasa adecuación al marco cultural de las poblaciones destinatarias:

> "A partir de los ochenta se empieza a configurar otro modelo oficial de desarrollo por parte de las agencias internacionales, el Banco Mundial y los gobiernos nacionales" (Monreal 1999:224).

Monreal (1999) señala que el nuevo modelo tiene 4 características importantes que lo distinguen del anterior: 1) concibe el desarrollo no sólo como crecimiento económico, sino también contemplando la necesidad de llevar a cabo ciertas actividades distributivas. 2) El modelo actual es de industrialización flexible y concede importancia a las microempresas y no sólo a las macro industrias. 3) No se dirige exclusivamente a los estados nacionales, también se diseñan proyectos de desarrollo para las comunidades y 4) se enfatiza la corresponsabilidad

de la gente, a través de su organización y mediante la valoración de su cultura y conocimiento locales.

El papel de las feministas y de los estudios que han utilizado la perspectiva de género para cuestionar el modelo de desarrollo a partir de los años 70, ha sido fundamental tanto en los cuestionamientos como en las propuestas para la reformulación del modelo de desarrollo. En la siguiente sección se explicará la relación que ha guardado la perspectiva de género en las políticas de desarrollo.

1.6 La perspectiva de género en el desarrollo

La perspectiva de género ha ocupado un lugar central en el tema del desarrollo en los últimos treinta años debido, en principio, al ímpetu de las feministas que cuestionaron el modelo de desarrollo patriarcal, que excluye a las mujeres y las remite al ámbito de la reproducción:

> "el uso del concepto de género es frecuente en los programas de desarrollo, en sus teorías y debates, desde que en los años setenta se descubriera que el desarrollo no beneficiaba a todos los grupos de población por igual" (Monreal, 1999: 214).

Los estudios que abordan el problema del modelo de desarrollo desde una visión de género han aportado elementos valiosos para una comprensión más cualitativa y dinámica de la diferencia, la inequidad y la exclusión. La perspectiva de género en los debates sobre el desarrollo ha generado una reformulación de su significado, según señalan Nazar y Zapata (2000:84):

> "El cuestionamiento de la desigualdad de las mujeres y de la incorporación de los elementos aportados por la perspectiva de género a las críticas a los modelos de desarrollo instrumentados hasta ahora, han enriquecido significativamente los alcances y significado de éste, como demanda no sólo del cambio de la situación de desigualdad de las mujeres, sino de todos los seres humanos, al establecer la necesidad de equidad, autonomía y libertad para todos(as). Llevando con ello a una reformulación del concepto de desarrollo".

Esta reformulación ha originado propuestas de desarrollo más sensibles al bienestar de hombres y mujeres, tales como el desarrollo sustentable y el desarrollo humano; este tipo de propuestas enfatizan el sentido humano de los individuos, quienes son concebidos como protagonistas sociales. La revaloración de los sujetos conlleva a una revaloración del espacio privado, lo íntimo y lo cotidiano (Monreal, 1999; Viola, 2000).

La incursión de las mujeres y posteriormente de la categoría de género en el tema del desarrollo fue un proceso arduo y paulatino, que se puede dividir en dos etapas, la primera inició por hacer visible el papel de las mujeres en el desarrollo evidenciando su contribución a

la economía, a la política y en general al mundo social. En la segunda etapa se enfatiza la necesidad de abatir las desigualdades entre hombres y mujeres, procurando su participación en el desarrollo en igualdad de condiciones. En los siguientes apartados se exponen las características de cada etapa.

1.6.1 La perspectiva de mujeres en el desarrollo (MED)

La inclusión de la mujer en el desarrollo se origina con el reconocimiento de que el modelo de desarrollo no había cumplido sus promesas en los países subdesarrollados, empeorando las condiciones de marginación de los pobres y especialmente de las mujeres; el deterioro en el nivel de vida de las mujeres se adjudicaba al fracaso de políticas de desarrollo que pretendían mejorar las condiciones de las mujeres como consecuencia de mejorar la situación económica de los hombres.

El debate sobre la participación de las mujeres en el desarrollo originado por feministas, científicos sociales e incluso por instituciones como Naciones Unidas, dio lugar a una revisión de las prioridades del desarrollo y uno de los puntos en la discusión fue la invisibilidad del aporte de la mujer al desarrollo; esto dio origen al decreto del año internacional de la mujer, en 1975.

> "La invisibilidad de la mujer había sido absoluta, perpetuada por numerosos prejuicios androcéntricos, que habían sesgado los análisis: el uso del PIB y otros indicadores macroeconómicos, por ejemplo, no refleja el trabajo femenino en actividades de autoconsumo o en la economía informal. Además identifica implícitamente al hombre como cabeza de familia, relegando a la mujer a la esfera del trabajo familiar, negando su importante aportación a la subsistencia doméstica, error especialmente grave cuando aproximadamente una tercera parte de las unidades domésticas del planeta ya estaban encabezadas por una mujer sin la presencia de un hombre" (Viola, 2000:35).

El enfoque de MED pretendía revertir esta situación incorporando a la mujer en el desarrollo, es decir, en el campo productivo; el enfoque privilegiaba la integración de las mujeres en las políticas de desarrollo colocando el énfasis en "aspectos tangibles y materiales de la vida de las mujeres", es decir, enfatizando el bienestar económico mediante su posición en el mercado laboral, "además de la salud y fertilidad así como su representación en la vida pública y política" (Chant, 2003:6). En este contexto de reestructuración del discurso del desarrollo se externaron las inquietudes de las mujeres: "mejorar la educación y las oportunidades de empleo, igualdad en la participación política y social y el incremento del bienestar femenino" (Monreal, 1999: 218).

Entre las medidas y proyectos implementados por MED destacan dos tipos, por un lado los encaminados al bienestar de los niños, la familia y la comunidad; relacionados con la

educación, la sanidad, la alimentación, la higiene del hogar, etc., -se concebía a la mujer como proveedora del bienestar de la familia-. Por otro lado, se encuentran las propuestas para incorporar a las mujeres al desarrollo a través de proyectos específicos que le permitieran obtener ingresos, sobre todo a través actividades vinculadas con el trabajo doméstico y la reproducción (Chant 2003, Moser 1989, Monreal 1999, Nazar y Zapata 2000).

Las principales críticas al MED se sitúan en la poca capacidad de abordar la desigualdad de género tanto en el ámbito doméstico como en el mercado laboral, además de que se consideraba a las mujeres como las responsables del bienestar familiar. Nazar y Zapata resumen las principales críticas:

> "La visión asistencialista de bienestar presente en las políticas de integración de las mujeres al desarrollo fue y sigue siendo insuficiente e insatisfactoria, ya que no otorgaba atención a los aspectos de las relaciones sociales, las políticas y la cultura que determinan y reproducen la desigualdad de género. Las políticas públicas desde MED vieron a las mujeres como objetos para quienes se podían diseñar intervenciones que ellas pasivamente debían aceptar" (Nazar y Zapata, 2000: 83)

Otra limitación de esta perspectiva es que no valora que la mujer ha participado en el desarrollo desde siempre, con aportaciones al trabajo doméstico, al trabajo en el campo o al trabajo asalariado informal. En la mayoría de los hogares de escasos recursos la mujer ha participado en el desarrollo desempeñando un triple rol: participando en el ámbito reproductivo, en el trabajo agrícola o en al obtención de ingresos adicionales y además realizando trabajo comunitario para la provisión de servicios (Moser, 1989).

A pesar de sus limitaciones esta perspectiva fue un paso importante para la propuesta de nuevos actores –las mujeres- en el desarrollo "supuso, para bien o para mal, el paso de la invisibilidad a la visibilidad del papel femenino en el desarrollo" (Monreal, 1999:220). Muchas de sus limitaciones fueron discutidas y mejoradas, y dieron origen a la perspectiva de Género en Desarrollo.

1.6.2 La perspectiva de género en el desarrollo (GED)

El nuevo paradigma que se origina con las críticas al modelo anterior incluye en la agenda del desarrollo las necesidades estratégicas de las mujeres:

> "La abolición de la división sexual del trabajo, el alivio de la carga del trabajo doméstico y el cuidado de los niños, la eliminación de formas institucionales de discriminación, el establecimiento de una igualdad política, libertad de elección sobre la maternidad, y la adopción de medidas adecuadas contra la violencia y el control masculino sobre la mujer" (Molyneux, 1985:233).

El enfoque de 'Género en el Desarrollo' considera prioritario tomar en cuenta las diferencias entre los sexos en la generación del desarrollo, propone una visión más cercana a las condiciones de cada sociedad; sugiere que es prioritario contemplar las causas y los mecanismos institucionales y culturales que estructuran la desigualdad entre los sexos para elaborar políticas adecuadas y corregir los desequilibrios existentes,

> "...este principio introduce la cuestión de la equidad entre los sexos no sólo en los métodos de análisis y de diagnóstico de la realidad social, sino también de los procedimientos de evaluación reprogramación y desempeño de las mismas" (Incháustegui, 1999: 86)

La perspectiva de Género en el desarrollo parte del análisis de la subordinación de las mujeres ocasionada por el sistema patriarcal y por la invisibilidad de sus aportaciones al desarrollo, pretende ser una propuesta integral en donde hombres y mujeres participen de forma igualitaria en la vida pública, económica, política y social, que busquen en igualdad de condiciones una forma de vida más satisfactoria:

> "Estos postulados parten del análisis de la subordinación de las mujeres, desde donde identifican los intereses estratégicos de género para elaborar una propuesta de organización más igualitaria entre hombres y mujeres, que se traduzca en la conformación de una sociedad más satisfactoria, en términos de su estructura y de la naturaleza" (Nazar y Zapata, 2000:82).

La visión de GED se hace presente de manera incipiente en nuestro país en las estrategias del Gobierno federal en la procuración de la equidad de género. En julio de 2003 el Instituto Nacional de las Mujeres publica la estrategia de Modelo de Equidad de Género, MEG:2003, de carácter certificable para organizaciones públicas y privadas en México, cuyo objetivo es "fomentar la igualdad de oportunidades económicas entre mujeres y hombres, así como eliminar todas las formas de discriminación en el acceso y permanencia en el empleo". Esto responde a que:

> "Uno de los objetivos rectores del gobierno federal es poner a disposición de las mujeres y los hombres los recursos y los medios para que desarrollen integralmente sus capacidades, contribuyan y tengan acceso, control y disfrute efectivo de los servicios y beneficios del desarrollo del país y decidan en condiciones de equidad, en todos los aspectos de la vida nacional" (INMUJERES 2003).

Monreal (1999) señala que las aportaciones de la perspectiva de género han contribuido a la configuración del nuevo modelo de desarrollo, que tiene características muy distintas al anterior, sin embargo, existen aún algunos riesgos en la definición del desarrollo, que deben observarse con detenimiento, entre ellos destaca la necesidad de reconocer el

trabajo de la mujer como parte esencial para el rendimiento económico, y no como parte esencial de la equidad de género. Es decir, que la incorporación de la mujer está basada en su aportación a la economía nacional y no en la superación de la subordinación o el bienestar de la población. Otro de los riesgos en la definición del desarrollo se encuentra en los supuestos referentes a la educación, que se basa en capacitar a la mujer como fuerza de trabajo, no como ser humano:

> "...la educación básica y los programas de salud para la mujer son considerados como instrumentos para un mejor funcionamiento del desarrollo... el mayor nivel de educación femenina conduce a menos nacimientos, menos mortalidad infantil, más mujeres en el mercado de trabajo formal y mayor crecimiento económico" (Monreal, 1999: 226)

Otro cuestionamiento importante a los supuestos del GED es que no tiene claridad sobre el papel de la mujer como agente social de cambio, y según señala Craske (2003), la falta de claridad ocasiona que se les sigan consignando a las mujeres tareas relacionadas con el ámbito doméstico y la reproducción social. Además, algunas de las estrategias que trascienden esta visión y pretenden una revalorización de la mujer como actor social incluyen ciertas corresponsabilidades de las mujeres a cambio de los beneficios de las políticas de desarrollo y estas nuevas responsabilidades les implican una doble carga en sus labores cotidianas.

Si bien durante los últimos años se ha fomentado el empoderamiento de las mujeres en el modelo de 'Género en Desarrollo', aún podemos encontrar en algunos proyectos de desarrollo nociones que relacionan el rol de la mujer con el ámbito doméstico, según ejemplifica Viola: "algunas instituciones como UNICEF y algunas ONG's siguen aplicando el denominado enfoque del bienestar, de carácter asistencialista, que contempla a las mujeres como receptoras pasivas del desarrollo y enfatiza la maternidad y el cuidado de los hijos como su rol fundamental" (Viola, 2000:39).

La revisión de las políticas de desarrollo que incluyen a la mujer en sus esquemas y proyectos es de gran utilidad para entender los preceptos de los programas de desarrollo social que se implementan en nuestro país, los cuales obedecen a tendencias internacionales debido a las presiones del modelo económico globalizado e interdependiente. La importancia de identificar los fines de las políticas sociales radica en que su objetivo puede ser el de emancipar a la mujer de su rol doméstico o puede ser enfocado a la reproducción de la división social del trabajo que prevalece. Según García Falconi (2004) el análisis de la política social debe incluir en qué medida las familias cargan con los riesgos sociales, es decir: "hasta

qué punto las mujeres se liberan del peso de las cargas domésticas y la maternidad resulta compatible con el ejercicio de la profesión". La misma autora señala que el programa Oportunidades no propone en realidad cómo abordar una perspectiva de equidad de género en sus componentes educativo, de salud y en su funcionamiento en general.

Recapitulando lo expuesto hasta ahora, el objetivo de este trabajo es analizar las consecuencias del incremento en el nivel de escolarización de las mujeres que viven en contextos rurales, promovido por diversas estrategias del Estado –entre ellas las becas del programa Oportunidades-. En esta investigación consideramos que la incorporación al trabajo no es la única consecuencia de la escolarización -por esta razón se debate con la teoría del capital humano, que rige en nuestros días la política educativa y la política social de nuestro país bajo la premisa de que las personas son recursos a los que es necesario capacitar- y se sostiene que existen otras consecuencias menos perceptibles, pero que pueden ser igualmente importantes, que se derivan del incremento en el grado académico de las jóvenes tales como la valoración de la educación como herramienta para la búsqueda de mayor bienestar, así como cambios en las actitudes de las estudiantes respecto de su rol de mujer, o bien, expectativas de vida futura familiar en condiciones más equitativas -para lo cual se aprovecha la claridad de la perspectiva de género para distinguir las estructuras de dominación patriarcal que obstaculizan en distintos niveles el desarrollo de la mujer-.

1.7 Estrategia metodológica

La propuesta metodológica que fundamenta la presente investigación se basa en el estudio de la vida cotidiana de las mujeres, con una mirada antropológica. Esto implica efectuar el análisis partiendo de lo concebido como natural y normal por los sujetos de estudio –en este caso, las mujeres-. Este nivel de análisis se sustenta en que la cotidianidad forma parte del esquema de interpretación para comprender los aspectos más amplios la vida social, el estudio de la vida cotidiana permite descubrir las construcciones sociales que norman las formas de convivencia. Otra de sus ventajas es que permite comprender el cambio social desde los rincones más íntimos de la estructura social:

> "El estudio del cambio social requiere investigaciones sobre aquellas modificaciones moleculares, que van cambiando esas nociones de lo normal y natural a partir de las cuales juzgamos lo que son rupturas. Son estos pequeños cambios en el diario vivir de los diferentes grupos sociales los que indican la profundidad del desarrollo social" (Lechner, 1990:53).

La perspectiva de análisis de la vida cotidiana permite un acercamiento puntual a los actores y, al escuchar su voz y observar sus acciones, podemos conocer desde su propia experiencia cómo conciben los cambios que viven y cómo los incorporan en sus propias interpretaciones, además, al escuchar a los distintos actores que intervienen en determinada acción obtenemos acercamiento a ciertos detalles de la vida diaria que revelan el marco interpretativo de las formas de vida y de convivencia, entre ellos las formas de coexistencia entre hombres y mujeres, que resultan de gran utilidad para el estudio de las relaciones de género (Malkin 1999, Mummert 1999):

> "La observación y reconstrucción mediante testimonios de los distintos protagonistas resultan una ventana privilegiada para el estudio de las relaciones de género y generacionales. Las distintas voces, hijas, padres, tienen un peso diferencial en las negociaciones intrafamiliares que reflejan identidades y relaciones de género en constante forcejeo y redefinición" (Mummert, 1999:453).

Por lo anterior, en esta investigación se pretende observar los procesos vinculados con la escolarización de las jóvenes desde la posición de las mujeres -pues ellas son los sujetos que participan y les dan vida a los procesos- tomando en cuenta el contexto social que delimita su acción (Sartorelo 2002, Rockwell, 1982, 1995; Street 1992).

Este marco de comprensión, basado en el análisis de la vida cotidiana, será utilizado para poner a prueba las cuatro hipótesis planteadas en la presente investigación:

1. Existen distintos factores que intervienen en la continuidad académica de las jóvenes, tales como la valoración de la educación formal –que las impulsa a continuar sus estudios-, el acceso a la escuela, el contexto socioeconómico desahogado en el hogar –que facilita el sustento- entre otras. Es decir, la permanencia en la escuela y el avance hacia niveles más elevados de escolaridad es el producto de un conjunto interrelacionado de factores y no el resultado automático de uno solo de ellos (por ejemplo, los ingresos familiares).

2. Las posibilidades de escolarización de las mujeres están moldeadas por la situación económica de sus hogares (existencia de recursos), y de la capacidad, especialmente de las jóvenes, para negociar el uso de los recursos en beneficio de su continuidad académica.

3. El incremento en el grado académico de las mujeres conlleva una percepción distinta de la escolarización, que además de ser vista como el camino para conseguir un trabajo mejor

remunerado, también llega a considerarse como un derecho y como un medio importante para la socialización con otros jóvenes de su edad.

4. El incremento en la escolaridad de las mujeres jóvenes rurales conlleva cambios en diversos aspectos de su vida, algunos serán explícitos y otros implícitos, tales como el incremento de habilidades y capacidades, la ampliación de sus expectativas de vida futura o la revalorización de su rol de género (que se traduce en percepciones distintas sobre su papel en distintas áreas de la vida cotidiana, en especial las labores domésticas y la participación laboral).

Para corroborar –o rechazar- las hipótesis antes expuestas y advertir las construcciones sociales que rigen la vida de las mujeres que estudian en un contexto rural, será necesario responder a varias cuestiones, que se entretejen y complementan para esclarecer: ¿Qué cambios se originan en la vida de las mujeres jóvenes que viven en comunidades rurales a partir del incremento en la escolarización, y cómo afectan estos cambios a la distribución tradicional de roles asignados a mujeres y hombres en su entorno social?. Las líneas de búsqueda que responden a las hipótesis son:

1) El contexto socio económico y familiar que facilita o dificulta el acceso a la escolarización en las localidades rurales.

2) Las normas y valores que rigen la continuidad académica tanto de las jóvenes interesadas, como de sus familiares, para evidenciar las diferentes formas de valoración de la escolarización y contrastarlas con las expectativas que tienen ellas mismas y sus padres con base en los roles de género.

3) Las negociaciones que suceden al interior del hogar en torno a la posibilidad de que sus miembros incrementen sus capacidades mediante la escolarización, o bien, deserten para incorporarse al ámbito doméstico o laboral.

4) Comparar los proyectos de vida que tienen las mujeres con mayor grado de estudios y las que desertaron, para detectar si existen cambios en las expectativas de su futuro laboral y doméstico, que reflejen un impacto positivo de la escolarización en el incremento en las opciones de vida de los estudiantes.

La propuesta para abordar las distintas líneas de investigación que están implicadas en el problema que nos concierne es explorar y analizar dos dimensiones de la vida cotidiana: 1) Las prácticas de las jóvenes y sus familias –qué hacen o dejan de hacer por adquirir el grado académico de bachillerato (o educación superior, si es el caso)-, y qué estrategias y negociaciones suceden al interior del hogar para que la escolarización sea posible. 2) Los discursos que justifican, regulan o contradicen estas prácticas, -los discursos revelan las valoraciones y percepciones no sólo de la escolarización, sino también del rol de género de las estudiantes- tanto en las jóvenes como de los distintos miembros del hogar donde viven. En el discurso de las jóvenes y sus familias podemos localizar lo que Joan Scott (1996) sugiere como sistemas simbólicos de representar el género; que en este caso se aplica al tipo ideal de mujer que existe en el discurso y en el imaginario de la gente de la localidad.

El contexto elegido para observar y analizar las prácticas de las jóvenes y de sus familias es el hogar debido a que este escenario constituye un campo muy favorable para comprender una amplia gama de fenómenos económicos y sociales, tales como la producción y reproducción económica, los procesos de socialización, las características de la interacción, los procesos de significación, la definición de identidad, la producción y reproducción cultural, la asignación de roles de género, entre otros (González de la Rocha 1994, Chant 2003, Salles y Valenzuela 1998). En el seno del hogar se aprenden los roles de mujeres y hombres y es allí donde se toman decisiones de la inversión en la educación de los hijos y las hijas. En éste ámbito se indagarán los siguientes aspectos:

1. Composición del hogar y posibilidades de escolarización:

Factores que posibilitan la escolarización de las mujeres: ¿El nivel de escolaridad que las jóvenes alcanzan está relacionado con su posición en la estructura del hogar y las características del núcleo doméstico (estructura del hogar, etapa del ciclo doméstico, jefatura masculina o femenina, presencia de trabajo femenino asalariado, clima educativo, situación económica, presencia de redes sociales de cooperación y ayuda mutua, u otros)?

¿Qué dejan de hacer las jóvenes al decidir continuar sus estudios hasta bachillerato o educación superior?

2. Prácticas al interior del hogar: distribución de las actividades, del poder y de los recursos

¿Cómo se distribuye el trabajo doméstico? ¿Quién lo asigna? ¿Son las mismas obligaciones y responsabilidades de las mujeres con mayor escolarización? ¿Hay diferencias entre las mujeres con trabajo asalariado y las que no lo realizan?

¿Quién participa en la toma de decisiones al interior del hogar? ¿Existe posibilidad de negociación o la toma de decisiones es autoritaria y jerárquica? ¿Participan las mujeres jóvenes en la toma de decisiones sobre su escolarización y su trabajo? ¿Y sobre otros asuntos?

¿Quién administra los recursos económicos del hogar? ¿Participan las mujeres con mayor escolarización en la toma de decisiones sobre el gasto y el consumo? ¿Y las que aportan ingresos, participan en la toma de decisiones?

3. Discurso sobre percepciones y valoraciones de la escolarización y el trabajo

¿Qué opinión tienen las mujeres jóvenes sobre la utilidad y la importancia de la escolarización? ¿Qué opinan sus padres de la escolarización?

¿Qué opinan las mujeres jóvenes sobre el trabajo doméstico y la distribución de las actividades al interior del hogar? ¿Qué opinan sus padres y sus hermanos? ¿Es diferente la percepción del trabajo doméstico de las jóvenes con mayor escolarización? ¿Y de las que tienen trabajo asalariado?

4. Discurso sobre las representaciones sociales sobre los roles de género

¿Cuáles son los roles asignados para mujeres y hombres al interior del hogar? ¿Son los mismos para las mujeres con mayor escolarización y para las que perciben un salario? ¿Han cambiado en los últimos años? ¿Obtienen mayor estatus social las mujeres con mayor escolarización?

1.7.1 Herramientas metodológicas

El reto principal para llevar a cabo este proyecto es comprender las representaciones de género y las valoraciones de la escolarización de las mujeres a través de las prácticas y discursos de los distintos actores involucrados en el proceso de escolarización, o abandono escolar, de las jóvenes. La comprensión cabal de estas estructuras sociales –manifiestas en las representaciones y valoraciones- permitirá identificar los cambios que el incremento de la escolarización formal pueda generar en las relaciones de género.

Los puntos de partida de esta investigación son propuestas analíticas de procesos no evidentes, las percepciones y las representaciones sociales no son algo que se ve de forma sensorial, son construcciones conceptuales para comprender procesos y relaciones, por lo

tanto habrá que acceder a ellas por medio de varios caminos, haciendo uso de distintas herramientas metodológicas, vinculadas principalmente a la etnografía: observación participante, entrevistas estructuradas, estudios de caso y grupos focales[17]. Así mismo, ha sido necesario realizar una investigación documental para fundamentar la historia del pueblo y los datos sobre el escenario nacional y local de la escolarización.

Entrevistas abiertas, también llamadas entrevistas en profundidad

Taylor y Bogdan (1987) definen las entrevistas en profundidad como:

> "Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". (Taylor y Bogdan, 1987: 101)

En esta investigación se utilizó la entrevista abierta con el objetivo de encontrar información cualitativa sobre los temas que los entrevistados propusieran como importantes a lo largo de la conversación, "la libertad de expresión que permite esta técnica facilita la producción de discurso" (García Falconi, 2004: 82). Se aplicó con amas de casa, padres de familia, jóvenes, empleadas de tiendas de abarrotes, comerciantes y adultos mayores; con el fin de conocer la dinámica de la localidad, las actividades económicas principales, las opciones laborales para adultos y jóvenes, las facilidades o dificultades para acceder a los servicios educativos, los obstáculos para la continuidad escolar hasta la educación superior, las principales causas de deserción, el rol de hombres y mujeres en la vida social, entre otras.

Entrevistas estructuradas

> La entrevista estructurada o dirigida requiere que el/la entrevistador/a mantenga un formato altamente estandarizado y las preguntas, preparadas de antemano, se vayan presentando en una secuencia predeterminada. Esta entrevista es útil en situaciones en las cuales la forma de preguntar, el vocabulario utilizado y hasta el tono de la voz pudieran prejuiciar o influir al informante hacia un tipo de respuesta. También es conveniente si utilizamos varios entrevistadores ya que al estructurar las preguntas daremos uniformidad y en última instancia validez al proyecto. (Ruiz 2004:1)

La segunda indagación se realizó mediante entrevistas estructuradas con las autoridades locales: el sacerdote, el delegado municipal, la directora del bachillerato, el maestro del área de ciencias sociales en la preparatoria y la prefecta de la secundaria. Las entrevistas con estos actores diversos, enterados del ir y venir de la localidad, fueron de gran provecho para ubicar

[17] Los guiones utilizados para las entrevistas y para los grupos focales se encuentran en el Anexo1 al final de esta tesis.

el contexto del problema. El objetivo de esta entrevista es conocer las percepciones y valoraciones sobre la escolarización de las mujeres y el papel del programa Oportunidades en la decisión de continuar los estudios de educación media superior, así como identificar las representaciones sociales de los roles de género. Además, el objetivo de entrevistar al sacerdote es identificar el discurso religioso y el papel asignado a las mujeres y hombres en la ideología y en la práctica de la doctrina.

Entrevistas a profundidad o estudios de caso.

Una vez seleccionada la muestra analítica se realizaron entrevistas a profundidad para conocer la historia de las jóvenes, sus condiciones familiares, sus logros y obstáculos, todo lo que se relacionó con el contexto familiar, con el acceso a la escolarización y con las consecuencias que ha tenido este proceso en su vida cotidiana. Las entrevistas a profundidad ahondan en lo que las jóvenes piensan y sienten sobre su identidad de género, sobre el trabajo, la escuela y sobre sus condiciones de pobreza.

Análisis de datos estadísticos y de archivo

Los indicadores sociodemográficos son un referente básico para comprender la dinámica de la localidad, el número de habitantes, el índice de marginación, las actividades económicas principales y el índice de analfabetismo fueron indicadores que me permitieron elegir la zona de estudio, sin embargo hay que comprenderlos más allá del dato y vincularlos con la problemática específica. Se revisaron los indicadores sociodemográficos del INEGI, CONAPO y CONEVAL, así como la legislación del programa social Oportunidades.

Análisis situacional de las interacciones en escenarios clave

En el estudio de los hogares, y la relación de hombres y mujeres al interior del hogar, se realizaron análisis situacionales con el objeto de identificar significados atribuidos a los roles de hombres y mujeres en las distintas tareas domésticas y en la toma de decisiones, de acuerdo con la premisa de que la asignación de papeles y la delimitación de las prácticas dan sentido específico y delimitado a la identidad de género, "el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta."[18] La importancia de realizar el análisis situacional en el hogar se debe a que la familia es una institución reguladora de las funciones que se asignan a las mujeres y a los hombres, por ello es de suma importancia

[18] Michelle Zimbalist Rosaldo, "The Uses and Abuses of Anthropology: Reflections on feminism and Cross-Cultural Undestanding", en Signs, 5, primavera de 1980.

indagar en el rol que se les asigna a las mujeres del hogar según su posición dentro de la estructura familiar: madres, hijas, hermanas, nueras, etcétera.

Grupos focales

Se realizaron dos discusiones colectivas con hombres y mujeres sobre diversos temas en relación con la escolarización y las representaciones de los roles de género asignados a hombres y mujeres. La finalidad de estos grupos focales fue obtener y discutir los temas que a los participantes les parecieron importantes sobre la escolarización, el trabajo, el papel de hombres y mujeres y las expectativas de vida futura. Como resultado de los temas propuestos por los jóvenes en esta discusión se generó el guión de entrevista a profundidad para ser aplicado a las mujeres de la muestra analítica.

CAPÍTULO II

TLACHICHILA, ZACATECAS, UBICACIÓN EN ESPACIO Y TIEMPO

En este capítulo se explica y fundamenta la decisión de elegir a Tlachichila como lugar en donde se realizó la investigación. La localidad fue elegida en función de las características que permitieran la exploración de los objetivos e hipótesis de este trabajo. La decisión resultó de diversos análisis, el primero sobre las condiciones de la educación de hombres y mujeres a nivel nacional y a nivel estatal, posteriormente se analizaron las condiciones particulares de la entidad elegida y se buscó una localidad en función de sus características rurales, que si bien son particulares, presentan condiciones que comparten muchas otras poblaciones rurales, lo que genera una tipicidad comparable.

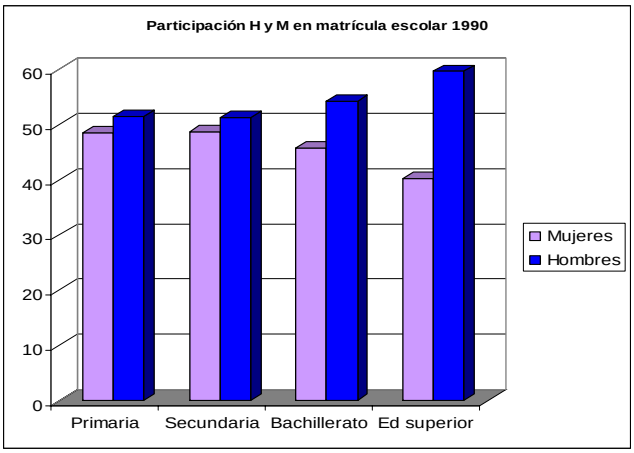
Después de la explicación de las condiciones para la elección de la localidad se expone una descripción detallada de las condiciones socio-económicas de la zona de estudio a través del análisis de información demográfica, las actividades económicas principales, las dinámicas migratorias y las oportunidades educativas en la zona. Posteriormente se realiza una breve etnografía del pueblo en donde se ubica la investigación, que puntualiza la participación de hombres y mujeres en la educación formal y en el trabajo asalariado. En la última sección de este capítulo se detalla el proceso del trabajo de campo, el acercamiento a las informantes y la elección de la muestra analítica en la que se basan los hallazgos de esta investigación.

2.1 Tlachichila en el escenario educativo nacional

Antes de mencionar los criterios de selección de Tlachichila como la localidad en la que se realizó el trabajo de campo, me parece importante ubicar la escolaridad en el escenario nacional. El interés de esta investigación se centra en los factores que facilitan e inhiben la escolarización de las mujeres en los niveles de educación media y superior. Por ello, como primer paso, se buscó información descriptiva y general sobre la participación de las mujeres en distintos niveles educativos. Se encontraron datos reveladores al analizar el comportamiento de la matrícula escolar nacional en la última década: el más significativo fue la disminución de la brecha en la participación por género.[19]

Gráfica 1. Participación por género en las aulas, 1990, media nacional:

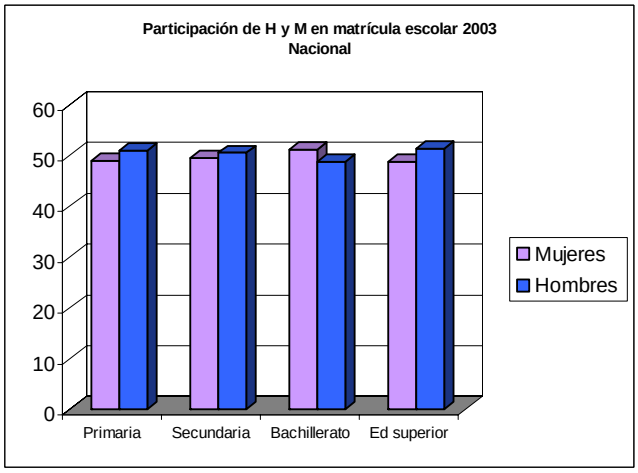
[19] Los datos son del Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México (SISESIM), que se basan en el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), con el apoyo del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).



En 1990 tenemos una participación por género desigual en todos los niveles educativos, la diferencia en primaria y secundaria presenta una ligera desventaja para la participación femenina, los datos revelan que hay 49 mujeres por cada 51 hombres en las aulas de educación básica. Esta brecha tiene un incremento manifiesto en el bachillerato, donde encontramos 54 hombres por cada 46 mujeres estudiantes, diferencia que se dispara aún más en la educación superior. En este último nivel observamos que por cada 100 alumnos estudiando la universidad, 60 eran hombres y 40 mujeres.

En el año 2003 las diferencias en la participación por género en los distintos niveles educativos disminuyen notoriamente, con un sorprendente repunte en el bachillerato, donde las mujeres no sólo contraen la brecha, sino que sobrepasan el número de hombres en las aulas:

Gráfica 2. Participación por género en las aulas, 2003.



Los datos del SISESIM (Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México) que sirven de insumo a esta gráfica muestran un comportamiento atípico en la distribución de la matrícula en bachillerato, donde se revierte la diferencia y por cada 51

mujeres encontramos sólo 49 hombres en las aulas. Esta disparidad se invierte en el nivel de educación superior donde son 51 hombres por cada 49 mujeres.

El panorama descrito en las gráficas desata cuestionamientos sobre la participación de las mujeres en la educación media superior ¿porqué disminuye la brecha hasta revertirse en este nivel educativo?, también la participación por género en educación superior genera interrogantes ¿qué produce la disminución en la brecha, que en 1990 era de 60 hombres por cada 40 mujeres y en el 2003 de 51 hombres por 49 mujeres? Pero, por otro lado, es evidente que la brecha de género sigue existiendo en la educación superior, por lo que es claro que hay muchas mujeres para quienes el bachillerato es el nivel máximo. ¿Por qué disminuye la participación de mujeres al pasar del bachillerato a la educación superior?

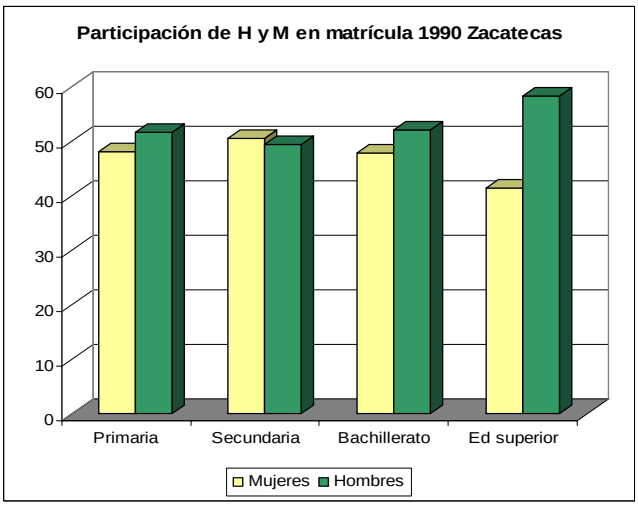
Estos hallazgos motivaron la búsqueda de una localidad donde encontrar respuestas a las preguntas formuladas para la realización de este estudio y por ello se revisó el panorama de cada estado para encontrar información que guiara la selección de la localidad.

Siguiendo la misma metodología de análisis de la información sobre la matrícula se encontró que Jalisco tiene un comportamiento similar a la media nacional: disminuyen las brechas de educación media superior y superior en el año 2003, con una diferencia ligeramente mayor que la media nacional en la participación de las mujeres en bachillerato; 53 mujeres por 47 hombres, situación que se revierte en educación superior, donde se encuentran 53 hombres por cada 47 mujeres en las aulas.

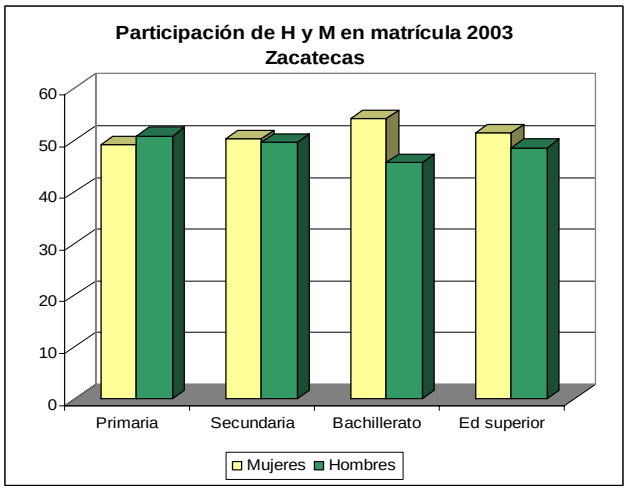
En cambio, la matrícula de Zacatecas resultó mucho más reveladora, en esta entidad la reducción de la diferencia entre hombres y mujeres en la escuela comienza a hacerse evidente desde la secundaria, 49.7 hombres por cada 50.3 mujeres, en el año 2003. En educación media superior la diferencia es rotunda, con la presencia de 54 mujeres por cada 46 hombres, y lo sorprendente es que esta diferencia se mantiene en la educación superior, contrario a lo que sucede en la media nacional, con 51.4 mujeres por cada 48.6 hombres en la universidad (Gráfica 4).

Cabe mencionar que los datos reportados para esta entidad en 1990 mantenían la misma tónica que la media nacional, el cambio en la brecha de participación por género que se observa en el país en la última década sucedió con mayor auge en Zacatecas (Gráfica 3).

Gráfica 3. Participación por género en las aulas de Zacatecas, 1990.



Gráfica 4. Participación por género en las aulas de Zacatecas, 2003.



El análisis de las condiciones de matrícula por género en cada nivel educativo generó preguntas específicas, y el análisis de estos datos en cada estado generó una guía geográfica para iniciar la investigación en Zacatecas.

Las posibles explicaciones a la inversión de la participación de hombres y mujeres en la escuela las podemos encontrar en un estímulo a la escolarización de las mujeres o bien, en su contraparte, un desestímulo en la participación de los hombres en la escuela. En el primer supuesto podría ubicarse la beca del programa Oportunidades, que otorga recursos económicos a los estudiantes de bachillerato desde el año 2001, los cuales son más cuantiosos para las mujeres que para los hombres estudiantes de bachillerato. Sin embargo, este supuesto no explica la diferencia positiva de mujeres en educación superior, pues en dicho nivel no se proporcionan becas por este programa. Además, aunque los estudios de evaluación de

impacto han mostrado un incremento notable en la matrícula escolar femenina, este aumento no es de ninguna manera tan espectacular como el encontrado en Zacatecas (Parker (2002).

Respecto del segundo supuesto, el desaliento de la continuidad académica de los hombres, podría argumentarse la incorporación al campo laboral, o bien en la migración internacional (también con fines laborales). Como hipótesis tentativa se puede plantear que los jóvenes comienzan la búsqueda de oportunidades laborales antes de concluir sus estudios de educación media superior, o incluso, antes de concluir la secundaria.

Con el fin de explorar estas dos posibilidades y procurar un acercamiento detallado sobre la situación de las mujeres y hombres que continúan sus estudios o no, se realizó una segunda delimitación para elegir el lugar de la investigación etnográfica para esta tesis.

El segundo paso para la búsqueda de la localidad se basó en características particulares que permitieran la exploración de las hipótesis de la investigación, se buscó una localidad donde la actividad económica principal se encontrara en el sector primario, con pocas alternativas de trabajo asalariado y con ingresos ligados al producto agrícola, que además mantuviera la división tradicional del trabajo por género. Otra característica de interés se buscó en el acceso a los servicios educativos, la intención fue situar una localidad aislada o con dificultades en el acceso a la educación media superior y superior, que contara con los apoyos del programa Oportunidades al menos desde hace cinco años, para averiguar si este programa interviene de alguna manera en el incremento de la matrícula de mujeres en bachillerato, o bien, en la educación superior. Finalmente, una característica no buscada pero inherente a la dinámica del estado elegido es la migración internacional, Zacatecas es de los estados con índices migratorios más altos.

> El estado de Zacatecas cuenta con una larga tradición migratoria que data de fines del siglo XIX. A lo largo de estos años, el proceso migratorio internacional ha experimentado importantes cambios cualitativos, al tiempo que ha ganado en intensidad y complejidad. Ello se expresa, entre otras cosas, en el hecho de que en la actualidad 807,000 personas nacidas en Zacatecas residan en EU y poco más de 2 millones de personas de ascendencia zacatecana vivan en ese país, frente a una población en el estado de 1.4 millones de habitantes. Por su parte, en todos los indicadores sobre intensidad migratoria derivados del censo de 2000 así como de remesas por habitante y de remesas respecto del PIB, Zacatecas se ubica en el primer sitio del país. Lo mismo se observa en relación con el grado de organización alcanzada por la comunidad migrante. Todo ello ubica a Zacatecas como una entidad con profunda raigambre y rasgos inherentes a un transnacionalismo denso y vigoroso. (García Zamora, 2004: 5)

Las características requeridas en la definición de la localidad se encuentran en un sinnúmero de poblados no sólo de Zacatecas, sino de casi cualquier estado de la República, por lo que esta búsqueda específica en realidad se trataba de una tipicidad aplicable a casi cualquier sitio rural del país, donde podríamos ubicar jóvenes que deciden estudiar a partir de que reciben una beca educativa, a pesar de las condiciones económicas adversas y en algunos casos, la oposición de sus padres para darles permiso de continuar sus estudios, enfrentándose al problema del acceso a la escuela lejana, con pocas opciones de transporte, y desafiando los patrones tradicionales de las labores femeninas asociadas al ámbito doméstico.

La razón para realizar la mayor parte de la investigación en el pueblo de Tlachichila, municipio de Nochistlán, en Zacatecas, y no en cualquier otro pueblo rural con las características arriba mencionadas, es que yo había realizado trabajo etnográfico con anterioridad en la cabecera municipal, y conocía la zona. Aunque el estudio no estaba pensado para una cabecera municipal que tiene el estatus de urbana, allí inició la búsqueda de una localidad rural.

Con la información sociodemográfica de COEPO 95, que me fue proporcionada por las autoridades municipales, inicié la búsqueda de condiciones adecuadas para la investigación, los criterios de selección de localidades fueron el grado de marginación, medio y alto (dado que me interesa indagar la vida de las mujeres en condiciones de pobreza); el número de habitantes, más de 100 y menos de 2,500 (según INEGI las localidades con más de 2,500 habitantes ya no son rurales, son semi-urbanas); alto índice de analfabetismo, al menos mayor que en la cabecera municipal en donde es de 9.67 por ciento. Es pertinente indagar las percepciones sobre la escolarización en un contexto de mucho analfabetismo. Se puede suponer que dichas percepciones son distintas que en uno donde la mayoría de los habitantes ha asistido a la escuela. Además, el grado de analfabetismo se relaciona con la infraestructura educativa disponible en la localidad- Por último, el indicador sobre la actividad económica debía tomarse en cuenta porque para los fines de esta investigación se buscaba una localidad cuyas actividades económicas estuvieran basadas en el sector primario.

Una vez definidos los criterios que me interesaban analicé la lista de localidades pertenecientes al municipio y elegí doce posibles comunidades que cumplían con los rangos de mis criterios. Luego realicé una segunda depuración al indagar sobre su localización geográfica, me interesaba que tuvieran acceso desde la cabecera municipal, en donde me encontraba. Finalmente seleccioné y visité seis localidades, en las cuáles encontré muchas de las características del contexto que me interesaron, pero también me encontré con una

problemática importante en la localización de los actores, y es que hay tan poca población en cada uno de estos pueblos (nombrados en la región como rancherías), que no se prestan para hacer una búsqueda selectiva de casos, así que decidí contemplar la posibilidad de hacer un estudio que comprendiera varios pequeños poblados, como pertenecientes a una misma región territorial y administrativa. Por ello elegí realizar la investigación en Tlachichila, el pueblo más grande al interior del municipio, con una población de 1 737 habitantes[20] que cuenta con una escuela de educación media superior a la que asisten jóvenes de varias localidades aledañas. En los apartados siguientes se explicarán las principales características socio económicas y demográficas del municipio para contextualizar la zona de estudio.

2.2 El municipio de Nochistlán de Mejía, Zacatecas

Al sur de Zacatecas se encuentra el municipio de Nochistlán de Mejía. El nombre tiene dos posibles significados[21] según se asocie a Noch-tli: "Lugar de tunas", o bien a Noch-ez-tlán: "Lugar de Grana". La región se conoce con este nombre desde el siglo XII cuando era habitada por los Caxcanes, tribu de origen Nahua. El apellido "de Mejía" se le asignó hasta 1864 en homenaje al Coronel J. Jesús Mejía, jefe político que se enfrentó a la invasión francesa y al ejército conservador de Santa Anna.[22] Según la historia oficial,[23] los españoles llegaron a Nochistlán en 1530 y encontraron que los Caxcanes tenían una organización política y social compleja similar a la de los Aztecas. En enero de 1531 Juan de Oñate le cambia el nombre al poblado y funda la primera Guadalajara, sin embargo sólo conservó el nombre durante dos años, pues la resistencia de los Caxcanes obligó a los españoles a moverse hacia el sur y fundar su ciudad en otro lugar. En 1824 se constituye la región de Nochistlán como municipio del Estado de Zacatecas. Debido a su historia y su arquitectura el pueblo de Nochistlán de Mejía está protegido por la ley de Preservación del Patrimonio Histórico.

Nochistlán se encuentra en el extremo sur de Zacatecas. Sus fronteras colindan con la zona de los altos de Jalisco (al sur con Mexticacán y Yahualica y al noreste con Teocaltiche).

---

[20] Según datos del Censo de INEGI en el año 2000.

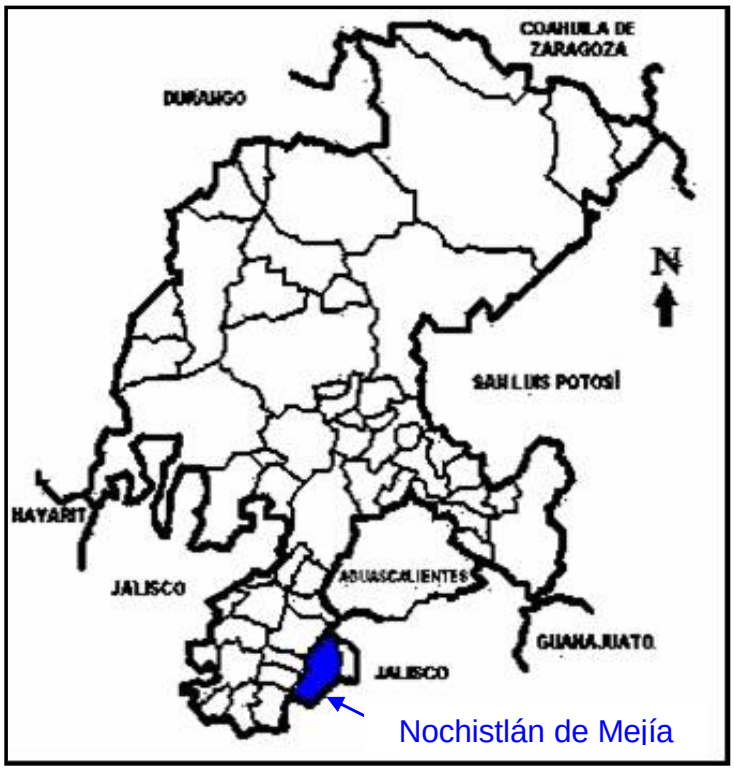
[21] Lugar de tunas o lugar de grana, según la "Enciclopedia de los municipios" del Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, consultada en línea en http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Enciclopedia. Sin embargo, el Ayuntamiento actual (2004-2007) publica que: "El significado es lugar donde existió mucha "grana" entendiendo por grana, el color rojo producto de la cochinilla; o sea la excreción que forma el insecto de la familia de los hemípteros que viven en el nopal", cfr: http://www.nochistlan.gob.mx/ubicacion.html

[22] *Plan de Desarrollo Municipal.* H. Ayuntamiento (2004-2007). Nochistlán de Mejía, Zacatecas.

[23] IBID, p. 22.

La cabecera municipal de Nochistlán se encuentra a 208 km de distancia de la capital de Zacatecas, distancia que se recorre en 3 horas y media en transporte público. Las ciudades de Aguascalientes y Guadalajara son más accesibles a este poblado, la primera se encuentra a 110 km de distancia y la segunda a 102 km[24] (en ambos casos el traslado en transporte público implica un viaje aproximado de dos horas).

Ubicación geográfica de Nochistlán de Mejía, Zacatecas:



La cercanía con los estados de Aguascalientes y Jalisco origina un tránsito constante de personas, mercancías, servicios e información. Según cuentan los habitantes, los beneficiarios del IMSS o del programa Oportunidades que requieren atención médica de segundo nivel viajan a Aguascalientes, los no beneficiarios viajan al hospital Civil de Guadalajara. Muchos habitantes, en especial jóvenes, trabajan en maquiladoras en Aguascalientes y viajan diariamente a dicha ciudad. Los comerciantes suministran diversos productos que provienen de las ciudades de Guadalajara y Aguascalientes: Las farmacias se surten en Aguascalientes y Guadalajara, la única cafetería del pueblo adquiere su materia prima en Guadalajara, las vinaterías se surten en Guadalajara, las talabarterías se surten en

[24] Datos obtenidos de la página del Ayuntamiento en mayo de 2006: www.nochistlan.gob.mx

Guadalajara y León, Guanajuato. Sólo los servicios de la administración pública dependen de la capital del Estado.

2.2.1 Información socio- demográfica del municipio

Según el INEGI[25] el municipio de Nochistlán contaba con 29,282 habitantes en el año 2000 y según el conteo del 2005 la población desciende a 26 195 habitantes, la intensidad del flujo migratorio ha contribuido a que la zona mantenga una tasa de crecimiento negativa, la cual fue de -0.1% de 1990 a 2000 (en 1990 la población municipal era de 32,327 habitantes). Basándose en la tasa de crecimiento de la última década, el Ayuntamiento[26] calculaba que en el año 2004 habría 30,206 habitantes en el municipio, de los cuales 13,774 serían hombres y 16,432 mujeres. Al compararlos con lo obtenido en el II Conteo de Población 2005, revelamos que sus datos resultaron demasiado optimistas (la información del conteo señala 4,011 personas menos).

Según la información del Censo 2000 el 76% de los hogares del municipio de Nochistlán de Mejía tienen jefatura masculina y el 24% jefatura femenina, esto significa que en uno de cada cuatro hogares quien provee lo necesario para el hogar y quien toma las decisiones importantes es la mujer. El Ayuntamiento es consciente de que la creciente participación de las mujeres en la vida pública del municipio:

> "La presencia e importancia de la participación de la mujer es cada vez mayor en los indicadores de la economía y el empleo, así como en la participación política y el liderazgo social. En la actualidad muchos de los hogares del municipio tienen jefatura femenina" (Plan de Desarrollo Municipal, p. 27)

En el año 2000 el Censo reporta que en Nochistlán la población económicamente activa constituye el 37% de los mayores de 12 años, en números concretos esto es 7,512 personas que trabajan para sostener a 29,282 habitantes en el municipio, es decir, un trabajador mantiene en promedio a cuatro personas. Según el diagnóstico que realiza el Ayuntamiento actual[27] el resto de la población mayor de 12 años se dedica al trabajo doméstico (60%), a estudiar (25%) y a otras actividades (15%).

El nivel de ingresos que reporta en INEGI en el 2000 para la población económicamente activa (PEA) en este municipio es sumamente bajo, en principio el 18% de la población activa no recibe ingreso alguno por el trabajo que realiza (por ejemplo, los

---

[25] INEGI. Censo General de Población y Vivienda 2000 y Conteo de población 2005

[26] *Plan de Desarrollo Municipal.* H. Ayuntamiento (2004-2007). Nochistlán de Mejía, Zacatecas, P. 27

[27] Plan de Desarrollo Municipal. (Op. Cit). P. 22

agricultores) y dos terceras partes de los trabajadores, 68%, recibe el equivalente a dos salarios mínimos o menos por mes. El 24% restante de la PEA recibe entre dos y cinco salarios mínimos al mes, y sólo el 8% de ellos recibe el equivalente a seis o más salarios mínimos.

Según el Plan Estatal de Desarrollo[28] el municipio de Nochistlán está clasificado con un grado medio de pobreza y un nivel bajo de marginación. Datos que coinciden con las estimaciones del CONEVAL[29] que clasifica al municipio con un grado muy bajo de rezago social[30] y nivel bajo de marginación.

Sin embargo el Ayuntamiento reconoce en el Plan Municipal[31] que hay poco más de 9,000 personas que habitan en comunidades con marginación media, alta y muy alta.

Estos indicadores no reflejan la diversidad de contextos del municipio, si bien la mitad de la población vive en la cabecera donde los servicios públicos tienen niveles aceptables de cobertura: 96% de viviendas con agua entubada, 97% de viviendas con drenaje, 98.9% de viviendas con electricidad; la situación es muy dispar en otros poblados y rancherías y las cifras que reporta el CONAPO en 2000[32] para los servicios en la totalidad del municipio son menos alentadoras: 36% son viviendas con algún nivel de hacinamiento, 17% de las viviendas no tienen drenaje ni servicio sanitario exclusivo, otro 15% son viviendas sin agua entubada y 6% son viviendas con piso de tierra.

El acceso a la seguridad social, cuantificable en la llamada derechohabiencia a los servicios de salud, no es un dato ameno, en este municipio 67% de la población no tiene acceso a esta prestación. Elevado si comparamos con la media nacional, que es de 49.8%.[33]

La situación laboral de la región no es estimulante, sólo el 40% de las personas en edad productiva realiza alguna actividad económica y la mayoría de los trabajadores perciben menos de dos salarios mínimos. Sólo la cabecera municipal tiene un abasto regular y suficiente de servicios públicos, pero tampoco ofrece un panorama laboral atractivo. La perspectiva no es alentadora para quienes pretenden iniciar su carrera productiva y se vuelve desesperante para quienes tienen que responder por el sustento familiar. Por ello, y por

---

[28] *Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010*. (2005). Gobierno del Estado de Zacatecas.
[29] Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (por sus siglas CONEVAL), con base en el II Conteo de Población y Vivienda 2005 y las estimaciones del CONAPO.
[30] Para la construcción del índice de rezago social el CONEVAL utiliza el logaritmo natural del promedio de ocupantes por cuarto.
[31] Plan de Desarrollo Municipal. (Op. Cit). P. 47
32 Cuadro B.32. Zacatecas: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2000 consultado en línea en: http://www.conapo.gob.mx/00cifras/2000.htm
[33] Datos del CONEVAL, con base en el II Conteo de Población y Vivienda 2005 y las estimaciones del CONAPO.

muchas otras razones, la migración en la zona es un fenómeno con gran presencia desde hace varias décadas.

2.2.2 La migración nacional e internacional

Como ya se mencionó en párrafos anteriores Zacatecas tiene una tradición migratoria que data de finales del siglo pasado. Durand ubica al estado en la región que denomina "la región histórica de la migración mexicana a Estados Unidos" (Durand, 1998: 104). La explicación a la gran cantidad de personas que durante años han decidido probar suerte en otro país puede encontrarse en distintos escenarios. Uno puede ser por supuesto la situación económica, la carencia de empleos y oportunidades en la región; otro es la tradición de viajes de ida y vuelta que se ha mantenido por generaciones, desde hace más de un siglo, que genera hábitos familiares, redes o incluso comunidades trasnacionales, como las llaman algunos. Rodríguez (2006) explica sus hipótesis ante este flujo migratorio imparable de Zacatecas:

> "Sin lugar a dudas, la situación económica tan adversa que distingue a la entidad es la causa fundamental de la dinámica migratoria presente. De manera particular, la precaria condición por la que atraviesa el campo zacatecano; la desaparición de la pequeña minería; la insuficiente dinámica de la economía estatal para ofrecer un trabajo digno y bien remunerado, aunado todo esto a la persistente demanda de mano de obra mexicana en los sectores agrícola, industrial y de servicios en la Unión Americana, al considerable diferencial salarial entre ambas economías y, en gran medida, a la tradición migratoria (redes de migración) hacia el vecino país del norte, que data desde el siglo XIX, son factores que están incidiendo de manera directa en la intensificación de la migración de zacatecanos hacia los Estados Unidos" (Rodríguez 2006: 15).

El sur de Zacatecas se inscribe en esta dinámica y por ende Tlachichila y Nochistlán, forman parte de esta larga tradición de migración internacional. Según la tabla elaborada por Héctor Rodríguez (2006), Nochistlán se encuentra entre los diez municipios con mayor presencia de migración internacional en el Estado. El 36% de sus hogares tiene al menos un miembro que emigró entre 1995 y 2000, cuando la media estatal es de 20.5%. La tasa de emigración internacional es de 148 habitantes por cada 1000, poco más del doble que la media del estatal.

Tabla 5. Localización Geográfica De La Migración Internacional En Zacatecas, 2000

Municipio	Porcentaje de hogares con al menos un migrante hacia los E. U. entre 1995 y 2000		Migrantes hacia los E. U. entre 1995 y 2000	Tasa de emigración internacional (por 1000 hab.)
1	Apozol	48.9	1,375	187
14	Gral.Frco.Murguía	48.1	3,835	166

54	VillaHidalgo	44.0	2,031	129
39	RíoGrande	43.5	8,338	140
9	Chalchihuites	42.0	1,961	165
16	GeneralPánfiloNatera	41.0	2,593	120
15	PlateadodeJoaquín	38.8	360	179
53	VillaGonzálezOrtega	37.2	1,452	123
34	NochistlándeMejía	36.2	4,330	148
28	MezquitaldelOro	35.3	377	146
	Estado	20.5	93,348	70

Fuente: Cálculos de Rodríguez (2006) con información proveniente de la base de datos de XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. México: INEGI.

El mismo autor (Rodríguez, 2006) calcula con información proveniente de la base de datos de XII Censo General de Población y Vivienda 2000, que el 30.1% de los hogares de Nochistlán de Mejía reciben remesas, con un promedio de 174 dólares al mes, mientras el promedio del Estado es de 13.1% de hogares que reciben remesas de 209 dólares al mes.

Las remesas son una fuente importante de ingresos, no sólo para los hogares que cuentan con miembros migrantes, sino también para la localidad en su conjunto, debido a que varios clubes de migrantes invierten sus remesas en proyectos específicos de infraestructura social. Uno de los primeros clubes de migrantes organizados provenientes de Zacatecas, que se preocuparon por enviar remesas para proyectos de desarrollo en sus comunidades natales, es originario de Tlachichila y fue formado en 1971 (García, 2004). En la actualidad varios grupos de migrantes participan con recursos en la construcción de una capilla de velación y un puente vehicular en Tlachichila, en años anteriores apoyaron para la construcción del salón donde se realizan la mayoría de las fiestas en el pueblo, la construcción del preescolar, la construcción de la biblioteca y la construcción de las canchas deportivas de la comunidad.

> Tlachichila y Nochistlán son centro comercial regional y lugar de origen de la Fundación para el Desarrollo Integral del Sur de Zacatecas. Cuentan con varios clubes de migrantes en California y Chicago y diversos proyectos productivos con remesas así como obras del programa Tres por Uno (García, 2004: 7).

La migración internacional de Zacatecas ha tenido algunas variaciones en la participación por edad y por género, a inicios del siglo pasado la mayoría de quienes emigraban a Estados Unidos eran hombres, jefes de familia. Sin embargo, en los últimos años esta dinámica ha cambiado; los hijos participan con mayor intensidad en el flujo migratorio, según señala Rodríguez (2006: 16) "en la última década se advierte un incremento en la participación de los hijos (as), cuyo peso proporcional crece de 22.3 a 42.2 por ciento en el periodo referido 1990-2005". Así mismo, la edad promedio de migrantes zacatecanos

también ha cambiado, el mismo autor señala que en los años 1990-1995 el promedio de edad de los migrantes se estimaba en 25.2 años, mientras que para el siguiente periodo, 1995-2005, la edad promedio descendió a 20.1 años. Es importante notar que más del 90% de los migrantes se ubican en un rango de edad productivo (de 12 a 55 años). Es decir, los hombres se van en sus años más productivos para forjar su patrimonio con divisas norteamericanas.

Otros indicadores que ejemplifican la trascendencia de la migración en la dinámica local, que calcula Rodríguez (2006) para el municipio de Nochistlán de Mejía, son la importancia de las remesas respecto a ingreso total del hogar (50%) y el porcentaje de hogares donde las remesas son la fuente principal de ingresos (35.1%). Además, según datos de CONAPO 2000, el índice de intensidad migratoria[34] del municipio es de 2.58 y se clasifica como "muy alto". Este indicador advierte que existe una intensa presencia de migración hacia Estados Unidos expresada ya sea por la recepción de remesas o el flujo de personas que van o regresan del vecino país. Cabe mencionar que sólo el 13.6% de los municipios en el país presentan un indicador tan alto de migración internacional.

2.2.3 Actividades económicas principales

A pesar de ser un municipio donde la mitad de la población habita en zonas rurales, según los datos del Censo 2000, sólo el 23% de la población económicamente activa se dedica a actividades del sector primario: agricultura, ganadería, silvicultura, caza o pesca. La actividad principal es la ganadería, en el año 2000[35] se utilizaron 121 mil hectáreas para la crianza de ganado bovino, porcino y equino; en contraste sólo se utilizaron 10 mil hectáreas para las actividades agrícolas, se cultiva avena forrajera, camote, chícharo, chile seco, frijol, haba, maíz, sorgo, aguacate, alfalfa verde, durazno, granada roja, guayaba, manzana, membrillo, pera y perón. Según el Diagnóstico del Ayuntamiento[36] la superficie agrícola se estima en 20,739 hectáreas y de ellas sólo 700 son de riego.

El 26% de la población[37] se dedica al sector secundario, principalmente a la industria de la construcción y la industria manufacturera que se ubica en la zona urbana. La producción

---

[34] El índice de intensidad migratoria del CONAPO 2000 se compone de cuatro variables, integradas en una sola medida: 1) proporción de hogares con emigrantes durante el quinquenio 1995-2000 que permanecían en Estados Unidos en la fecha del levantamiento censal; 2) proporción de hogares con emigrantes entre 1995-2000 que regresaron al país durante el mismo periodo; 3) proporción de hogares con integrantes que residían en Estados Unidos en 1995 y regresaron a vivir a México antes del levantamiento censal; y 4) proporción de hogares que reciben remesas.

[35] *Enciclopedia de los municipios de México.* Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, consultada en línea en http://www.e-local.gob.mx/wb2/ELOCAL/ELOC_Enciclopedia

[36] Plan de Desarrollo Municipal (op.cit.). P. 33

[37] Ibid.

se realiza en el seno de pequeñas empresas familiares que se dedican a la elaboración de tabiques, la talabartería, la carpintería y la herrería, entre otras.

El 47% de la población ocupada[38] se dedica al sector terciario, ya sea a la prestación de servicios, entre los que destacan los educativos y gubernamentales, o bien al comercio; este último se caracteriza por pequeños establecimientos de abarrotes, farmacias, alimentos preparados y mueblerías, entre otros.

2.2.4 La educación en Nochistlán de Mejía

La oferta educativa en el municipio de Nochistlán de Mejía cubre todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. La oferta educativa se concentra en la cabecera municipal, ejemplo de esto es que la única escuela de educación Superior se sitúa allí. Las carreras que se imparten en el Instituto Tecnológico Superior de Nochistlán son ingeniería industrial, ingeniería en sistemas de computación y licenciatura en informática.

Según el Plan Municipal de Desarrollo la oferta educativa para el ciclo escolar 2002-2003[39] en Nochistlán de Mejía se atendía a la población estudiantil en 146 centros educativos, distribuidos en los siguientes niveles:

Tabla 5. Escuelas por nivel educativo

Nivel	Escuelas
Preescolar	45
Primaria	69
Secundaria	29
Bachillerato	2
Superior	1

A pesar de contar con escuelas para todos los niveles educativos el índice de analfabetismo en personas mayores de 15 años, según señala el CONEVAL basándose en el II conteo de población 2005, es de 10.13%, cuando la media nacional es 8.35%. La diferencia con la media nacional se incrementa en el índice de población de 15 años y más que no tiene la educación básica completa, que es de 67% en Nochistlán y 46% en la media nacional. Con estos datos evidenciamos que a pesar de contar con 98 escuelas de educación primaria y secundaria, sólo el 33% de la población mayor de 15 años tiene la formación básica completa.

[38] Ibid.
[39] Ibid p. 49

2.3 El poblado de Tlachichila, lugar de tierra roja

Tlachichila es un pueblo pequeño rodeado de llanuras semiáridas la mayor parte del año, que se renuevan en color verde con flores amarillas, moradas y blancas en tiempo de lluvia. A los alrededores de esta población se ven cerros pequeños que parecen rodear el pueblo, a unos kilómetros hacia el norte comienza la sierra de Tlachichila, también conocida como la Sierra del Laurel. El lugar se caracteriza por su tierra roja, apta para el maguey, aunque no se cultiva mucho este tipo de agave debido a que la región no quedó registrada dentro de la nominación de origen para la producción de agave azul y de tequila. El nombre del pueblo hace mención al color peculiar de la tierra y tiene su origen en la lengua Náhuatl.

Esta localidad está situada a treinta kilómetros al norte de la cabecera municipal, limita al norte con La Sierra del Laurel, donde se encuentran los pueblos de Las Amarillas, Las Presitas, Las crucitas, entre otros; al sur colinda con los poblados de El Sauz, Las Calabazas, Santo Domingo (también llamado Casas Grandes), al este con los poblados de La Palma, Los Esquiveles, El Rayo; y al oeste con el pueblo de Primero de Mayo.

Tlachichila se destaca por su alta iglesia, dedicada a San Agustín, el santo patrono de la comunidad –esta región tiene una clara mayoría de profesantes católicos-. Frente a la catedral se encuentra la plaza principal, con el infaltable kiosko de los pueblos del occidente de México, en donde se reúnen a diferentes horas los ancianos que toman el sol matutino, las mujeres que la atraviesan a media mañana con bolsas para comprar verduras, pan y abarrotes en las tiendas que rodean la plaza, y que se detienen un breve instante a platicar con quien se encuentran; posteriormente los niños y jóvenes se apoderan de la plaza por la tarde, para jugar con pelotas, botes, carritos, o simplemente caminar. Al anochecer se reúnen algunos adolescentes, que se agrupan por género en diferentes bancas, riendo estruendosamente o jugando con pelotas. Todos se conocen entre ellos, la mayoría son compañeros de salón en la preparatoria.

El trazo del pueblo es reticular con la plaza principal como su centro. También la población se organiza en torno a la iglesia y se dividen en cinco barrios: San Agustín, El Sagrado Corazón, Fátima, La Sagrada Familia, y Guadalupe. En cada barrio se organizan sus rituales populares cuando hay fiesta, además esta división también se aprovecha para fines administrativos, por cada barrio se forma un comité de administración que se reúne periódicamente ya sea para resolver problemas, o bien, para planear actividades comunitarias. Además hay otros grupos que forman comités para realizar actividades específicas: Comité de la clínica del IMSS, comité de la cocina popular, comité de deportes, comité religioso, comité

del agua potable, y comité de asociación de padres de familia de las diferentes instituciones educativas.

La localidad cuenta con los servicios de agua potable, drenaje, electrificación en algunas calles, algunas pavimentaciones, calles empedradas y terracerías; para los servicios de salud existe una clínica del IMSS atendida por un médico de lunes a viernes y por una enfermera los fines de semana, ésta se construyó en 1978. En 1991 se construyó una cocina popular, en donde se preparan desayunos y comidas para los diferentes centros educativos. Las escuelas que existen son un preescolar, una primaria con dos turnos, una secundaria general con un turno, y un bachillerato técnico, con un turno. También existen canchas deportivas de voleibol y de básquetbol, en donde se reúne por la tarde un grupo numeroso de jóvenes para practicar estas actividades.

Según los cálculos del delegado municipal, la población aproximada es de 1 800 habitantes, en el Censo de Población INEGI 2000 el poblado tenía con 1 737 habitantes, el funcionario señala que el flujo de hombres y mujeres que se van a trabajar y vivir a Estados Unidos se incrementa con los años y a pesar de los numerosos nacimientos, la población total disminuye con el paso del tiempo. La información del Conteo de Población de INEGI 2005 no está lejos de los cálculos del delegado, la localidad cuenta con 1 554 habitantes (10% menos que cinco años antes), de los cuales el 46% son hombres (711) y 54% mujeres (843). Estos habitantes pertenecen a 426 hogares, de los cuales el 74% tienen jefatura masculina y 26% jefatura femenina. Es decir, que casi en tres de cada diez hogares la mujer es quien lleva la carga económica y la toma de decisiones.

2.4 La participación de las mujeres en la educación formal

El pueblo de Tlachichila tiene una participación incipiente en la escolarización básica, si bien ahora la mayoría de los pequeños asisten a la escuela (sólo 15 niños[40] de 6 a 14 años no están inscritos en la escuela, de ellos 10 son hombres y 5 mujeres), anteriormente sólo se podían cursar tres años de primaria, al menos hasta 1940, la mayoría de los adultos cursaron sólo tres grados escolaridad. En la actualidad el índice de escolarización -según el Conteo 2005- es de 5.98 grados promedio por persona, es decir, la mayoría de los habitantes terminaron 5º grado de primaria, y casi la primaria completa. El índice de escolarización por género es de 5.87 años promedio en los hombres y 6.06 años promedio en las mujeres.

[40] Estos niños representan el 5.3% de la población de 6 a 14 años en la localidad.

Según recuerda la gente mayor del pueblo, la primaria inició sus actividades a principios de los años 40, en donde ahora es el auditorio, en ese tiempo las clases se impartían en unas gradas, bajo un tejabán; a principios de los 70 comenzó a construirse el edificio en donde ahora esta instalada la escuela. En principio se atendían sólo tres grados, ahora se atienden seis grados en dos turnos, sin embargo, es posible que se reduzca el horario al turno matutino debido al descenso en el número de alumnos que ingresan año con año.

La secundaria también inició sus actividades en el auditorio, en 1977 entró la primera generación de estudiantes "eran como 50 y terminaron como 25". Las clases comenzaron por iniciativa de algunos maestros de la primaria, en principio no tenían ni autorización ni reconocimiento oficial, pero las gestiones de los habitantes del pueblo ayudaron para que 3 meses después de iniciadas las clases de la primera generación, la SEP les reconociera su centro de estudios, sin embargo durante cuatro años los docentes trabajaron voluntariamente, porque no había plazas disponibles para la secundaria, los padres de familia cooperaban para dar una aportación económica a los maestros "la gente se entusiasmó en mantener la escuela".

La preparatoria inició labores en 1984, al igual que la primaria y la secundaria las clases iniciaron en el auditorio. Posteriormente fue donado un terreno para su construcción y con recursos del municipio y mano de obra de la localidad se levantaron las aulas que hoy se ven.

También hay entre la oferta educativa del lugar una academia de secretariado que inició sus actividades a mediados de los 70, cuando no se necesitaba cursar la secundaria para ingresar a la academia. Ahora la preparatoria terminada es requisito indispensable para la admisión de candidatos en este instituto.

Las mujeres mayores no tienen altos grado de escolarización, sin embargo, algunas mujeres se opusieron a la tendencia local y terminaron la secundaria en la cabecera municipal, para posteriormente emigrar a una ciudad para estudiar.

La primera mujer de Tlachichila que cursó una carrera universitaria tiene ahora 90 años, Doña Socorro cursó una carrera corta en Nochistlán cuando tenía aproximadamente 18 años. Posteriormente Leticia Esparza, que cuenta con 50 años de edad, cursó arquitectura en Guadalajara, también Guadalupe Muñoz estudió en Guadalajara una carrera en comercio, otra mujer pionera en la escuela superior es Hilda Olmos, quien hoy cuenta con 43 años, y estudió para Química-Fármaco bióloga. Estas pioneras en la escolarización dieron ejemplo de que las mujeres pueden estudiar y especializarse, a pesar del entorno desfavorable, si así lo desean y logran salvar los obstáculos que, como veremos, existen aún para las más deseosas.

En la actualidad hay muchas mujeres estudiando los diferentes niveles educativos que se ofrecen en el pueblo, a pesar de las diversas dificultades que pueden incidir en la continuidad académica las mujeres participan con entusiasmo en la escolarización formal, la matrícula de la preparatoria es un ejemplo de esta participación, aunque la Directora aprecia que la participación de hombres y mujeres en la preparatoria es equitativa los datos no muestran lo mismo, en los últimos 13 años se han inscrito más mujeres que hombres a la preparatoria:[41]

Tabla 6. Participación de alumnos por sexo en la preparatoria de Tlachichila

	Matrícula		% Matrícula	
Ciclo escolar	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
1995 - 1996	22	33	40%	60%
1996 - 1997	30	35	46%	54%
1997 - 1998	42	43	49%	51%
1998 - 1999	32	48	40%	60%
1999 - 2000	44	46	49%	51%
2000 - 2001	40	48	45%	55%
2001 - 2002	38	48	44%	56%
2002 - 2003	42	46	48%	52%
2003 - 2004	30	45	40%	60%
2004 - 2005	43	57	43%	57%
2005 - 2006	48	53	48%	52%
2006 - 2007	37	57	39%	61%

Al contrastar la información proporcionada por la secretaria académica notamos que la participación de las mujeres en la escuela es siempre mayor que la participación de los hombres, y no parece haberse incrementado notoriamente con la llegada de las becas de Oportunidades para educación media superior, que sucedió en el año 2001.

Otro dato importante sobre la participación de las mujeres y los hombres en la preparatoria es sobre la permanencia durante el ciclo escolar, la siguiente tabla nos muestra que en los últimos 12 años de la preparatoria los hombres tienden a abandonar el grado antes de concluir el ciclo escolar con mayor frecuencia que las mujeres, el único año en que no sucedió así, fue en el ciclo escolar 1995-1996, cuando la deserción masculina fue de 5% y la femenina de 15%. En los años posteriores es notorio que los hombres son menos constantes en su permanencia en la escuela:

[41] Datos proporcionados por la secretaria académica de la preparatoria

Tabla 7. Deserción de alumnos por sexo en la preparatoria de Tlachichila

	Deserción	
Ciclo escolar	Hombres	Mujeres
1995 - 1996	5%	15%
1996 - 1997	20%	9%
1997 - 1998	17%	9%
1998 - 1999	16%	6%
1999 - 2000	41%	22%
2000 - 2001	30%	13%
2001 - 2002	29%	19%
2002 - 2003	36%	15%
2003 - 2004	17%	11%
2004 - 2005	21%	19%
2005 - 2006	33%	23%

Los datos nos muestran que las mujeres participan en la preparatoria en mayor número que los hombres y además tienden a terminar el año que inician con más constancia que los hombres. Esta información denota un panorama donde la escolarización de las mujeres pareciera ser un asunto relativamente simple, asisten más y desertan menos, sin embargo, la realidad es mucho más compleja para las jóvenes que quieren estudiar este nivel educativo. Las jóvenes tienen que enfrentarse a distintos condicionantes que en ocasiones dificultan y en otras impiden la continuidad académica, entre ellas podemos mencionar la percepción de que el lugar de la mujer se sitúa en el ámbito doméstico para lo que no es necesario contar con preparación académica, como muestra la opinión del delegado municipal, Isaías, quien sugiere que las mujeres pueden asistir a la escuela para obtener conocimientos generales, pero no deben descuidar su aprendizaje sobre las actividades domésticas, que es en su opinión, lo más importante:

> Si ellas tienen esa mentalidad de estudiar por prepararse está bien, hasta allí está normal. Pero de irse por no trabajar allí si está mal, porque por ejemplo, ahorita si se casan las muchachas y se encuentran un marido como yo -para no irme tan lejos-, que a mí me gustan las tortillas calientitas, que me las echen allí en la casa-, y si ella no sabe echar tortillas pues que triste, allí si para qué irse por prepararse con educación, es también importante preparase para poder cocinarle algo al marido, a los hijos, también es importante. Que no se debe desatender una cosa por la otra (Entrevista con el Delegado municipal).

2.5 La participación de los hombres y las mujeres en el trabajo asalariado

Las actividades económicas principales en este pueblo son la ganadería, el comercio y la agricultura, la última en menor medida y cada vez menos frecuente según señalan con reticencia y nostalgia los hombres adultos.

> Mire aquí ha bajado la producción a consecuencia de que ya no siembra uno mucho. Antes si sembraba uno mucho y pensaba en vender, hasta venían de la CONASUPO y compraba maíz a un precio más o menos razonable y así se ayudaba uno, pero ahorita ya no, lo que produce uno en realidad no tiene valor. Si hay mucho maíz esta bajo el precio, cuando vale es cuando no hay, cuando uno lo tiene que comprar y es ahí donde uno se desanima a producir, también uno dice: ¿pues a qué le tiro?, si tenemos frijol para vender vale a 5 pesos y cuando se acaba lo compra uno hasta en 18 pesos, entonces es ahí donde a veces yo no entiendo de qué manera le ayuda a uno el gobierno. Además, ya hace muchos años que está así, ya la gente ya no se interesa por sembrar. Es más, el campo, si se está la gente ahuyentando. Las personas jóvenes no se interesan por el campo, todos quieren irse a Estados Unidos, hacerse de billetes, comprar una buena troca, es lo que piensan todos. En realidad los que seguimos en frente ya somos los más antigüitos, yo me cuento entre ellos (Entrevista con el Delegado municipal).

Según informa INEGI en su censo 2000, la población económicamente activa representa el 21% de los habitantes; de ellos el 19% se dedica a las actividades del sector primario, 26% a actividades del sector secundario y 55% al sector de servicios, o terciario. El 62% de los trabajadores reciben como sueldo dos salarios mínimos o menos.

En Tlachichila hay aproximadamente treinta negocios comerciales donde se pueden adquirir abarrotes de primera necesidad, alimentos, dulces, ropa, medicamentos, perfumes, papelería, películas en renta, productos para el trabajo agrícola, productos veterinarios, entre otros. Para el entretenimiento de sus habitantes cuenta con dos billares y cuatro cantinas, en ninguno de ellos entran las mujeres, estos negocios son del dominio masculino. Hay también una discoteca que abre sus puertas los fines de semana, allí si está permitido que ingresen las mujeres, sin embargo pocas lo hacen, debido a que se considera un lugar no propicio para ellas; siempre que se toca el tema del permiso para asistir a este lugar corren los rumores sobre habitaciones ocultas en el sótano en donde se ejerce la prostitución, aunque los chicos lo desmienten "yo me metí hasta el cuarto de limpieza, la conozco toda y no hay camas".

Una de las principales fuentes de ingresos de los hogares y de la localidad son las remesas, como se mencionó en el apartado que describe al municipio, esta región se inscribe en una dinámica de migración tradicional, en donde Nochistlán se encuentra entre los 10 municipios del Estado con el índice de migración más alto. Las remesas forman parte importante en la economía de los hogares que las reciben, pero también son vitales para la inversión en obra pública y suministro de servicios.

Las actividades laborales de la localidad están claramente divididas por género, los hombres se dedican principalmente al campo y la construcción, y las mujeres se dedican al hogar y al comercio. En la gran mayoría de los locales comerciales quienes atienden a los

clientes son mujeres jóvenes, solteras en su mayoría, pues los horarios de trabajo contemplan jornadas demandantes de 10 a 12 horas diarias, que dificultan combinar las actividades de las madres de familia con el trabajo.

> Aquí la mayoría de las mujeres, mujeres mayores, se dedican al hogar nada más. Son pocas las que trabajan en casas o en alguna tienda, más bien las que trabajan son las muchachas que no están casadas, ellas trabajan en los establecimientos, negocios y eso. Pero las mujeres grandes se dedican al hogar la mayoría (Entrevista con el Delegado municipal).

Las pocas opciones laborales y el exceso de mano de obra permiten a los patrones a establecer exigentes criterios de contratación, como refiere la directora de la preparatoria al referirse al escenario de posibilidades de sus alumnos egresados:

> Yo creo el 50% se van a estudiar y los otros pues sub-empleados en tienditas, porque no se puede decir que están empleados; una miseria que les pagan y sólo trabajan una semana y descansan otra. No crean antigüedad, ni siquiera tienen contrato, simple y sencillamente empleadas y ya. Es el problema que hay, muy malas condiciones de trabajo (Entrevista con la directora de la preparatoria).

La tendencia a contratar mujeres para que atiendan los comercios se remite a los primeros negocios que se instalaron en la localidad, según recuerda Carmela, quien se dedica al comercio desde hace cuarenta años, al recrear la historia comercial del pueblo:

> La primera tiendita que había era la de Don Rodolfo y Los Esparza, nomás se vendía lo más indispensable, y desde las primeras tienditas los comerciantes ponían a sus hijas a que les ayudaran, luego ya contrataban mujeres para despachar. Luego ya fueron creciendo los negocios, cuando empezó a haber brechas y carreteras empezaron a entrar más comercio, frutas y de todo. De unos 20 años para acá es cuando ya hay tiendas que venden de todo y que ocupan a sus empleadas. Los hombres casi no despachan en las tiendas, ellos descargan camiones, pero adentro de las tiendas no están.
>
> Hace 39 años Guadalupe López empezó a vender zapatos, yo la acompañé a comprarlos en León, Guanajuato, entonces empezamos a vender las dos, luego ella se fue a Guadalajara y me quedé sola vendiendo zapatos, los empezamos a vender en la plaza, enfrentito del templo, en unas jardineras. Luego le propuse al padre que hiciera unos locales afuera de la iglesia y que la gente pusiera la mano de obra y pagara renta por estar allí, le gustó la idea y hicimos los locales, ahora ya hay tienda de ropa de mi comadre Pachita, paletería, tienda. Yo duré 18 años vendiendo zapatos, luego otros 18 años vendiendo ropa y ahora ya tengo tres años vendiendo plásticos para la cocina. Ahora somos varias las mujeres que tenemos nuestro negocio.
>
> Otros negocios que había hace mucho, más de 40 años, era la venta de comida, eso tiene muchísimos años, cuando las mujeres hacían taquitos en su brasero para cenar, luego otras hacían su pozolito. Puras mujeres, eso sí, porque aquí, en las comunidades la gente trabaja más duramente, y en el campo más, allí la gente hace de todo, crían

ganado, puercos, gallinas. La mujer es quien engorda los animales, les da de comer (Entrevista con Carmela, comerciante de Tlachichila).

Otra opción de trabajo asalariado para las mujeres es el trabajo doméstico en casas ajenas, las maestras y las comerciantes son quienes recurren con mayor frecuencia a estos servicios, sin embargo no es común que los desempeñen mujeres del pueblo, sino mujeres de rancherías aledañas.

2.6 El acercamiento al trabajo de campo en Tlachichila.

El primer paso en el trabajo de campo fue realizar entrevistas abiertas con diversos habitantes:[42] amas de casa, padres de familia, jóvenes, empleadas de tiendas de abarrotes, comerciantes y adultos mayores; para conocer la dinámica de la localidad, las actividades económicas principales, las opciones laborales para adultos y jóvenes, las facilidades o dificultades para acceder a los servicios educativos, los obstáculos para la continuidad escolar hasta la educación superior, las principales causas de deserción, el rol de hombres y mujeres en la vida social, entre otras. La segunda indagación se realizó mediante entrevistas estructuradas con las autoridades locales: el sacerdote, el delegado municipal, la directora del bachillerato, el maestro del área de ciencias sociales en la preparatoria y la prefecta de la secundaria. Las entrevistas con estos actores diversos, enterados del ir y venir de la localidad, fueron de gran provecho para ubicar el contexto del problema, y esto facilitó la toma de decisiones sobre cómo y dónde trabajar.

Una delimitación de gran utilidad que surgió a raíz de esta indagación fue la de elegir los niveles educativos de interés para el proyecto: la mayoría de los informantes consideraron que es en bachillerato y educación superior donde suceden con mayor frecuencia los diversos problemas que motivan la deserción escolar, además identificaron la transición entre bachillerato y educación superior como el cuello de botella por el que muy pocas mujeres atraviesan con éxito; por otro lado coincidieron en que la continuación de los estudios hasta la secundaria es más común tanto en hombres, como en mujeres, no sólo en la localidad de Tlachichila, sino también en las comunidades rurales donde la instalación de varias telesecundarias ha facilitado que muchos jóvenes cursen este nivel de estudios sin trasladarse hasta el pueblo o hasta la cabecera municipal.

La información de los actores mencionados también permitió plantear una línea de indagación sobre la diferenciación de los roles de género, asociado a las prácticas de

[42] Se omiten los nombres reales de los entrevistados

escolarización, debido a que uno de los principales motivos para el abandono escolar de las mujeres se debe al inicio del ciclo reproductivo, mientras que el motivo principal de deserción de los hombres es la migración internacional y la incorporación al trabajo asalariado. Otra de las causas de abandono escolar mencionada con recurrencia es la poca valoración de la escolarización, ya sea de los jóvenes o de sus padres, que se manifiesta con mayor regularidad en el tránsito de secundaria a preparatoria y de preparatoria a educación superior.

Entre varias de las razones mencionadas para la deserción académica de las mujeres también se mencionó que los padres, principalmente los jefes del hogar de rancherías aledañas a Tlachichila, son con frecuencia los más renuentes a la continuación escolar de las hijas -aunque también hay familias que viven en la cabecera municipal con padres renuentes a que sus hijas estudien- en especial cuando hay algún antecedente de que la hija mayor inició su vida reproductiva antes de concluir algún grado académico. Esto dificulta el camino de las hijas menores que no muestran interés por iniciar la vida reproductiva en el corto plazo y tienen intenciones de continuar sus estudios, ya que sus padres consideran que terminarán como amas de casa, al igual que la hermana mayor, y determinan que no vale la pena invertir en sus estudios por más tiempo.

Otro motivo de la desvalorización de la educación localizada en los comentarios de los actores entrevistados se refiere a las limitadas oportunidades laborales en el pueblo. Las pocas opciones de empleo que existen en la localidad contribuyen al desinterés en la continuación escolar tanto de las mujeres, como de los hombres. Las primeras debido a que las muchachas sólo adquieren trabajos como empleadas domésticas o como empleadas de mostrador en un comercio, y para ambas actividades no se requieren muchas competencias académicas, basta con una preparación básica para conseguir el empleo y obtener el mismo salario que podrían conseguir aún con mayor escolaridad. Los hombres jóvenes tampoco encuentran en dónde emplear sus conocimientos en la localidad, donde las actividades agrícolas son casi la única alternativa; si los muchachos quieren conseguir un empleo bien remunerado es necesario que emigren a una ciudad, opción que sugiere menos fortuna que la exhibida por los migrantes internacionales, que regresan a la localidad con camionetas, ropa y diversos artículos electrónicos que despiertan la curiosidad de los jóvenes. Muchos de ellos dejan los libros para intentar la fortuna en el país del norte.

Dado que el incremento en la educación escolarizada no se ejemplifica en mejores empleos o mayores salarios la percepción de la utilidad de la formación educativa parece estar muy desvalorizada.

Primer acercamiento a los jóvenes y sus problemas: el grupo focal

Una vez iniciada la indagación en el contexto de la localidad y ubicados los problemas de los que más hablaron los adultos se realizó el primer acercamiento intencionado con jóvenes, realizando un grupo focal en la preparatoria, con hombres y mujeres. Elegí un grupo de siete jóvenes, cuatro mujeres y tres hombres, todos con 17 y 18 años, estudiantes de segundo grado.

El grupo focal se realizó en dos sesiones en días subsecuentes debido a que los jóvenes que viven en comunidades rurales tenían que regresar a sus hogares en el único transporte que sale por la tarde, y esta limitación nos permitía conversar durante una hora, como máximo, así la primera sesión fue de 45 minutos y la segunda de 41.

La discusión que se generó en el grupo focal abordaba tres temas principales: La escuela, el trabajo y las relaciones de género. Los jóvenes participaron con entusiasmo, la mayoría de las intervenciones sucedieron en orden, a excepción de las intervenciones simultáneas en algunas polémicas en torno al tema de la distribución de las actividades laborales y domésticas por género y las posibilidades de encontrar trabajo en la localidad, lo que generó cierto desorden por momentos.

En el diálogo con los jóvenes se detectaron algunos problemas para la continuidad escolar, los tres problemas más mencionados fueron: la distancia entre la escuela y las localidades vecinas, el interés de los jóvenes en la migración internacional y la idea de algunos padres de familia de que la preparatoria y la educación superior no son necesarias para la formación de los hijos, especialmente de las hijas.

Selección de informantes para las entrevistas a profundidad

Los hallazgos realizados en el primer acercamiento a las problemáticas locales, con el grupo de enfoque, las entrevistas a funcionarios y actores clave, así como en las entrevistas informales con los habitantes, nutrieron la selección de características para la búsqueda de informantes, y se sumaron a las de: nivel de escolaridad, acceso al trabajo, condición económica, composición del hogar, posición en la estructura del hogar y pertenencia al programa Oportunidades, previstas con anterioridad en el diseño de la investigación.

Con la idea de organizar las diversas problemáticas encontradas y facilitar la selección de una muestra analítica decidí dividir la búsqueda en tres grupos, todos conformados por

mujeres: el primero constituido por estudiantes de bachillerato, el segundo por estudiantes de educación superior y el tercero por jóvenes trabajadoras.

I. En el grupo de las estudiantes de bachillerato se identificaron tres problemáticas indispensables en la selección: las facilidades/dificultades de acceso a los centros de estudio, el apoyo/desaliento de los padres para que las jóvenes sigan estudiando y el interés/desinterés de las jóvenes en estudiar. Estas características debían combinarse con las elegidas previamente: condición económica, composición del hogar, posición en la estructura del hogar y acceso a las becas de Oportunidades.

La estrategia elegida para buscar a las informantes fue seleccionar al azahar quince becarias y quince no becarias para hacerles una primera entrevista y conocer sus características personales. Para la selección de las 30 jóvenes fue de vital importancia contar con la ayuda del maestro de ciencias sociales, quien proporcionó las listas de asistencia e indicaba quiénes eran becarias y no becarias, así como una breve descripción de sus condiciones familiares. Una vez seleccionados los nombres se citó a las alumnas en un salón a la hora del recreo, con el objetivo de explicarles los motivos de la investigación y pedirles su colaboración; a la cita acudieron 24 jóvenes y se les explicó brevemente el proyecto, se les pidió que quienes quisieran colaborar escribieran en una hoja un poco de su historia académica, las dificultades y facilidades para estudiar, la opinión de sus padres sobre la escuela y se les solicitó que escribieran libremente de su situación familiar, si querían hacerlo. También se les indicó que quienes no quisieran colaborar dejaran su hoja en blanco. Al final de la dinámica recibí tres hojas en blanco y 21 con información. Las 21 jóvenes escribieron su aprobación y disposición de colaborar con la investigación, sin embargo había diferencias en la disposición, algunas escribían muy interesadas y entusiasmadas por participar, incluso hacían invitaciones a su casa y escribían la dirección, y otras sólo escribían frases como: "sí contesto lo que me pregunte". Las características de las jóvenes fueron clasificadas en una tabla que permitió analizar las posibilidades de profundizar en casos particulares.

Finalmente se eligieron ocho casos de mujeres estudiantes de bachillerato, siguiendo tres características principales: acceso a la escuela, valoración de la escolarización y apoyo de padres para estudiar:

Acceso a escuela	Apoyo de papás para estudiar	Interés de la alumna en la escolarización (valoración)	Nombre (no son los nombres reales)
Cerca	Si apoyo	Si valora	Josefina
	Si apoyo	No valora	Belén
	No apoyo	Si valora	Adelina
	No apoyo	No valora	Camila
Lejos	Si apoyo	Si valora	Lorena
	Si apoyo	No valora	Susana
	No apoyo	Si valora	Ángela
	No apoyo	No valora	Elba

Además se seleccionaron casos que tuvieran diferentes características en cuanto al acceso a la beca de Oportunidades, la situación económica, facilidad para estudiar y la posición en la familia. La selección quedó de la siguiente manera: cuatro casos presentan facilidades de acceso a la preparatoria porque residen en la localidad y cuatro que tienen dificultades para llegar todos los días a clases; dos de ellas cursan primer grado, tres segundo y tres tercero; cinco tienen beca de Oportunidades y tres no; en dos casos las jóvenes clasificaron su situación económica como buena, dos más como regular y cuatro como mala. La valoración de la escuela fue positiva en cuatro casos, negativa en tres casos y regular en uno más. Seis de ellas son estudiantes con buenas calificaciones y dos tienen problemas con el aprendizaje; tres tienen mucho apoyo de sus padres para estudiar, dos tienen apoyo regular, dos no cuentan con el soporte de sus padres –quienes consideran que es innecesario que las mujeres estudien la preparatoria- y una más es huérfana de padre, pero cuenta con el apoyo de su madre. Dos de las seleccionadas son la hija más grande y dos más son la hija más pequeña, las seis restantes ocupan diversos lugares dentro de la estructura del hogar.

Tabla que resume la muestra analítica para entrevistas a mujeres estudiantes de bachillerato:

Residencia	Nombre	Grado escolar	Beca	Acceso a prepa	Situación $	Valoración escuela	Facilidad para estudiar	Apoyo de papás	Posición en la familia	Más sobre familia
Tlachichila	Josefina	1	No	Cerca	Buena	Positiva	Buena	Si	Mayor	Papás separados, papá maestro
Tlachichila	Belén	3	Si	Cerca	Regular	Regular	Buena	Regular	2ª hija	Papá migrante. Se quiere casar y no sabe si terminará la preparatoria
Tlachichila	Adelina	3	No	Cerca	Mala	Positiva	Buena	NO	2ª hija	Hermana mayor embarazada en prepa, papá no quiere que estudien porque se casan

Tlachichila	Camila	1	No	Cerca	Buena	Negativa	Mala	Si	Menor	Mamá maestra, hermana en educ. superior
Las Amarillas	Lorena	3	Si	Lejos	Mala	Positiva	Buena	Si	8ª hija	Hermana mayor instructora de Conafe
Las tinajas	Susana	2	Si	Lejos	Mala	Positiva	Buena	Huérfana de padre	6ª hija	No tiene papá, 9 hermanos: 2 en educ. superior, 3 migrantes que sostienen a las estudiantes
Las presitas	Ángela	2	Si	Lejos	Mala	Negativa	Buena	NO	Mayor	Papás dicen que no estudie, porque se va a casar
Las presitas	Elba	2	Si	Lejos	Regular	Negativa	Mala	Regular	Menor	Problemas de salud, no quiere estudiar superior

Además se incluye una entrevista a Cindy, una joven que dejó el segundo grado de preparatoria sin concluir debido al inicio de su ciclo reproductivo, esto sucedió durante el periodo de investigación y se decidió incluir esta entrevista de no-estudiante, como caso de contraste; se consideró este caso como relevante debido a que una de las principales causas de la deserción de las mujeres de preparatoria en este pueblo es precisamente el inicio del ciclo reproductivo.

Las estudiantes de educación superior.

En este caso la selección fue menos compleja que la elaborada con las estudiantes de preparatoria debido a que el universo de informantes es más reducido, son pocas las mujeres de la localidad que estudian educación superior y es mucho más raro encontrarlas en las rancherías. En este segmento se omite la categoría de valoración de la escolarización debido a que todas las estudiantes que llegan a la universidad lo hacen porque tienen una muy alta valoración de la escolarización. Además la ventaja que tenían algunas jóvenes de preparatoria al vivir cerca del centro educativo desaparece debido a que las instituciones de educación superior más cercanas se encuentran en las ciudades de Zacatecas, Aguascalientes y Guadalajara. Otra característica que definió los casos de las estudiantes de bachillerato que pierde sentido en educación superior es el acceso a la beca de Oportunidades, debido a que el programa sólo otorga apoyos hasta el nivel de preparatoria.

La selección de entrevistas a estudiantes de educación superior sólo siguió el cruce de dos características: Escenario económico favorable/no favorable y apoyo/no apoyo de padres para la continuación de los estudios, y se eligieron cuatro casos:

Tabla que resume la muestra analítica de mujeres estudiantes de educación superior:

Nombre	Origen	Beca	Estudios	Escenario económico	Posición en la estructura	Apoyo de padres
Graciela	Tlachichila	Ninguna	1er semestre Comercio	Favorable	Hija mayor de cuatro mujeres	Padre migrante se oponía porque una hermana se embarazó mientras estudiaba
Anabel	La mesa de la providencia	Ninguna	8º semestre Psicología	Favorable	Quinta hija de ocho	Padre migrante da apoyo económico y moral
Ofelia	Santo Domingo	Familia tiene Oportunidades	8º semestre Derecho	Desfavorable *	Segunda hija de cinco	Huérfana de padre, la madre apoya
Irene	Tlachichila	Ninguna	Estudia 8vo enfermería	Desfavorable *	Cuarta hija de cinco	Padre se oponía, la madre apoya

* Irene y Ofelia trabajan para solventar sus estudios

Las mujeres trabajadoras

La muestra de jóvenes trabajadoras fue sencilla, dado que sólo hay dos tipos de empleo en los que pueden trabajar las mujeres de la localidad, sin importar la preparación académica que tengan: empleadas domésticas o empleadas de mostrador; el único requisito para emplearse es saber hacer las labores domésticas cotidianas en el primer caso y hacer cuentas (sumas, restas, multiplicaciones) en el segundo caso. Para este grupo se eligieron tres casos: una joven que terminó la secundaria y comenzó a trabajar, otra que terminó la preparatoria y una más que dejó la preparatoria para incorporarse al trabajo. Además se tiene la información de cuatro jóvenes que estudian y trabajan, dos forman parte de la muestra de estudiantes de bachillerato (las dos trabajan como empleadas en comercio) y otras dos forman parte de la muestra de educación superior (las dos son empleadas domésticas):

Tabla que resume la muestra de mujeres jóvenes trabajadoras

Nombre	Empleo	Escolaridad
Aimé	Mostrador en tienda	Terminó secundaria
Martha	Mostrador en papelería	Terminó preparatoria
Marisa	Mostrador en tienda	Sin concluir preparatoria
Adelina	Mostrador en tienda	Estudia preparatoria

Susana	Mostrador en tienda	Estudia preparatoria
Irene	Empleada doméstica	Estudia educación superior
Ofelia	Empleada doméstica	Estudia educación superior

Conclusiones sobre el lugar de estudio.

Ubicar el estudio en el estado de Zacatecas tiene la intención de empezar a develar los factores que promueven la escolarización de mujeres, como los que desalientan la participación de los hombres en la escolarización, ya que los números en la entidad nos muestran que hay 54 mujeres por cada 46 hombres en educación media superior, y 51.4 mujeres por cada 48.6 hombres en la universidad.

El pueblo de Tlachichila coincide con el panorama estatal en la participación femenina mayoritaria en la escuela. Las mujeres acuden a las aulas en mayor número que los hombres en todos los niveles académicos. De los 15 niños de 6 a 14 años que no asisten a la escuela, 10 son hombres y 5 mujeres. En la preparatoria hay 37 hombres y 57 mujeres inscritos en el ciclo escolar en curso, y la matrícula ha mantenido el predominio femenino los últimos 13 años. La participación mayor de mujeres en la educación se refleja en el índice de escolarización por género, que es de 5.87 grados promedio en los hombres y 6.06 grados promedio en las mujeres. Además las mujeres conservan un mejor índice de permanencia durante el ciclo escolar: mientras la deserción de los hombres en preparatoria el año pasado fue de 33%, las sólo 23% de las mujeres desertaron, y esto se repite en 11 de los 12 años que tiene la preparatoria en funciones.

Contrario a los supuestos del programa Oportunidades, en Tlachichila la continuación de los estudios hasta la secundaria es común tanto en hombres, como en mujeres. Esto no sólo sucede en la localidad de Tlachichila, sino también en las comunidades rurales de los alrededores, donde la instalación de varias telesecundarias ha facilitado que muchos jóvenes cursen este nivel sin necesidad de trasladarse. Los habitantes identifican que las dificultades para la continuación de los estudios se ubican principalmente en la transición entre bachillerato y educación superior, seguidos de la transición de secundaria a bachillerato, especialmente cuando se trata de localidades lejanas a los planteles[43].

La participación mayoritaria de mujeres en la escuela debe problematizarse, para acudir a las aulas las jóvenes enfrentan distintos problemas que en ocasiones dificultan y en

[43] En el capítulo III se analizan con detalle las principales dificultades que tienen las jóvenes para acceder a los distintos niveles educativos.

otras impiden la continuidad académica, uno de los principales retos a vencer para la continuación de los estudios de las mujeres hacia en niveles superiores es la concepción patriarcal tradicional que sitúa a la mujer en el ámbito doméstico, para lo que no se requiere contar con preparación académica La noción patriarcal se sustenta con rigor en la localidad debido a que mantiene una estructura tradicional que divide por género las actividades laborales, económicas y sociales; los hombres se dedican principalmente al campo y la construcción, y las mujeres se dedican al hogar y al comercio.

En los motivos para el abandono escolar encontramos diferencias claramente asociadas a los roles de género, la deserción de las mujeres se debe al inicio del ciclo reproductivo, mientras que el motivo principal de deserción de los hombres es la migración internacional y la incorporación al trabajo asalariado. Una razón concurrente en el abandono escolar, tanto en hombres, como en mujeres, es la escasa valoración de la escolarización, suscitada en gran medida por la poca utilidad que se percibe del incremento en los estudios, debido a las escasas opciones laborales donde aplicar los conocimientos adquiridos.

La única opción para aplicar en la localidad los conocimientos adquiridos en la preparatoria, o en la universidad, es impartiendo clases en el bachillerato –en el caso de que hubiera una vacante-; la búsqueda de otras opciones sólo es posible con la migración a una ciudad, alternativa que sugiere menos fortuna que la ostentada por los migrantes internacionales, quienes regresan a la localidad con un nivel adquisitivo inusual que despierta la curiosidad de los jóvenes, quienes quedan asombrados y decididos a intentar conseguir su propia fortuna en el país del norte.

Las condiciones de tipicidad de la localidad se relacionan con sus características socio-económicas, el predominio de las actividades agrícolas, la división tradicional del trabajo por género, entre otras. Sin embargo, las condiciones de migración internacional en la región son particularidades no recurrentes en otras regiones del país. Por lo que algunos de los hallazgos de esta investigación no pueden generalizarse a otras situaciones y contextos.

CAPÍTULO III

EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA ESCOLARIZACIÓN, OPCIÓN RESTRINGIDA

Este capítulo tiene como objetivo analizar las diversas circunstancias que facilitan u obstaculizan el acceso de las mujeres a la educación formal. El primer propósito es describir las opciones de escolarización en la zona de estudio, las cuales representan escenarios que en ocasiones impulsan y en otras desalientan a las mujeres jóvenes que quieren acceder a la educación formal. Así mismo, se analizan los motivos por los que estas jóvenes eligen la escolarización formal y cursan la educación superior a pesar de los sacrificios económicos, familiares y personales que implica acudir a los centros de estudio en ciudades distantes. Muchas veces el esfuerzo por estudiar incluye distanciamiento de las estudiantes con sus familiares, quienes se oponen a su escolarización y defienden la concepción tradicional del sistema de dominación patriarcal, en el que se asume que las mujeres deben cumplir con el rol de la reproducción y el cuidado del hogar.

Los móviles que llevan a estas mujeres a cursar la preparatoria o una carrera profesional varían según su situación personal, familiar y social. Para unas representa un reto de realización personal que busca a toda costa evadir el papel tradicional de mujer-esposa al que estarían confinadas si se quedaran en el pueblo; para otras representa el único camino viable para solventar y formar una vida familiar evadiendo la migración internacional; y para otras más, aunque éste es un grupo más pequeño, sólo es un paso adicional, dado de manera más o menos automática, siguiendo el modelo de escolarización tradicional que implica terminar un nivel y continuar con el siguiente.

Los diferentes motivos que tiene cada una de las jóvenes para estudiar más allá de la educación básica se relacionan íntimamente con sus historias personales; algunas jóvenes motivadas por sus maestros creyeron posible que la escolarización cambiaría sus vidas, otras apoyadas por sus padres siguen el ejemplo de familiares exitosos.

No obstante la diversidad de contextos personales y familiares a los que se enfrenta cada una de las jóvenes estudiantes, todas comparten los retos y obstáculos que implican vivir en el mundo rural, la escasa infraestructura en servicios, opciones educativas escasas y distantes, la falta de transporte público, limitada valoración de la escolarización y en muchos casos la idea de que las mujeres no requieren de estudios para ejercer su rol reproductivo. Para el caso de las mujeres que deciden estudiar una carrera profesional el escenario se

complica aún más debido a la necesidad de trasladarse a una ciudad para estudiar, lo que conlleva diferentes negociaciones para conseguir la información, el permiso, los recursos y los medios para acceder no sólo a una ciudad desconocida, sino también a una escuela de la que se tiene muy poca información y a una carrera que muy probablemente tendrán que ejercer lejos de su lugar de origen debido a la escasez de empleos en el ámbito rural.

Las jóvenes de Tlachichila y los ranchos vecinos que eligen la escolarización formal a pesar de las dificultades que enfrentan por vivir en contextos rurales, acuden a la preparatoria porque consideran que la escuela sirve para algo y cursan una carrera profesional con expectativas concretas. En este capítulo pretendo responder ¿qué buscan con la escolarización? ¿Qué o quién las motiva a elegir la educación formal como el camino para realizar sus planes? ¿Qué sentido tiene la escolarización para estas jóvenes? ¿Qué las motiva a continuar estudiando? ¿A qué obstáculos se enfrentan para conseguir acceder a la escolarización? ¿Cómo resuelven los obstáculos para conseguir el acceso a la escuela?

3.1 El sentido de la educación formal

Como ya se mencionó en el primer capítulo, existen diferentes posturas teóricas sobre el sentido o la finalidad de la educación formal. Quienes mantienen una postura liberal consideran que los sistemas educativos tienen tres funciones principales, la primera es la socialización, la segunda es la adquisición de habilidades, destrezas y entrenamientos y la tercera es la certificación (Bazdresch, 2001). De acuerdo con esta postura, la escuela debe formar y capacitar a las personas proporcionando las herramientas necesarias para insertarse en la estructura social y el mercado laboral (Dewey, 1966;[44] Schultz, 1977), de esta base parten las teorías de la movilidad social y el capital humano. La movilidad social planteada por Dewey (1966) otorga a la educación formal la facultad de preparar a las personas para mejorar sus condiciones de vida:

> "La educación es el medio de la continuidad social de la vida… es deber del medio ambiente escolar encargarse de que a todo individuo se le ofrezca la oportunidad de escapar a las limitaciones del grupo social en el que nació, y entrar en contacto vital con un medio ambiente más amplio" (Dewey, 1966: 20)

La visión del capital humano de Theodore Schultz (1977) (que se aprovecha en nuestro país en los lineamientos del Programa Nacional de Educación) se deriva de las ideas de Dewey pero parten de una visión más economista de la educación, la idea de Schultz es

[44] En México esta postura fue adoptada por Moisés Sáenz, subsecretario de educación de 1924 a 1928, quien fue discípulo de Dewey.

que la escolarización incrementa las capacidades de los individuos y con ello pueden ofrecer su mano de obra calificada en el mercado laboral con mayores ventajas competitivas. La base de la propuesta del capital humano es que la educación constituye el medio por excelencia para mejorar las condiciones de vida de las personas:

> "Al invertir en sí mismos, las personas pueden incrementar sus capacidades y por tanto su ámbito de posibilidades, lo que proporciona el camino para que el hombre libre pueda alcanzar su bienestar" (Schultz, 1977: 313).

La presente investigación explora la posibilidad de que estas mujeres rurales logren mejorar sus condiciones de vida y sus expectativas futuras con el incremento de sus habilidades y capacidades, otorgadas por la escolarización formal. Las jóvenes que continúan sus estudios hasta la educación superior quieren mejorar sus condiciones de vida y creen que la adquisición de herramientas y credenciales les permitirá la incorporación al mercado de trabajo en condiciones más favorables. Sin embargo notan que tienen desventajas significativas para acceder a las instituciones de educación formal debido a que se encuentran en contextos rurales, poco desarrollados.

Las mujeres de este estudio son conscientes de que su situación económica y su posición en la estructura social les dificulta acceder a los niveles educativos. Acceder a la preparatoria es difícil y acceder a la universidad es un reto que pocos logran realizar. Entonces cabe preguntarse ¿Qué expectativas tienen al decidir continuar su educación formal? ¿Por qué eligen estas mujeres el camino de la escolarización formal para la realización de sus metas? ¿Existen otros caminos posibles para la realización de sus metas? ¿Qué posibilidades tienen de acceder a mejores condiciones de vida con el incremento en su nivel de escolaridad?

En los apartados siguientes se expondrán las dificultades que enfrentan las jóvenes para acceder a las instituciones de educación formal, que ejemplifican la inequidad y desigualdad a las que están expuestas tanto por sus niveles de ingresos (pobres y rurales), como por su posición de género. Así mismo, se exponen los motivos y motivaciones que encuentran las mujeres para estudiar, que explican los diversos sentidos que tiene la escolarización para ellas.

3.2 Las opciones de educación formal en Tlachichila y las rancherías aledañas:

Las opciones educativas disponibles en el pueblo de Tlachichila son pocas, cubren la educación básica y media básica, es decir cubren hasta el nivel que se denomina comúnmente como "la preparatoria". Sólo hay cinco planteles educativos: un centro de preescolar, una primaria Estatal que lleva por nombre "Vicente Guerrero", la cual atiende al alumnado en dos turnos y mantiene un promedio de 180 alumnos por turno; una secundaria General Estatal "Lázaro Cárdenas del Río", que inició sus actividades a mediados de los años 70; una escuela de educación media superior "Preparatoria Estatal Genaro Codina", que inició labores en 1984, con 39 alumnos y que ahora mantiene un promedio de 150 jóvenes estudiando; además hay una escuela de profesional técnico a la que los habitantes llaman "la academia de secretariado", incorporada a la SEP que abrió sus puertas a inicios de los 70.

El pueblo de Tlachichila ha sido receptor de estudiantes de localidades cercanas que cursan la secundaria y la preparatoria en estos planteles desde su fundación, sin embargo el número de alumnos de secundaria provenientes de las rancherías aledañas se ha reducido considerablemente en los últimos cinco años,[45] debido al incremento de los centros educativos que inician actividades en los poblados vecinos.

La oferta educativa en los alrededores de Tlachichila se enfoca a cubrir los servicios de educación básica. En la mayoría de las localidades aledañas hay algún plantel que imparte educación primaria por el sistema de CONAFE[46] (Consejo Nacional para el Fomento Educativo) que atiende localidades con carencias de servicios, alto índice de analfabetismo, poca población -con un promedio de 50 habitantes- y altos índices de marginación.[47] Esto ya nos habla de las características de los ranchos.

---

[45] Observaciones de la Profesora. M. Sigala, prefecta de la secundaria de Tlachichila.

[46] El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado, de la Administración Pública Federal, creado el 9 de septiembre de 1971: "con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país. La caracterización de la Educación Comunitaria supone precisar inicialmente que los distintos programas, modalidades y proyectos de preescolar, primaria y posprimaria comunitaria se instalan en tres contextos geográficos: microlocalidades del medio rural donde habita población campesina mestiza e indígena; campamentos que concentran temporalmente a familias jornaleras agrícolas migrantes, y zonas suburbanas". Consultado en línea el 10 de Marzo de 2006 en: http://sftp.conafe.edu.mx/

[47] En la presentación institucional del CONAFE se menciona: "Las microlocalidades que conforman el universo de atención institucional tienen un rango de población que va desde menos de 100 hasta 500 habitantes, si bien la mayoría cuenta con un promedio de 50 miembros. Se encuentran alejadas de los núcleos de población urbana y presentan una deficiencia o carencia en los servicios públicos básicos (sistema de agua potable, drenaje, alumbrado público, vías de comunicación, entre otros); en el caso de las comunidades indígenas, las condiciones de marginación y dispersión geográfica son más acentuadas. Las familias que habitan en esos contextos subsisten gracias a la producción agrícola para el autoconsumo, la cría de animales en pequeña escala, la producción artesanal o la pesca en zonas lacustres; en menor medida se dedican a la explotación de bosques y minerales. Por

También hay en varios ranchos (tales como Santo Domingo y Las Cruces) nuevos planteles de telesecundaria,[48] modalidad que ha expandido su cobertura desde mediados de la década de los noventa, a raíz de la reforma al artículo 3º constitucional que establece como obligatoria la preparación secundaria a partir de 1993[49] y además como acción del Estado para impulsar el programa Progresa-Oportunidades, que a partir de 1997 abre la posibilidad de otorgar becas educativas a los beneficiarios que cursen la educación secundaria.

Sobresale el hecho de que en ninguna ranchería existen establecimientos que impartan educación media superior y las opciones de cursar este nivel educativo se limitan al plantel de Tlachichila, a los planteles de la cabecera municipal en Nochistlán de Mejía, o a los planteles de otros municipios. La decisión de asistir a uno u otro dependerá de la distancia de cada rancho con el centro educativo y de la existencia de servicio de transporte público.

A la preparatoria de Tlachichila acuden alumnos provenientes de varias rancherías: El Roble, El Salto, La Laguna, La Mesa, Las Amarillas, Las Crucitas, Las Presitas, Las Tinajas, Plan del Sauz y Santo Domingo, entre otras. Los jóvenes, hombres y mujeres, caminan de 10 a 30 minutos para llegar a la carretera en donde pueden tomar el transporte público que los lleva a Tlachichila. El viaje en el vehículo tarda en promedio 20 minutos. Cabe aclarar que el transporte público no es regular ni proporcionado por empresas reguladas por el estado sino por micro-negocios particulares que prestan un servicio irregular: la ruta del norte, rumbo a Jalpa, la cubren dos camionetas mini-van que se trasladan dos, y en ocasiones tres, veces al día. Esta ruta la aprovechan los habitantes de varios ranchos como La Laguna, Las Amarillas, Las Crucitas y Las Presitas. La ruta del sur rumbo a Nochistlán tiene dos opciones, la primera es una combi que pasa por la terracería que une a los ranchos de Santo Domingo, Las Tinajas, El Roble y otros más; y la segunda es un servicio de cinco mini-van que viaja cada hora por la carretera hacia Nochistlán, cerca de los ranchos La mesa y Plan del Sauz, entre otros.

Quienes viajan en el servicio Tlachichila-Nochistlán por carretera federal tienen la posibilidad de transportarse cada hora, pero quienes recurren al servicio proveniente de Jalpa y los que recurren a la combi de la ruta Nochistlán por terracería, sólo cuentan con un

---

otra parte, el analfabetismo y la primaria inconclusa son los perfiles de escolaridad más comunes de las personas adultas en estas localidades" Consultado en línea el 10 de Marzo de 2006 en: http://sftp.conafe.edu.mx/

[48] Esta modalidad de secundaria da prioridad de atención a las zonas rezagadas "El 70 por ciento de la matrícula de Telesecundarias del país se distribuye en escuelas situadas en localidades lejanas: montañas, sierras, desiertos, islas y selvas, lo que contribuye al cumplimiento del objetivo de ofrecer educación para todos". Consultado en línea el 10 de marzo en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol2990704

[49] En la página oficial de la SEP se lee: "La reforma del artículo Tercero Constitucional, promulgada el 4 de marzo de 1993, establece el carácter obligatorio de la educación secundaria. La reforma constitucional quedó incorporada en la nueva Ley General de Educación promulgada el 12 de julio de 1993". Consultado el 10 de Marzo de 2006 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_478_introduccion

trayecto en la mañana, que es por lo regular entre 7am y 8am y otro para el regreso entre 3 y 4 de la tarde, a merced de algún contratiempo, viaje especial hacia otro rumbo o descompostura en el vehículo. Los jóvenes que se trasladan diariamente a estudiar en Tlachichila sufren con mucha regularidad los retrasos del transporte, lo que implica esperar –a pesar de las inclemencias del tiempo- al borde de la carretera durante largos periodos y además llegar tarde a las clases o, peor aún, esperar en vano debido a que, sin aviso previo, no pasa el vehículo y luego de la larga espera hay que caminar con resignación durante media hora o más para llegar hasta dos horas tarde a clases y enfrentarse a la molestia de los profesores. Para regresar a sus comunidades algunos jóvenes, como los de Las Presitas y Las Amarillas, prefieren pagar un taxi colectivo para no esperar hasta las 4 de la tarde, hora en que pasa la mini-van, lo que aumenta significativamente los gastos que la familia destina a la educación.

En algunos casos los alumnos utilizan un vehículo propio para trasladarse a la escuela y sus compañeros y vecinos aprovechan el transporte y evitan las largas esperas, sin embargo, en la mayoría de los hogares no hay autos y en los que hay alguna camioneta ésta se utiliza para las labores agrícolas, por ello son minoría quienes disponen de un vehículo propio para acudir a la escuela.

Según los registros de la preparatoria de Tlachichila la presencia de alumnos de otras rancherías se incrementó notoriamente a partir del ciclo 2001-2002, cuando se inscribieron 17 jóvenes provenientes de ranchos aledaños, 11 mujeres y 6 hombres, todos beneficiarios de la beca de Oportunidades (ese ciclo escolar fue el primero en que el programa otorgó becas de educación media superior). Antes de esa fecha eran menos de cinco los alumnos que provenían de otros pueblos (Ver tabla 1).

Tabla 1. Alumnos en Tlachichila originarios de rancherías que cuentan con beca educativa[50]

Becarios foráneos que asisten al Bachillerato en Tlachichila		
Ciclo	Mujeres	Hombres
2001-2002	11	6
2002-2003	9	13
2003-2004	12	13
2004-2005	21	14
2005-2006	ND	ND

La presencia de alumnos foráneos en la secundaria no ha tenido un auge tan notorio como en la preparatoria. Por el contrario, cada vez hay menos alumnos provenientes de

[50] Fuente: Secretaria académica del Bachillerato de Tlachichila

rancherías debido a la apertura de nuevas telesecundarias en los alrededores. Sin embargo, hay varios alumnos provenientes de varios ranchos que acuden a Tlachichila a estudiar la secundaria a pesar de la existencia de una telesecundaria más cercana a sus hogares, en estos casos la explicación común[51] es que los padres de familia valoran más la educación impartida en una secundaria general, con maestros distintos por materia, que la impartida en la telesecundaria, con uno o dos maestros que atienden los tres grados al mismo tiempo.

Es importante señalar que la elección del tipo de secundaria a la que asistirán los hijos no está al alcance de todos los hogares, pues cursarla en un lugar alejado a la vivienda implica mayor inversión en el gasto educativo y el transporte, además de riesgos por la lejanía del plantel; esta diferencia impacta de manera determinante en las posibilidades de acceso a la secundaria de hombres y mujeres, a las mujeres se les envía con mayor recurrencia a la telesecundaria cercana, mientras que a los hombres se les permite con mayor facilidad el traslado hacia la secundaria de Tlachichila. También se encontraron algunos casos, la minoría, en que la familia completa prefirió trasladarse hacia Tlachichila para acercarse a los planteles educativos y procurar un futuro académico más viable -y facilitar los traslados- para los hijos; la mayoría de estos casos es de familias con jefe migrante en Estados Unidos y esposa al cargo de los hijos en el pueblo, que vendieron o dejaron alquilada la tierra y la vivienda en el rancho y se sostienen de las remesas periódicas que envía el jefe (esta información se detallará en el capítulo 4).

Todas las opciones de educación superior están fuera del pueblo, la más cercana es el Instituto Tecnológico de Superior de Nochistlán, fundado a principios de la década del 2000 en la cabecera municipal -a media hora de distancia en transporte público- que imparte tres carreras: ingeniería en sistemas computacionales, licenciatura en informática e ingeniería industrial. Otra opción es la Escuela Normal Rural de San Marcos, que prepara a los docentes de educación primaria, la cual se encuentra a tres horas de distancia y tiene la opción de internado, es decir, que los alumnos viven en las instalaciones del plantel sin costo para ellos. Las demás opciones se encuentran en las ciudades más cercanas, Aguascalientes, a dos horas de distancia en autobús, Zacatecas a cuatro horas, y Guadalajara a dos horas y media.

En Tlachichila hay pocas personas con estudios superiores. Entre los mayores de 60 años se cuentan cinco o seis personas con estudios superiores, sólo tres de ellos regresaron al pueblo. El flujo de personas que salen a estudiar y regresan al pueblo se estableció de manera más evidente con los que se formaron en la Normal de San Marcos, cuando aún se podía

[51] Información proporcionada por la prefecta de la secundaria.

estudiar la educación normal sin preparatoria, es decir antes de 1984.[52] La mayoría de los profesionistas de esta generación son hombres que, al término de sus estudios de secundaria, se trasladaban a San Marcos para vivir en la escuela. Muy pronto las mujeres continuaron el mismo camino, aunque en mucho menor número que los varones.

La fundación de la preparatoria en 1984 marcó el inicio de una nueva etapa de escolarización para los habitantes de Tlachichila y las rancherías aledañas. Cursar el bachillerato de forma accesible abrió las posibilidades de la profesionalización de muchos jóvenes interesados en estudiar. Sin embargo, la oportunidad de cursar los estudios superiores se veía sumamente limitada debido a la falta de información, la lejanía de las universidades situadas en ciudades que poca gente conocía; las economías precarias, aún dependientes del campo; la falta de referentes de éxito escolar y laboral; la opción tentadora de la migración internacional; y además, un obstáculo especial para las mujeres: la noción de que su rol se encuentra en el ámbito doméstico y no en el profesional. Todos estos factores complican el escenario de quienes tenían, y tienen, intenciones de continuar su preparación profesional. Sin embargo, fueron varios los jóvenes entusiastas y sagaces, que mediante distintos caminos y utilizando estrategias variadas, iniciaron lo que hasta ahora parece una circulación continua de migraciones hacia las ciudades con el objetivo de cursar la universidad.

Una vez iniciado el flujo migratorio de los jóvenes de Tlachichila a las ciudades vecinas las posibilidades para que otros estudien se abren, fluye la información sobre las universidades, sobre los costos del hospedaje y la alimentación en la ciudad, sobre las formas de conseguir becas, los requisitos para ingresar a las diferentes carreras, entre otros. Sin embargo, a pesar de las facilidades que otorga el programa Oportunidades a los jóvenes que estudian el bachillerato, el número de jóvenes que estudian no ha tenido un incremento notable en los últimos años. En la primera generación del bachillerato, en 1987, egresaron 15 alumnos y el promedio de egresados en los años subsiguientes se mantiene en 17 jóvenes hasta la actualidad, con algunas crisis como en 1992, cuando egresaron sólo dos alumnos; y ligeros repuntes, como en el 2003 y 2006, cuando egresaron 23 jóvenes (ver Tabla 2).

Tabla2. Inscripción y egresados de la Preparatoria Estatal "Genaro Codina".

Ciclo escolar	Inscripción	Egresados
1984-1985	39	NA
1985-1986	42	NA

[52] En 1984 se implementa una reforma educativa que eleva el status de las normales a licenciatura y por ello se requiere el antecedente de bachillerato. (Juárez, s.f.)

1986-1987	20	15
1987-1988	27	19
1988-1989	16	10
1989-1990	13	14
1990-1991	11	7
1991-1992	14	2
1992-1993	20	8
1993-1994	30	12
1994-1995	26	14
1995-1996	29	12
1996-1997	29	14
1997-1998	45	17
1998-1999	28	17
1999-2000	42	18
2000-2001	53	18
2001-2002	39	18
2002-2003	42	23
2003-2004	31	17
2004-2005	53	21
2005-2006	46	23

Fuente: Reseña histórica de la preparatoria, proporcionada por la Directora del plantel

El acceso al bachillerato y las posibilidades cada vez más tangibles de continuar la educación superior no han sido suficiente aliciente para una cantidad significativa de hombres y mujeres, que no pueden o no quieren cursar la preparatoria. Una proporción nada despreciable de jóvenes comienzan el grado pero desisten antes de concluirlo. Las principales causas de deserción mencionadas por los docentes y directores de secundaria y bachillerato son la migración internacional (sobre todo en el caso de los hombres), la incorporación al trabajo y el inicio del ciclo reproductivo (especialmente en el de las mujeres).

3.3 La apuesta por la escolarización formal y profesional… los motivos para estudiar

Las mujeres que continúan sus estudios sorteando escenarios adversos y desafiando el ritmo tradicional de la localidad, desistiendo de las relaciones tradicionales de género, exponiéndose a un rechazo social y enfrentándose a la falta de valoración de la escolaridad, ejemplifican algunas cuestiones sobre los cambios culturales que ocurren en un mundo globalizado, en el que el desarrollo se promete a diestra y siniestra en los medios de comunicación sin contemplar las condiciones particulares de vida de los más desfavorecidos, que intentan de una y mil formas abrirse las puertas hacia ese mundo moderno, hacia el desarrollo prometido.

La apuesta por la escolarización refleja el interés de muchas mujeres por acceder a ese espacio seductor: el mundo del desarrollo profesional, el trabajo bien remunerado, el consumo de bienes que permitan un nivel de vida estable y más atractivo. La decisión de estudiar va acompañada del rechazo a la subordinación, la intención de cambiar las reglas del juego de estas mujeres que no se conforman con el rol tradicional, que las remite al hogar sin salida.

En Tlachichila y sus alrededores varias mujeres estudian educación superior. La directora de la preparatoria afirma, incluso, que son más las mujeres que continúan los estudios al comparar a sus egresados:

> "Las mujeres son más constantes, más estudiosas, tienen ganas de superarse; los hombres no, ellos sólo tienen ganas de irse al norte y con la preparatoria ya creen que es suficiente, a veces nomás con la secundaria" (Entrevista con la Directoria del Bachillerato).

En este capítulo se busca averiguar los motivos que llevan a las mujeres rurales a estudiar más allá de la educación básica, para ello se analizarán los estudios de caso de 12 mujeres estudiantes originarias de Tlachichila y los ranchos vecinos, ocho de ellas estudian la preparatoria y cuatro estudian la educación superior, además en el apartado sobre los problemas para acceder a la escuela se contemplan cuatro casos más de mujeres jóvenes que no continuaron sus estudios por diversas situaciones.[53]

Los motivos para estudiar la preparatoria

Las jóvenes expresaron distintos motivos para acudir a la preparatoria que podemos sintetizar en tres grupos. El primero de estos grupos está conformado por las jóvenes que asisten a la escuela con expectativas concretas de mejorar sus condiciones de vida. Algunas de ellas piensan en continuar una carrera profesional y otras piensan en emigrar a Estados Unidos con más preparación. Estas mujeres confían en que la adquisición de conocimientos les ayude a conseguir mejores empleos, imaginan su futuro incursionando en el campo laboral y no contemplan como una prioridad el matrimonio. El segundo grupo de jóvenes también pretende mejorar sus condiciones de vida, pero sus argumentos no son tan claros como las primeras ni hacen evidente el rechazo al papel tradicional de mujer dedicada al hogar, por el contrario, consideran que la escolarización les prepara mejor para las responsabilidades del matrimonio y la crianza de los hijos, o bien, estudian la preparatoria para estar mejor informadas y "por si acaso" requieren de trabajar en el futuro; no tienen pensado cursar una

[53] Los motivos para la elección de la muestra analítica de las 16 jóvenes se describe con detalle en la estrategia metodológica en el capítulo 1.

carrera profesional. Finalmente hay algunas jóvenes mujeres que acuden a la preparatoria por cumplir la voluntad de sus padres, para conocer hombres de su edad –posibles prospectos para iniciar una relación emocional- o bien sólo mientras pasa el tiempo y llega el momento de iniciar el ciclo reproductivo.

a) Estudiar para cursar una carrera y a la larga mejorar las condiciones de vida:

De las ocho estudiantes de preparatoria entrevistadas cuatro tienen muy claro que quieren continuar una carrera, o por lo menos intentarlo, para ellas la preparación académica es muy importante y hacen lo posible por mantenerse en la escuela. Dos de las cuatro jóvenes que quieren estudiar una carrera universitaria (Susana y Adelina) trabajan para sostener sus gastos, una porque es huérfana de padre y su situación económica es muy precaria y otra porque su padre se opone a solventar los gastos de educación.

> A la prepa quise ir porque me gusta ir a la escuela, quiero estudiar algo más. Me gustaría ser maestra. A mí desde chiquita me gustaba ser maestra, me ponía a jugar con mis hermanas a que yo era la maestra. Ellas [sus hermanas menores] también quieren estudiar, van a tener que hacerle como yo le hice, con un poquito de esfuerzo… Aquí no hay nada que hacer, no hay nada en el rancho. No hay ni trabajo ni nada, nomás en la casa. Y así salgo mi carrera y sirve que estudio algo y ya me sale un trabajo. A mí me gustaría trabajar dando clases y ganando dinero. O irme a Estados Unidos, me gustaría terminar la carrera y que nos fuéramos toda la familia. Me gustaría que nos fuéramos todos (Entrevista a Susana).

Las otras dos mujeres (Josefina y Lorena) tienen el apoyo económico y moral de sus padres para continuar sus estudios, aunque esto no significa que sea sencillo mantenerse en la escuela. Las cuatro jóvenes de preparatoria coincidieron en que la escuela les permite pensar en un futuro alternativo al ámbito doméstico:

> Siempre había querido estudiar veterinaria o medicina, y me decían que sí me dejaban estudiar y que si ellos podían me ayudaban para sacar cualquiera de las dos carreras. Pero también pensaban que no porque estaba lejos y no había modo de quedarme aquí. ¿Cómo me quedaba yo sola aquí y ellos allá? Ahora sin ir a una escuela no me hallo. En las vacaciones ya quiero ir a la escuela, porque me aburro en la casa, ¡estar sin hacer nada! Porque trapear y limpiar se puede hacer aunque estés en la escuela y yo no le encuentro chiste estar siempre en la casa. No me gusta (Entrevista a Lorena).

Estas jóvenes no consideran que la vida conyugal sea su prioridad en la vida, si bien admiten que es una opción viable en el futuro, la conciben como una relación más equitativa en donde las actividades económicas y domésticas sean una responsabilidad compartida:

> Pues estudiar es para trabajar y así para no depender de ellos. Así entre los dos los gastos, tampoco cargarle todo a él, y también entre los dos el cuidado de los hijos, todo en mancomunado. ¡Eso digo, capaz que al rato me voy! (Entrevista a Susana).

b) Estudiar para saber más y estar mejor preparadas para el rol reproductivo, así como prevenir y valerse por si mismas en caso de que las abandone el hombre.

El discurso de algunas jóvenes se centra en aprender más, sin un objetivo fijo a futuro, los argumentos de estas mujeres señalan que es importante ir a la preparatoria para no sentirse ignorantes, o para saber qué contestarle a los hijos cuando necesiten ayuda con su tarea. En sus respuestas percibimos que estas jóvenes tienen planeado en un futuro continuar con el rol tradicional de esposa-madre, y para ellas la preparatoria es una herramienta que podrán utilizar para educar y orientar mejor a sus hijos.

> ¿Para qué estudiar la prepa? ¿Qué será? Pues yo me imagino que fue como que salirnos de allá de mi rancho, como que yo ya tenía ganas de salirme de allí, como que uno mismo ve que te hace falta saber más del mundo. Así como que ir al rancho allí, salir la secundaria y se acabó… y así como que venir a la prepa, conocer más gente, estudiar algo más, como que estudia uno algo y ves que te hace falta estudiar más y así como que esa idea nos llegó: hay que entrar a la prepa y a ver qué tal nos va… Si sirve la prepa, como dice mi mamá: de perdis cuando sus crías le pregunten a uno ¿tal cosa?, pues de perdis saber contestar (Entrevista a Belén).

> Para cuando te pregunten, por lo menos decir que terminé la prepa. Y luego con los hijos cuando están en la primaria y te preguntan, pues no tener vergüenza… como mi mamá que llegó hasta segundo de primaria. Y ya decirles: yo terminé la prepa, para que se motiven a seguir estudiando (Entrevista con Angela).

Una respuesta común fue que la preparatoria es una herramienta para sortear posibles desventuras del futuro: si no funciona el plan de formar una familia y depender económicamente de un hombre, entonces las mujeres con el certificado de preparatoria podrán conseguir un trabajo en condiciones menos arduas, e incluso mejor remunerado, y convertirse en las proveedoras de sus hogares futuros.

> Pues si te deja el esposo por lo menos conseguir un trabajo que no esté cansado. Porque en los trabajos ya dicen –donde estudió- y si es la prepa -pues le tenemos un trabajo más bien- (Entrevista con Elba).

c) Acudir a la preparatoria con fines de socialización

En este segmento clasificamos a las jóvenes que asisten a la escuela sin mucho interés, ya sea porque van obligadas por sus padres, porque sólo acuden para no estar en casa haciendo labores domésticas, o porque asisten mientras pasa el tiempo y encuentran un novio para iniciar el ciclo reproductivo:

> Si llego a pasar la prepa, pues ok, pasar a segundo, pasar a tercero pues qué bien. Pero volver a reprobar primero ya no, me jubilo en primero. Me desespero yo misma, como que soy burra. No sé qué pero ya no quiero ir. La secundaria me gustaba más porque hacías desorden bien chido, y acá tienes que agarrar más responsabilidad. Ya no es igual (Entrevista con Camila).

> Yo digo que de perdido nos sirve para estar así que se pase el tiempo estudiando y no nada más en la casa. Es que en la casa nada más se la pasa uno haciendo quehacer (Entrevista con Elba).

Otro motivo para acudir a la preparatoria alejado de la adquisición de competencias es la socialización con jóvenes, que va aunada a la expectativa de encontrar un novio con el que puedan empezar el ciclo reproductivo cuanto antes.

> Lo malo es que a mí de la prepa no me gusta ni uno. Por eso como que no es divertido. Si tuviera un novio en la prepa sería más divertido. Pero así, nomás le vemos el lado malo de estudiar, y nomás a eso vamos. Y ya pasaron dos años y nada, nosotras nomás puro ir y venir, y pegadas a la libreta (Entrevista con Angela).

Los motivos para estudiar una carrera profesional

Como se mencionó en párrafos anteriores los motivos y razones para la escolarización formal y profesional de las mujeres que viven en contextos rurales y marginados responde a cuestiones diversas, que además de coincidir con las expectativas de incorporarse al mercado laboral y mejorar las condiciones de vida -ideas coincidentes con la movilidad social y el capital humano-, también responden a otros móviles, como la aspiración a modificar el rol doméstico asignado a las mujeres en el modelo de dominación patriarcal, la aspiración al reconocimiento social, las ganas de ayudar a otros o para evitar seguir el modelo de vida más común de la región: la migración a Estados Unidos. Entre las estudiantes de licenciatura no hay ninguna que tenga una mala valoración de la escuela, por el contrario, decidir cursar este nivel académico es consecuencia de una muy alta valoración de la educación formal.

Las diversas razones para estudiar la educación superior, que se ejemplifican a continuación, pueden verse como distintas versiones de una sola búsqueda, la de encontrar opciones diferentes a las tradicionales e incursionar en horizontes que abren el abanico de posibilidades para la construcción de planes futuros de vida.

a) Las expectativas de incorporarse al mercado laboral y mejorar las condiciones de vida fueron un argumento recurrente en tres casos:

Ofelia pensó en cursar una licenciatura para acceder a un empleo bien remunerado que le permitiera llevar una vida con más comodidades y menos esfuerzos físicos que los observados a lo largo de su vida en el rancho:

> "Pues conseguir tener tu profesión, tu licenciatura. Pues… más que nada para vivir mejor. Porque tú ves cómo trabaja la gente, todo lo que se esfuerza y como que eso no es lo que yo quiero. Yo quisiera una vida mejor… Si, porque a mí me ha gustado mucho leer, y pues la escuela como que te extiende más… pues… tienes una mejor vida con menos esfuerzos, porque el trabajo es más sencillo. Son trabajos más sencillos como de oficina… pues no tanto como se andan fregando aquí los señores que siembran y cosechan, las mujeres en la casaaa!. No pues, yo quiero una vida mejor, con menos esfuerzo" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Irene considera que la escolarización facilita la incorporación a un ámbito laboral que implica menos fatiga -hay que señalar que ella ha trabajado como empleada doméstica los últimos años de su vida y le parece un trabajo físicamente agotador- pero su opinión sobre la incorporación al trabajo refleja cierto escepticismo, sabe que es difícil acceder a un empleo aún cuando se cuente con la preparación académica necesaria, sin embargo, confía en que tarde o temprano encontrará un empleo, mientras lo solicite con insistencia. Este testimonio refleja su forma de actuar en la vida, insistiendo y abriéndose camino por sus propios medios a pesar de las circunstancias adversas:

> "Yo pienso que la escuela es muy importante porque te abre caminos. Igual y a veces un profesionista no encuentra trabajo, pero si mete muchas solicitudes en muchas partes. En cambio uno que… porque yo me imagino que se friega más uno que no tenga carrera a uno que la tenga. Yo me imagino… por ejemplo, yo, yo no pienso trabajar en un hospital, pero como voy a hacer mi año de servicio me imagino que me voy a ayudar de todas maneras y si hago bien mi servicio me pueden dar trabajo ahí, me puedo ayudar. Y yo le digo a mi papá que no es fácil –porque mi papá piensa que saliendo voy a tener trabajo- pero yo le digo –no voy a tener trabajo papá, voy a meter solicitudes en todos los hospitales y chance y me toca por el promedio y por como yo me desenvuelva, pero seguro nooo-" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

Graciela también cree que la carrera le permitirá conseguir un empleo bien remunerado que le facilite cumplir sus ambiciones económicas:

> "Acabar mi carrera para conseguir un buen trabajo, como soy un poco ambiciosa quisiera tener mi casa, todo lo esencial para tener una familia bien estable ¿qué mas? Pues sacar a mi familia adelante también, me gustaría sacar a mi papá de trabajar, que dependan más bien ellos de mi" (Entrevista con Graciela, estudiante de Comercio).

Anabel fue la única estudiante que no busca en la escolarización el camino para encontrar un empleo, ella estudia porque tiene la facilidad gracias al apoyo de sus familiares y además porque tiene interés en la psicología,

> "Pues yo pienso que así como estudiar, pues como que se fue dando, no es que yo pensara: voy a estudiar, pues como que dije de la prepa ¿qué sigue?, pues la universidad. Es que en mi casa me preguntaban ¿vas a seguir estudiando? Y yo decía, pues sabe… yo creo. Pero así que yo tuviera claro, no recuerdo haber dicho –voy a estudiar para psicóloga-, no, más bien se fue dando" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

La misma joven cuenta que hasta ahora -a unos meses de terminar la carrera- comienza a preguntarse cuál será el campo laboral de su profesión:

> "Yo quería encontrar un chico, jajaja, ¡no te creas!... ¿Qué buscaba?, ¡nada!... yo no pensaba a futuro, no recuerdo un día que estuviera yo inspirada pensando en qué quería ser… De hecho todavía no lo he pensado, ya últimamente, los últimos días que estuve allá nos dijeron que pensáramos en donde vamos a hacer el servicio y yo no he pensado nada, y creo que ya debo pensar bien, porque ya entras más en lo que vas a hacer, en la práctica. Ahora sí ya me está cayendo el veinte… jajaja, ahora ya mejor no quiero estudiar… ¡Entonces apenas voy a pensar a qué me voy a dedicar!" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

b) Otras razones para elegir la escolarización formal y profesional que se encuentran detrás de la relación escuela-trabajo, podrían resumirse en salir de la localidad para tener otras alternativas de vida, los cuatro casos estudiados se refieren de alguna u otra forma a la escolarización como la posibilidad de cambiar el curso de sus vidas, ya sea evitando el rol tradicional de las mujeres amas de casa o evitando la migración:

La opción de salir del pueblo ya es el inicio de un cambio según manifestaron Anabel y Graciela:

> "Yo pienso que cada vez más gente va a salir a superarse, porque aquí casi no hay nada. Si te quieres superar tienes que salir, aquí no hay ni mucho comercio, ni nada. Y por lo regular si necesitamos algo nos tenemos que ir a Nochistlán, y pues aquí esta muerto" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

> "Es que si te quedas aquí en el pueblo, pues no… esperar a casarte y lo mismo, la rutina. Pero mis papás me decían que le echara ganas, que saliera adelante y que ellos me iban a apoyar y por ellos más bien la he ido haciendo" (Entrevista con Graciela, estudiante de Comercio).

Ofelia ejemplifica detalladamente que sin escolarización la única alternativa para las mujeres en el rancho es la monotonía del ámbito doméstico, además con el riesgo de padecerla al lado de un hombre machista. Este escenario de vida le parecía tan grave y

dramático que de sólo imaginarlo se consideraba muerta en vida, en cambio la alternativa de trabajar en su profesión en combinación con la vida conyugal le parece una opción más armónica y positiva:

> "Yo cuando vi que no iba a estudiar… y yo como que aahhhh… yo veía mi futuro y decía – ya, ya, ¡estoy muerta!- ¡estoy muerta dije yo! ¿qué voy a hacer en la casa?, hacer quehacer, todos los días lo mismo… todos los días lo mismo… la monotonía no… amanece otro día lo mismo, todo el día lo mismo… dije ¡hay no!
>
> […] Yo tengo muy seguro lo que quiero hacer y ya. Luego de imaginarme estar nada más en mi casa, esperando el príncipe azul machista, que quieren que la vieja esté en la casa, sin hablar, sin trabajar y ellos mujeriegos hasta las chanclas y que nadie las diga nada!.
>
> […] Porque la mujer ¡nada más para tener hijos y estar en la casa!. Noooo. Así trabajamos los dos y nos va mejor, si trabajando uno se vive bien, trabajando los dos, teniendo carrera, se vive mucho mejor" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Anabel reflexiona sobre las diferencias en el escenario de una mujer que estudió y tiene la posibilidad de una visión crítica de su entorno y una mujer que no estudia y está a la expectativa de encontrar un marido migrante que la mantenga a la distancia:

> "Aquí la vida es como que: irte a Estados Unidos y las mujeres pues como esperarte y casarte, si te casas, y pues ya: ama de casa. Fíjate que yo me fijo que a pesar de que ya habemos varias personas que estamos afuera, que estamos estudiando, ya como con una visión más crítica de la situación pues todavía sigue igual, aunque muchos nos vayamos a estudiar, y hay mujeres y hombres, pero yo me fijo que todavía seguimos como la tradición y la costumbre" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

Ofelia también tiene una visión crítica de su entorno y evalúa los sacrificios que requiere el estudio con las limitadas opciones de vida para hombres y mujeres en la localidad, que penden entre la migración y el confinamiento de las mujeres a la casa, su opinión deja ver que la escolarización y el trabajo le parecen un camino viable para conseguir un estilo de vida más cómodo y estable:

> "Pues como aquí no hay tanta libertad de salir, de trabajar, de convivir con las personas, pues como que no. Y como hay mucha migración, por lo mismo se va dando eso, como que tu futuro es casarte con un norteño y te vas a ir a Estados Unidos y ya mejoraste tu vida, a lo rápido, al corto plazo. Y de otra manera son años y años de estudio, de estar lejos de tu casa, de gastar… Pero allá trabajas toda tu vida y llegas a viejito y no hiciste nada!, y en cambio con una carrera encuentras un mejor trabajo, haces tu antigüedad, tienes tu pensión y de viejito vives cómodamente con todo lo que hiciste!" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Por otro lado, Irene fue la única que habló del reconocimiento social como uno de los resultados de la escolarización:

> "Pues sabe, yo he sufrido muchas cosas, pero le digo a mi mamá –de esas cosas uno aprende-, y va a llegar uno a ser alguien en la vida. Yo le digo –mami, yo quiero quedar en la historia, quedar grabada, que digan Irene descubrió algo… le digo Mamá antes las que descubrieron algo quedaron en la historia, imagínese que yo quede en algo-
>
> […] También con la carrera esperaba sentirme mejor, realizada. Saber que fui útil a alguien, que me tengan recordada. A mí si me importa eso, porque yo pienso que las personas que quieren ayudar a las demás, son… porque por ejemplo yo le digo a mi mamá: yo me miro en la madre Teresa de Calcuta, ella era una monja y ayudaba a los demás, y es reconocida y todos la quieren; a lo mejor eso, yo quiero que me reconozcan, además me gusta ayudar a las personas" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

Existen, como hemos visto en los párrafos anteriores, distintos motivos para optar por la vía de la escolarización formal y la preparación profesional, los cuatro casos de mujeres que estudian la educación superior tienen una alta valoración de la escolarización y esperan conseguir ciertos objetivos mediante el estudio. De las estudiantes de preparatoria algunas tienen poco interés en la escuela, pero la mitad de ellas también consideran que la escolarización es un camino viable para conseguir sus planes, pero ¿de dónde proviene la idea de que estudiando los conseguirían?, ¿qué referentes las impulsan a conseguir sus metas por esta vía, si algunas de estas jóvenes viven en contextos en donde no hay antecedentes de escolarización, ni oferta laboral que exija credenciales académicas?, ¿qué o quién las motiva a continuar sus estudios?.

En la siguiente sección se presentan los principales actores y circunstancias que estimularon el proyecto académico de las jóvenes, que en ocasiones proviene de referentes de éxito en parientes que estudiaron y ahora trabajan, consiguiendo un nivel de vida deseable; en otras ocasiones impulsado por los maestros que cumplen una función vital para la reproducción del sistema educativo, promoviendo la continuidad escolar; en otras debido a la influencia de los medios de comunicación, que proyectan un modelo de vida distinto al que encuentran las mujeres en su rancho, entre otras posibles.

3.4 Las motivaciones para estudiar… el origen de la percepción positiva de la educación formal.

El objetivo de esta sección no es encontrar la fórmula para la estimulación de las jóvenes rurales en la continuidad escolar, sino identificar la multiplicidad de circunstancias y actores

que promovieron en estas mujeres la percepción de que la escolarización sería el camino más viable para conseguir sus metas. Más adelante se expondrán las estrategias y medios de los que se valieron para llevar a cabo esta empresa, por lo pronto se analiza de dónde proviene la motivación para la continuidad escolar y los razonamientos que hacen las mujeres para considerar la educación formal como algo viable y necesario en sus vidas.

Motivaciones para estudiar la preparatoria

Las ocho estudiantes de preparatoria manifestaron que la motivación para estudiar proviene de varias fuentes, que se pueden agrupar en tres: a) la influencia de los familiares, b) el referente de éxito académico al que estén expuestas las jóvenes –el más común es el ejemplo de los maestros- y c) los incentivos del Estado que se otorgan por medio de becas.

a) La influencia de los familiares es un elemento importante en la motivación de las jóvenes para continuar los estudios. Así como la carencia de apoyo es una causa de peso en la deserción escolar, también ocurre que la continuidad académica tiene relación con la buena valoración de los padres sobre la escolarización. Cuando los padres tienen una opinión positiva de la educación formal, ya sea por referentes de éxito escolar conocidos previamente, o porque ellos mismos tienen una alta escolaridad,[54] es más común que sus hijos e hijas consideren posible y factible continuar sus estudios, al menos hasta la preparatoria.

> Y de motivarnos pues mucho de mis papás, porque les dijimos que queríamos entrar a la prepa y dijeron que pues, si quieres sí y a ver como le hacemos, y pues sientes mucho apoyo, porque si haya dicho: no, no vas a ir, o no podemos, pues como que se le acaban a uno los ánimos, pero con el apoyo de ellos como que se sienten más ganas de seguir (Entrevista a Belén).

> Un hermano de mi abuelita también fue maestro así, catedrático le dicen, pero desde chico. Por eso dicen que salimos listas de herencia (Entrevista a Susana).

También es común que los padres quieran darles la oportunidad de estudiar a sus hijos para evitar que repitan el patrón de analfabetismo o baja escolarización al que estuvieron expuestos ellos cuando eran pequeños, ya sea por las escasas opciones educativas que había en aquel tiempo, o bien por la mala valoración que tenían sus padres de la escuela.

---

54 Sobre la influencia de la escolaridad de los padres en la continuidad escolar ver Kaztman (1999: 279) "El clima educativo se mide como el promedio de años de estudio de los miembros del hogar de determinada edad... Un clima educativo alto en el hogar permite que los adultos jueguen con eficacia un rol complementario al de la escuela, que estimulen en sus hijos la fijación de metas educativas importantes y la adopción de las pautas de gratificación diferida necesarias para alcanzarlas".

> Sería por lo mismo que quisiera que estudien hasta la normal, porque yo no tuve oportunidad. A mí me gustaba mucho, no es por que diga, pero me llevaban a concursar, a mí y a mi hermano eran los que nos llevaban los profes, nos llevaban al crucero en burro y de allí al camión a Nochis a concursar... Pues sabe, yo creo no éramos muy listos, pero seríamos los más. Entonces era más difícil mandar a la escuela, allá en mi casa nomás a un hermano le dieron estudios, él estudió hasta la secundaria (Entrevista a la madre de Susana).

Otro elemento común en el estímulo para la escolarización de las estudiantes de preparatoria es el ejemplo de los hermanos y las hermanas mayores. Cuando hay antecedentes de hermanos que terminaron la educación media superior, o que cursaron alguna carrera, los menores se sienten motivados a seguir el ejemplo:

> Yo ya tenía la idea de estudiar desde que vivía mi papá, porque vi a mis hermanas y se me antojó a mí también. Si ellas no hayan estudiado a lo mejor yo tampoco, porque si no haya visto así, y hubiera pensado que estaba más difícil, pero ya vi que ellas iban bien y ya también a mi me gustó. Sin que hubieran estudiado mis hermanas no sé si yo hubiera estudiado, no me lo imagino (Entrevista a Susana).

También ocurre que, cuando los menores flaquean en sus intenciones de continuar estudiando, los mayores les cuentan sus experiencias positivas, les facilitan la información necesaria, les dan orientación e información para que evalúen y comparen sus posibilidades de vida con y sin estudios:

> Cuando regresó de Mexicali mi hermana M. [la menor] ya no quería estudiar, pero yo llegaba y 'ahora tengo que hacer esta tarea en la biblioteca, tengo que investigar en estos libros', y así. Y ella me decía –yo también quiero ir- y le gustó andar leyendo. Yo creo que las más chiquitas van a ver, porque como ya estudiaste les cuentas maravillas de lo mejor que te va, yo digo que sí hay gran influencia en otras que quieran estudiar. A mí me influyó mi hermana H. porque ella iba a la prepa y yo también quería ir. Ella me decía que entrara a la prepa, me decía que estaba fácil (Entrevista a Lorena).

b) El referente de éxito académico al que estén expuestas las jóvenes (el más común es el ejemplo de los maestros) es una influencia importante en el impulso para la continuación de los estudios, las jóvenes notan la diferencia en el tipo de trabajo que realizan las pocas personas que tienen una profesión y quienes no tienen estudios. Las condiciones laborales y el sueldo son muy distintas, esto las motiva a aspirar a mejorar sus expectativas de inserción laboral cursando una carrera, al igual que sus maestros:

> Aprende uno como a tomar más consciencia, entras a la escuela pensando: si salgo bueno, sino, ni modo, pero ya con los consejos de los maestros 'estudia y termina', pues sí se le queda a uno muy grabado, muy presente que ve uno que ellos ya tienen trabajo de planta y si me pongo a estudiar puedo conseguir un trabajo así y ya más tranquila la vida. Así como que el ejemplo de los maestros si te sirve, por lo menos para terminar la prepa (Entrevista a Belén).

c) Los incentivos del Estado por medio de las becas de Oportunidades y de CONAFE tuvieron un papel estelar en la motivación para la continuación de los estudios de cinco adolescentes, cuatro provenientes de los ranchos aledaños y una más cuya familia reside en Tlachichila desde hace dos años. Las cinco jóvenes son becarias del programa Oportunidades desde hace más de cinco años,[55] tres de ellas también reciben la beca de CONAFE por haber sido instructoras comunitarias antes de cursar la preparatoria. Las dos jóvenes que sólo cuentan con la beca de Oportunidades coincidieron en que este incentivo federal facilitó su continuidad académica sin necesidad de invertir un año en dar clases, como lo hacen muchas otras jóvenes que requieren la certeza de un apoyo económico para pensar en acudir a la preparatoria:

> Lo que no me gustó a mí fue el CONAFE, yo quería seguir todo de corridito. Además tenía la beca de Oportunidades y dije, pues mejor aprovecho (Entrevista a Susana).

El apoyo del CONAFE es un recurso muy utilizado por las jóvenes que quieren estudiar la preparatoria e incluso la educación superior. Si las mujeres ofrecen un año de servicio como instructoras obtienen a cambio tres años de beca si comprueban que están estudiando, y si prestan dos años de servicio la beca otorgada es por seis años. Esto motiva mucho a quienes tienen ganas de estudiar y requieren de fuentes de financiamiento. Además quienes no tenían muy claro si deseaban seguir estudiando y entraron a dar servicio como instructoras terminaron convencidas de cursar la preparatoria. Ello no sólo se debe a la beca, sino también al contacto con otros jóvenes en condiciones similares que tienen la intención de continuar sus estudios, quienes siembran en sus compañeros la inquietud por la continuidad escolar:

> Y cuando estábamos en CONAFE todos decían que la prepa y la prepa, y por eso nos vinimos a vivir aquí, para hacer la prepa (Entrevista a Belén).

Desde luego que la remuneración económica también fue un aliciente para las jóvenes instructoras, cabe señalar que las tres consideran su experiencia como un trabajo asalariado y no como un servicio comunitario.

> Más bien por el dinero que fuimos, pagaban $1300 pesos al mes. Y ahora $862 pesos por la beca, más la beca de Oportunidades, pero esa como que no se augura, a veces sí y a veces no. A veces no es exactamente a los dos meses. Y la de CONAFE sí, nada más julio y agosto no pagan (Entrevista con Angela).

---

[55] El programa Oportunidades comenzó a funcionar en los ranchos a finales de la década de los 90, pero en el pueblo de Tlachichila la incorporación al programa sucedió hace sólo dos años.

Las tres mujeres que fueron instructoras comunitarias señalaron que antes de su experiencia en CONAFE no tenían pensado cursar la preparatoria, las tres entraron al programa de instructoras por la curiosidad de ser maestras y por las referencias positivas que habían escuchado de otra gente:

> Pues cuando estábamos en la secundaria había una maestra que daba kinder a mi hermana, y ella empezó a decir que estaba muy bonito entrar a dar clases y que se la llevaban muy bien, y de allí salió la idea –pues hay que meternos a dar clases, a ver qué- te digo que uno a todo le anda calando y pues… rápido también nos metimos. Salimos de secundaria como el 4 de julio y las capacitaciones empezaron creo que el 15 y pues decididas nos fuimos rápido a Nochistlán con todas las cosas, cargamos con todas las cosas y vámonos. Fue un relajo, todo rápido, porque sino pues no puede uno… Sabe, como que decían las maestras de kinder que estaba muy suave. A mí si me gustó, yo me estuve dos años y se pasa rapidísimo el tiempo, será por los chiquillos. Y cuando ya se acabó el año dijimos: ¿pues qué más hacemos? Ah, pues hay que seguir otro año de CONAFE, y ahí va otro año de CONAFE que se pasó rápido… Y con eso tendría seis años de beca, mis tres de la prepa y otros tres… pues la verdad así como que no es mucho, pero de menos me sirve para irme a comer algo a la hora del recreo, o para el lonche, son ochocientos pesos al mes, para comprarte las gusgueras del día bien que te ajusta (Entrevista a Belén).

Motivaciones para estudiar la educación superior

Las motivaciones de las estudiantes de educación superior se distinguen de las estudiantes de preparatoria porque están mucho más relacionadas con las aspiraciones y experiencias personales. La experiencia escolar previa, el gusto por el estudio, el contacto con maestros que promueven el interés de las jóvenes y les alientan a elegir una profesión, así como el contacto con otros referentes de éxito profesional son determinantes en la inquietud de las jóvenes para continuar sus estudios.

Los referentes de profesionalización y éxito laboral en el pueblo y las rancherías aledañas son escasos, la gran mayoría de los profesionistas emigran hacia las ciudades vecinas en busca de mejores oportunidades laborales, los únicos que se quedan son los maestros que atienden la oferta educativa. Estos referentes, a pesar de ser escasos, contribuyen de manera notoria en la motivación de los jóvenes para continuar sus estudios, conocer casos de éxito cercanos les permite visualizar como posible la profesionalización.

Una de las mujeres entrevistadas, Graciela, explica que una maestra de la preparatoria, médico de profesión, la motivó con su ejemplo a continuar los estudios hasta la universidad. Es importante señalar que esta profesionista es tía de Graciela y por ello la influencia en la joven fue trascendental, Graciela se sintió identificada con la historia exitosa de su tía, quien

además de tener éxito profesional mantiene una vida familiar, con varios hijos y un marido, que avalan la posibilidad de combinar el trabajo con la esfera doméstica:

> "Tengo una tía que es doctora, como que la veía a ella y pues vi que si conviene estudiar. Y ella fue de las que me motivaron a estudiar, me inspiraba. Ella es doctora, está casada, tiene sus hijos y además da clases en la prepa y ella me decía que estudiara. Ella me motivó. También mis papás, mis abuelos, pues casi toda mi familia… todos siempre me han apoyado, mis tíos, mis abuelos, todos!. A mí gracias a Dios todos me apoyaron. También tengo dos primos por parte de mi papá que también acabaron sus estudios, un psicólogo y el otro es un ingeniero en sistemas de computación. Y los dos trabajan, y yo veo que no hay que quedarse atrás"(Entrevista con Graciela, estudiante de Comercio).

El antecedente de los parientes que estudian y tienen una incorporación exitosa en el mercado laboral no sólo motivó, sino también facilitó el camino escolar de Graciela, pues sus padres han asimilado esta percepción de la escolarización como herramienta para la vida y para el trabajo y la apoyaron con los recursos disponibles para que realizara sus estudios.

Por otro lado, el caso de Anabel ilustra cómo el contacto con formas de vida distintas a la doméstica, mediante la experiencia laboral, motiva el interés de la joven en probar otras alternativas:

> "Pues no lo tenía pensado [continuar estudiando] ni nada, lo que pasa es que antes de entrar a la preparatoria trabajé como maestra dos años (en CONAFE). Y como que ya así decía la gente: tú vas a seguir estudiando, me decían 'la maestra'. Y allí miramos algunos temas de psicología y como que me llamó la atención… No me acuerdo qué tema era el que vimos en el CONAFE, pero me acuerdo que era algo de psicología" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

Anabel relata que la experiencia laboral le incitaba a profundizar en el tema de la psicología, pero lo que terminó por convencerla de continuar una carrera profesional fue una materia de la preparatoria, la de orientación vocacional, en donde había un notorio impulso para que los alumnos se animaran a elegir y cursar una carrera universitaria.

> "Pero pues sabe, ya ves que en una materia, orientación vocacional, algo así, no me acuerdo, y nos preguntaban, pues yo decía que me iba a ir a la armada (ríe), no es cierto, yo pensaba que psicología, comunicación o veterinaria. Pues tienes que ir viendo qué carrera y yo pienso que de allí también surgió la idea de irme a estudiar, todos decíamos unos que una cosa y otros que otra. Muchos se quedaron verdad, jajaja, pero pues ya ahí te sale más o menos lo que quieres estudiar, no recuerdo si me hicieron test o qué en la prepa, pero acá en psicología si me hicieron un test de aptitudes y psicométrico y me tocó suerte" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

La estrategia institucional del sector educativo, mediante la materia de orientación vocacional, también fue efectiva en los casos de Irene y Ofelia, ambas dijeron que en esta clase les motivaban a continuar sus estudios y les facilitaban información que luego fue relevante en la elección de dónde y qué estudiar. Para Ofelia, esta materia fue importante desde la secundaria pues sirvió de motivo para estudiar la preparatoria:

> "Pero ya como que en la secundaria los maestros que nos tocaron como que nos metían muchas ideas de seguir estudiando. Y aparte llevábamos una materia en la secundaria que se llamaba orientación vocacional, y nos hablaban de lo que quieres ser a futuro y allí como que nos fueron metiendo muchas ideas… es que como es en telesecundaria y todo te lo proyectan en la tele, ves las cosas diferentes y como que… yo quiero hacer eso… como que te meten mucho que quieres estudiar" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

El testimonio de Ofelia ilustra que los medios de comunicación pueden ser el origen de una inquietud por conocer otros escenarios de vida, e incluso motivar la continuación de los estudios para conseguir esa ilusión prometida. El testimonio anterior ejemplifica que el contenido de las materias puede motivar la continuidad escolar y nos advierte que los maestros también juegan un papel trascendental, tanto en la difusión de la escolarización, como en la percepción positiva de la educación formal. En el caso antes citado, los maestros ayudaron a los alumnos a conseguir apoyo municipal para solventar los gastos de transporte hasta la preparatoria:

> "Los maestros fueron quienes nos impulsaron a pedirle el apoyo al presidente de Nochistlán… nos daba dinero para la gasolina… Nos daba dinero para pagar la gasolina. Nos decía, tráiganme los vales con los que compraron gasolina y luego yo se los repongo" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Los maestros no sólo son el referente de éxito profesional más cercano a las estudiantes de preparatoria y secundaria, también ejercen un papel de orientación y apoyo para los que están interesados en continuar sus estudios, especialmente en los casos en que las mujeres no encuentran apoyo de sus padres para la continuidad académica, los maestros entonces se vuelven confidentes, consejeros e informantes clave para las jóvenes, incluso algunas veces actúan como intermediarios y dialogan con los padres para tratar de influir positivamente en su valoración de la escolarización y facilitar la aprobación de que las jóvenes continúen sus estudios.

> "Yo nunca pensé que yo iba a estudiar. A mí si me gustaba estudiar, la prepa y la secundaria, pero nunca pensé ser una profesionista. O sea, yo estudiaba porque me gustaba, pero no porque dijera –voy a seguir estudiando porque algún día voy a hacer algo en la vida- no, ¡y pues yo no lo decidí!... (ríe) o sea, yo cuando terminé la prepa, o

sea yo me iba a quedar aquí, yo dije –pues sigo trabajando normal y me mantengo y ayudo a mis papás- ¡como toda mi vida había trabajado!. Pero no le digo que un maestro me ayudó a que yo me metiera a la escuela de enfermería… ¡a ese maestro cómo lo quiero! (ríe) … él a mí me ayudó mucho, porque sabe, me dijo -¿cómo te vas a quedar aquí en Tlachichila?-, él me investigó las fechas y todo [de la inscripción a la universidad] y él a mí me ayudó mucho. Yo digo, yo no pensaba estudiar enfermería, a mí me gustaba todo lo relacionado con las áreas de la salud, y el maestro a mí me decía –pues métete a medicina, eres muy capaz para medicina- pero nunca me llamó la atención medicina, porque me da pavor, me da miedo cortar piel y eso -pero a mí no me gusta. Entonces el profe me dijo ¿pues enfermería si te gusta? Y le dije –pues hay que calarle- y entonces él ya me ayudó" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

Además, otro maestro le ayudó a Irene a vencer el miedo a continuar los estudios porque le decía que nunca había tenido una alumna tan brillante y esto motivaba a la joven a continuar sus estudios:

"Pues a mí siempre me gustó biología, yo cuando estaba en la secundaria me encantaba biología, en la prepa me gustaba química, bioquímica, todo lo relacionado con biológicas. Como yo dominaba lo biológico, porque él era un maestro muy estricto, y yo pasaba con él con diez, todos me decían –si la haces con é la vas a hacer en la carrera de medicina- porque es igual de difícil. Y ya vi que sí iba a poder" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

En la universidad también hay maestros que han motivado a Irene a continuar sus estudios, la joven cuenta que una maestra le ofreció pagarle el equivalente a una semana de sueldo para que no trabajara en la semana de exámenes, porque la veía muy cansada; además dice que seguido la alientan a continuar cuando se siente desmotivada y cansada:

"A veces digo: ya no voy a estudiar, y me desanimo mucho. Pero como tengo muchas personas que me animan, como tengo amigas, maestras, me dicen –es que tú no te puedes salir Irene, ¡ya vas a terminar!- hace dos años me iba a salir, y me dijeron –no, una persona como tú no te puedes salir- y ya cuando les platiqué que quería estudiar la maestría en biología me dijeron, mucho menos con eso, tú síguele hasta la maestría. Pero me desespero de no tener dinero, y tener que trabajar".

Ofelia también encontró el apoyo y la motivación para estudiar en un maestro, quien además le insistió a su madre en varias ocasiones para que le diera permiso de estudiar la universidad:

"Un maestro de la preparatoria, porque siempre me decía –usted no se tiene que quedar hasta allí, usted tiene que estudiar- siempre me preguntaba: ¿qué va a estudiar?... Ese maestro como que siempre me llevé muy bien con él, ahh yo lo quiero mucho a ese maestro, porque siempre me andaba aconsejando, me decía mire no haga esto que está mal… el maestro me aconsejaba, me decía usted tiene que cuidarse. También me decía 'usted tiene que superarse, usted tiene un sueño muy grande de superarse, usted hágalo, usted puede'. Y ya al último como que ya me veía defraudada

y me decía: usted no se puede dar por vencida, insístale a su mamá, yo hablo con ella. Y en las juntas le decía a mi mamá 'ella quiere estudiar, de cualquier forma se puede"' (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Finalmente, en un caso encontramos un motivo poco usual para la continuidad escolar, Ofelia dijo que uno de sus principales alicientes para estudiar era su novio, quien terminó la preparatoria el mismo año que ella y tenía pensado irse a Zacatecas a estudiar una ingeniería, él le ayudó a conseguir la información necesaria para los trámites y le insistió hasta el cansancio para que consiguiera el permiso de estudiar en la misma ciudad. Ahora ambos planean estudiar la maestría en el extranjero.

En los testimonios presentados es notorio que las mujeres han sido seducidas por la promesa de la escolarización formal como medio para conseguir metas específicas, que varían según las circunstancias personales, familiares, económicas y sociales de cada estudiante. Es importante destacar que los motivos para estudiar se perfilan con claridad hacia la búsqueda de un modo distinto de vivir, sin depender de un hombre, ni de nadie más; la meta es ser independientes económicamente para vivir con autosuficiencia y determinación propia. Estas mujeres buscan una alternativa al modelo de vida que conocen, que confina a la mujer al ámbito doméstico y a las actividades de reproducción social. Estas jóvenes buscan pertenecer de alguna manera al modelo prometido por sus maestros, por la televisión, por otros ejemplos de profesionistas; quieren acceder al mundo del trabajo, en condiciones menos agotadoras que las rurales, con un salario que les permita cumplir sus ambiciones; buscan insertarse en la vida laboral en alguna ciudad cercana, porque no quieren seguir el patrón, tan común en sus pueblos, de migración a Estados Unidos y reproducir el modelo de familia dividida que han presenciado en sus hogares.[56]

Los argumentos de las jóvenes dejan en claro que la escolarización formal es percibida como una alternativa, como una de las vías para acceder a otro estilo de vida; sin embargo, en paralelo al optimismo de los motivos para estudiar también advertimos una postura algo escéptica acerca de las posibilidades reales de cumplir sus metas con sólo cursar la carrera, las jóvenes se dan cuenta de que la mancuerna escolarización-trabajo tiene sus restricciones, no es tan simple como: terminar la escuela y dar el salto hacia una vida estable y bien remunerada. Por ello Irene y Ofelia están pensando en un posgrado para incrementar sus competencias y sus posibilidades de acceso al mundo laboral. Además, también advertimos

[56] Para más información sobre estudios de familias divididas ver González de la Rocha (1993)

cierta preocupación sobre los límites del cambio posible, como señaló Anabel cuando se refiere a que hay cada vez más jóvenes, hombres y mujeres, que estudian la educación superior, pero eso no ha influido en algún cambio en sus costumbres, pues aún hay muchas mujeres con ganas de estudiar que no consiguen el permiso de sus padres para hacerlo.

La experiencia de estas mujeres en el campo laboral y sus vivencias en la educación formal las enfrentan a algunas paradojas y cuestionamientos al modelo de movilidad social, lo que se refleja en sus dudas sobre la efectividad de la escolarización formal como herramienta infalible para conseguir empleo:

> "Me imagino que es más difícil trabajar para un adulto, que para una joven, pero también es importante la experiencia. Porque en los hospitales les dan mejor preferencia a los adultos porque tienen experiencia, y los jóvenes como no tenemos tanta experiencia, pues no. Por ejemplo, las bases las tienen puros adultos, y como no dejan las bases pues no nos pueden dar trabajo a los jóvenes, hasta que se jubilen. Es el problema que ahorita están teniendo los jóvenes, es a lo que yo me he enterado que todos discuten eso, hay enfermeras que tienen cincuenta o sesenta años y todavía están allí" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

3.5 La realidad de la escolarización es distinta al modelo de educación para todos… problemas a los que se enfrentan las mujeres que quieren estudiar:

Las circunstancias económicas, sociales y geográficas son determinantes en el acceso a la escolarización. Las familias de las clases privilegiadas tienen más facilidad para enviar a sus hijos a la escuela, mientras las familias pobres hacen grandes esfuerzos por solventar los estudios de los hijos; los habitantes de las ciudades tienen más opciones para acceder a diversos servicios educativos y por otro lado, en las zonas rurales el acceso a los servicios educativos es limitado. Sin embargo, otros factores menos evidentes también juegan un papel determinante en las posibilidades de acceder o no a la escolarización, tales como la valoración de la escolarización y las relaciones de género.

Acceder a la preparatoria:

En párrafos anteriores (en la sección de las opciones de escolarización de la zona) se explicó que acudir a la preparatoria es distinto para quienes viven en el pueblo y quienes habitan en rancherías aledañas, para los primeros la cercanía del plantel es una ventaja importante mientras los segundos lidian diariamente con la carencia de transporte público y vías de comunicación adecuadas, además quienes viven lejos requieren destinar un presupuesto importante para el costo del transporte. Así mismo, hay otros obstáculos para los estudiantes que radican en ranchos y acuden a la preparatoria en el pueblo, tales como la discriminación y la burla por parte de sus compañeros, que originan un distanciamiento entre los que son del

pueblo y los que no. Otros problemas para acceder a la preparatoria se refieren a la situación particular de cada alumno, como las situación económica de su hogar, la tentación de iniciar la actividad sexual con el riesgo de iniciar también el ciclo reproductivo, la apatía y el desgano de estudiar, el miedo al nivel académico exigido en la preparatoria, así como la dificultad de convencer a algunos padres que no otorgan el permiso para estudiar. Cada uno de estos inconvenientes, que pueden convertirse en verdaderos obstáculos, se detalla a continuación:

a) El costo de los estudios

Los hogares que cuentan con una situación económica estable, ya sea por la presencia de remesas o por el trabajo asalariado de alguno(s) de sus miembros, no se preocupan por el financiamiento de la preparatoria pues los gastos de hospedaje, alimentación o colegiaturas no son amenazantes para su situación económica. Sin embargo, para las familias con economías precarias el costo de los estudios es una carga pesada, aunque la preparatoria sólo exige una cuota semestral de $200 pesos por alumno algunas familias no disponen de ese presupuesto; además el gasto en uniformes, útiles y el dinero que llevan los jóvenes para gastar en la cooperativa suman una cantidad considerable. La situación se complica cuando el hogar vive en una localidad en donde no hay instituciones educativas y los gastos se incrementan por el costo del transporte o bien, el hospedaje de los alumnos. Si bien los estudios de caso que presentaban una situación económica precaria contaban con el apoyo de becas educativas, ya sea por CONAFE o por el programa Oportunidades, algunas de estas jóvenes estudiantes tienen que trabajar por las tardes o los fines de semana para aportar al sustento de sus estudios.

La mayoría de las jóvenes perciben que participar en el CONAFE fue provechoso para la continuación escolar, sin embargo hay quienes argumentan que requiere mucha inversión de tiempo –un año- para poder contar con la beca, y la perdida de tiempo es una situación alarmante en el caso de las jóvenes que sienten que su periodo de búsqueda de pareja tiene término en un futuro cercano:

> Ir al CONAFE es pesado y luego es perder un tiempo para agarrar una beca, por eso yo voy a salir de 19 [años] de la prepa ¿tu crees? Bien grande. Luego ya no me voy a poder casar. Es que de veras, a lo mejor a ti te suena que se casó chiquilla de 20, pero aquí de veras, hay de 23 que pobrecillas, ya nadie las hace casadas (Entrevista con Angela).

La presión por encontrar la forma de solventar los estudios es constante en las conversaciones con las jóvenes que tienen situaciones económicas complicadas:

> También quería entrar a la marina a estudiar medicina, es que busco en donde pueda estudiar, porque imagínate si quiero estudiar medicina ¿Cómo le voy a hacer? Tienes que estar casi todo el día en la escuela y luego ¿para trabajar y eso? También pensaba irme al convento y allí estudiar medicina, no le hace que me haga monja. Después de dos años y medio que estas en el convento, ya cuando eres monja, te dan la carrera que quieras estudiar (Entrevista con Lorena).

b) La distancia: el traslado y el transporte

La distancia que tienen que recorrer diariamente los jóvenes que viven en rancherías para acudir a la escuela llega a ser uno de los principales obstáculos para la continuidad de sus estudios hasta culminar la preparatoria,

> Caminábamos una hora, duramos yendo así como ocho meses. Casi el año, y no, cuando era tiempo de agua y estaba bien mojado el zacate llegábamos con los tenis bien mojados, el pantalón casi mojado hasta acá hasta las rodillas. En la mañana nos levantábamos a las 6 de la mañana, a esa hora estaba bien oscuro, y en eso de levantarnos y el uniforme se hacían las 7 y todavía obscuras caminábamos una ladera ¡bien obscuras! y cuándo llegábamos arriba a un parejo, apenas empezaba a salir el sol poquito. Entonces le batallábamos, ¡todo por ir a la escuela!… porque nosotras queríamos ir (Entrevista a Belén).

La historia de "batallar" con la distancia de los planteles educativos ha sido una constante para quienes nacieron en ranchos alejados, pues debían caminar grandes distancias sin opciones de transporte, según recuerdan Lourdes y su madre:

> Era muy difícil ir a la primaria y a la secundaria, porque estaba lejos y así en tiempo de aguas nos mojábamos, y había zacate y llegábamos con el lodo hasta las rodillas, ¡y a la primaria! bien chiquitas, -Era un lodazal el que tenían que pasar y ni siquiera carretera ni camino teníamos, nada. Viera qué trabajal- Caminaba como media hora para llegar a la carretera, con las pachorras que nos cargábamos pues tardábamos, luego quince minutos más de caminar en la carretera, con el aire. Nos enfermábamos de gripa a cada rato. En secundaria entramos a las 9 y salíamos a las 2 y cuando empezamos en la prepa nos teníamos que levantar a las 6 y venirnos como a las 7:15, pasábamos por un arroyo y allí cuando íbamos llegando hacía mucho frío. Caminábamos para salir a la carretera y allí ya tomábamos la combi. Porque ya había, pero a mí no me toco combi ni en primaria ni en secundaria (Entrevista a Lorena).

En las localidades donde si existe alguna opción de transporte tampoco se encuentra resuelto por completo el problema del traslado, su informalidad en la prestación del servicio no garantiza llegar a la escuela en tiempo, Susana todavía cuenta con rencor lo que le sucedió unas semanas antes de la entrevista:

> Lo más difícil también es ir y venir, porque a veces me voy caminando, porque el transporte no pasa a la hora, luego a veces no pasa. El otro día apenas me estaba peinando y me dijo mi amá que ahí venía la combi, pero a mí él [chofer] me había dicho que iba a pasar a las 7:45, y cuando me dijo que ya venía me dio bien mucho

> coraje, ¡quería hasta llorar! Y ya me fui corriendo, mi mamá me dijo que no corriera porque se metió al rancho de La Carrera, y yo podía irme por otro camino para salir más adelante y allí agarrarla. Pero me fui corriendo, y pues cual, no pasó, era que llevaba a las mujeres de Oportunidades, y ¡no pasó!, más bien prefirió llevar el viaje que llevar a los de la prepa. ¡Y me dejó! Ese día me dejó (Entrevista a Susana).

Los jóvenes que se transportan diariamente a la preparatoria tienen problemas con la impuntualidad y es frecuente que los maestros les llamen la atención e incluso les bajen calificaciones por considerar este comportamiento como falta de disciplina:

> El otro día me dijo la maestra que quería hablar conmigo, porque mi hija llega tarde. Y le dije –pues es que está muy difícil, yo le digo que se quede con su tía en el pueblo pero ella tiene ganas de vernos, porque ahora que se va a trabajar los fines de semana a Villa, pues ya no nos ve, y se arranca aunque sea entre semana, porque es la única oportunidad que tiene de vernos, entre semana-. Pero la maestra dijo –dígale que no se vaya tan seguido, porque llega tarde a las clases- (Entrevista con la mamá de Susana).

> El día del examen de ella sí me regañó ¡bien mucho!, porque ese día no pasó la combi y me fui corriendo y llegué media hora tarde, ¡pero me saqué un diez! (Entrevista con Susana).

Es muy raro que las mujeres obtengan el permiso de irse solas a la escuela lejana, algunas se acompañan de amigas o primas y otras tienen que esperar algunos años sin estudiar hasta que sus hermanas menores terminaron algún grado escolar y pueden ya acompañarse por el camino para cursar otros niveles educativos:

> Mi hermana la más grande salió de la primaria y se estuvo un año sin estudiar, se esperó porque ella desde primero quería entrar a la secundaria –pero sola ¿cómo te vas?- entonces me esperó a que saliera yo de la primaria y ya nos íbamos las dos juntas (Entrevista a Belén).

Algunas familias deciden mudarse al pueblo en donde se encuentran las instituciones educativas para evitar los peligros y el cansancio de las largas trayectorias que recorren sus hijos entre los cerros. Tal es el caso de la familia de Belén, que se trasladaron a Las Cruces para que las hijas estudiaran la secundaria y luego se mudaron a Tlachichla para que continuaran la preparatoria

> En las Cruces la casa nos la prestaba una señora, ¿cómo se llamaba esa señora?, no sé, pero vivía lejos y pues allí tenía la casa de okis… es que una señora que vivía allí en las Cruces era su suegra, y como la señora estaba lejos pues para que no se le maltratara más su casa y no se le fuera caer nos dijo que nos la prestaba. Por eso nos vinimos a vivir allí también. [Al principio se iban Beatriz y su hermana mayor caminando desde el rancho hasta la secundaria, el traslado duraba cerca de una hora] Porque pasábamos por la casa de la señora y nos decía, cuando tengan hambre lleguen aquí, yo les doy de comer. La señora bien buena gente, y sí porque pasábamos a la salida cuando era hora

> de la comida, ella nos decía, convenzan a tu mamá para que se vengan a vivir aquí, para que no batallen. Y pues sí nos fuimos. Luego salimos con que queríamos la prepa y pues ya nos vinimos vivir aquí al pueblo (Entrevista a Belén).

c) Discriminación, adaptación y diferenciación

Un problema mencionado con insistencia por las mujeres estudiantes que provienen de ranchos cercanos a la preparatoria es el rechazo y la burla a la que se enfrentan cuando sus compañeros perciben que son de rancho. Esto ocasiona que se sientan discriminadas y molestas, lo más común es que estos jóvenes hacen grupos de amigos con otros que se encuentran en la misma situación, pero también hay quienes no toleran el rechazo y dejan de asistir a la escuela.

Lorena cuenta que le costó mucho trabajo hacer amistades en la preparatoria porque se sentía humillada constantemente, ahora sus amigas son otras jóvenes que también provienen de rancherías cercanas:

> Pues con algunas fue fácil, pero con otros todavía no me la llevo bien con ellos. Es que son como sangrones, como que no convivo con ellos. Como que me tratan del rancho, ahorita ya no tanto, pero cuando estábamos en primero o segundo y me preguntaban algo que no lo podía responder bien, luego decían -se le nota el rancho-. Yo no les hacía caso, eran más burros que yo, pero así como que sí te sientes mal (Entrevista a Lorena).

Elba y Angela también se enfrentan continuamente al rechazo y la burla de algunos compañeros, incluso algunos maestros toleran este tipo de discriminación:

> A: y luego las de Tlachis todavía nos dicen –las de rancho- como si fuéramos nada. Si es pesado porque nos ven como si fuéramos menos que ellas, nomás por ser de rancho. En primero era más, pero uno ya se ha acostumbrado a que lo vean así.
>
> E: nos hacen menos. Siempre, como si Tlachi fuera una ciudad. Pero nos defendemos, yo no veo Tlachichila como un pueblo, le decimos Ranchichila.
>
> A: Sí nos llevamos con los demás, pero en la plática salen con eso del rancho. Como una vez que íbamos a hacer una convivencia y Felipe dijo –pues que las de rancho traigan frijoles, es lo que comen todos los días-.
>
> E: como si nosotros no conociéramos lo que es una carne. Yo si pensaba decirle -a mí se me hace que comemos más seguido carne que ustedes-.
>
> A: y luego el profe soltó la risa. En vez de decirle algo. Luego otro día Felipe dijo –¿nadie trae agua?- y la Chuya le dijo –yo traigo- y él dijo: no, esa es de rancho, yo no tomo.
>
> E: pero ya no les hacemos caso, lo dejamos por la paz. Porque el agua que toman ellos es de rancho, ya nada más dicen por decir. El agua potable es de puros ranchos, y el agua está más mala que la de nuestro rancho (Diálogo con Angela y Elba).

Además las jóvenes que provienen de rancherías se sienten discriminadas porque no usan el mismo tipo de ropa que sus compañeras del pueblo quienes además de tener una situación económica más próspera, han estado expuestas por más tiempo a influencias más "urbanas" y de "moda" y tienen posibilidades de comprar sus prendas de marca en las ciudades cercanas:

> E: Por eso el primer día íbamos con miedo a ver cómo nos reciben o qué cara nos hacen. Yo me puse a pensar en la ropa…
>
> A: según eso que la ropa de marca y que ellas de sus tenis se la pasan platicando, que Adidas, que Converse. Y luego dicen: hay es que la marca y nos voltean a ver como diciendo: ¡estas del rancho! Y eso que las de Tlachis se visten peor.
>
> E: es que con eso de que traen su ropa de marca se sienten superiores a uno. Con que luzca bien simplemente, quien te va a andar esculcando qué es de marca o qué no, de todos modos muchos muchachos han dicho: lo que importa es como se les ven, no que marca es (Entrevista con Elba y Angela).

d) El miedo

Varias jóvenes hablaron de que uno de los motivos principales para pensar en no continuar la educación preparatoria es el miedo, hablaban de que desde que cursan la secundaria escuchan con frecuencia que el siguiente nivel es muy demandante y que sólo los más disciplinados pueden con la carga. Vencer el miedo a la preparatoria resultó un reto para muchas de ellas.

> Que según esto que la prepa es muy difícil, y pues así como que entra uno con el miedo, de a ver si la hace, te digo que fue más que nada, como que pensar: debo estudiar algo más para ver qué mas puedo (Entrevista a Belén).

e) Riesgos de embarazo y deseo de entablar una unión

Los docentes de la preparatoria identifican que una de las principales causas de deserción de las mujeres es el inicio del ciclo reproductivo, ya sea porque se casan, se fugan con el novio o se embarazan. En esta situación se encuentra Belén, cuya familia ha hecho grandes esfuerzos por enviar a las hijas a la escuela, y unos meses antes de la entrevista su hermana mayor desertó de tercero de secundaria para fugarse con su novio, y ahora ella, a unos meses antes de terminar la preparatoria está pensando en casarse; su idea es convencer a su novio para que la boda sea hasta que ella termine la escuela, sin embargo el hombre vive en Estados Unidos y tiene pensado ir al pueblo en diciembre para casarse con ella y llevarla también a vivir en el país vecino:

> Mi novio me dice que él buscaba alguien independiente, alguien que no estuviera estudiando, pero yo le digo: pues conmigo te encontraste lo contrario, porque sabes que si me dejan mis papás salgo, si no, no salgo. Y sabes que estoy estudiando la escuela y que no la voy a dejar hasta que termine… el otro día ya hablé con él y le dije que me espere para terminar la prepa, que nos casemos después, pero ya ves que al último de la escuela es mucho trabajo y exámenes, pero luego si es en agosto llueve mucho… entonces ni modo, a ver qué. No sé, a ver qué pensamos ya cuando venga (Entrevista con Belén, estudiante de preparatoria).

Los casos de deserción por embarazo son también frecuentes, algunas jóvenes que se encuentran en esta situación no tenían mucho interés en continuar los estudios y aprovechan el embarazo para dejar la escuela, pero en otras ocasiones sucede lo contrario y el embarazo trunca las expectativas de un futuro profesional, así como también sucede que las malas calificaciones o las dificultades para aprender desaniman a las jóvenes y optan por iniciar el ciclo reproductivo y dejar de "batallar" en la escuela, como sucedió con Cindy:

> Pues yo si quería estudiar aunque mis calificaciones como que no eran buenas… ahorita estaba en segundo pero debía extraordinarios de primero, decía si quiero estudiar, pero mis calificaciones no me van a ayudar. Mejor dejé de ir a la escuela porque me vine con el novio. Fue una decisión pensada, es que si no pasaba mis extraordinarios que tenía que hacer me daban de baja y me tenía que entrar hasta el otro año, y dije –pues va a ser mucha pérdida- como que eso me desanimó poquillo porque yo sí quería estudiar, pero dije, pues ya… ya me salí. Antes pensaba estudiar una carrera como mi hermana, pero pues no, ya voy a tener a mi hijo (Entrevista con Cindy).

Existe una diferencia muy notoria en la prisa por iniciar el ciclo reproductivo en el pueblo y en las rancherías. Dos mujeres entrevistadas coincidieron en relatar que hay tan pocos hombres en el rancho que las mujeres compiten por conseguir novio cuando los migrantes vuelven a su tierra. Si no logran casarse antes de los 20 temen que serán solteras toda su vida. Las mujeres que consiguen novio durante la estancia de los migrantes en el rancho no lo piensan dos veces y dejan la escuela para casarse antes de que se vaya el novio de nuevo.

> Porque aquí hay novios para las de 20 para abajo… de todos los [hombres] que se van viene uno como cada año y se casa con una. Así estamos esperando. Es que desde siempre así se ha usado, porque también mi papá vino del norte y tenía 26 años y mi mamá 16 y se casaron. Y dice mi papá que le dijo –si no te quieres casar yo ya tengo otra- y mi mamá, no, no, no, pérame mejor hay que casarnos. Mi novio se fue en junio, y se va a venir en mayo. Y yo tengo nervios, porque apenas tengo 18, y si ya se quiere casar yo no sé si me espere, porque yo pienso que si no me voy cuando me diga, yo pienso que no vuelve (Entrevista con Angela).

> Aquí las de 19 ya andan batallando, ya las que se les notan 19 o 20 años ya no tienen novio. Y luego, lo que yo me estoy fijando, vienen los hombres mayores, como de 27,

> y no buscan a una de su edad, quieren de 17, 18 o 19 años. Ya que digas de 23 no, ya no. Y es que ellos quisieran venir y hallar una mujer que si se fuera con ellos, porque como novia no les gusta dejarlas (Entrevista con Elba).

Las presiones que este peculiar mercado matrimonial ejerce en las mujeres (el relativo corto tiempo que tienen para entablar una relación amorosa y la duración tan fugaz del noviazgo que lleva a muchas de ellas a iniciar el ciclo reproductivo antes de terminar la preparatoria) está asociada al poco interés por el estudio de una carrera profesional y también a la percepción de que son escasas las alternativas de vida a las que podrían acceder con o si estudios de preparatoria terminados.

f) Desánimo, apatía, desinterés

La mayoría de las mujeres entrevistadas ponen mucho empeño en sus estudios, pero otras jóvenes que asisten a la preparatoria manifestaron desánimo y desinterés en la continuidad académica debido al esfuerzo que implica acudir a la escuela: viajar largas distancias a merced del deficiente transporte, invertir las mañanas en la escuela y las tardes en la tarea, limitar el tiempo de distracción y ocio, entre otras; el problema es que no consideran que valga la pena el esfuerzo debido a que no creen posible continuar sus estudios superiores, y el escenario de su vida futura no parece tener diferencias con o sin la prepa terminada; por ello se sienten desmotivadas y estarían dispuestas a dejar la escuela en el momento en que se tornen complicadas las cosas, ya sea porque reprobaron alguna materia o porque el nivel de estudios les parece más demandante de lo que podrían soportar. Angela y Elba se encuentran en esta situación de desánimo por terminar la preparatoria:

> E: nosotras todavía lo estamos dudando que vamos a terminar [la preparatoria].
>
> A: por la lata de ir.
>
> E: yo también por las calificaciones, yo soy menos inteligente. Es porque a veces no quiero estudiar, es muy aburrido. Si con gusto salgo tercero pues bien, pero si se me dificulta no.
>
> A: yo no estoy pensando en salirme, a lo mejor termino. El tiempo que pueda estar sí, pero el día que ya no esté a gusto ya me voy a salir, ¿para qué estar a fuerzas? (entrevista con Angela y Elba).

También Camila se encuentra desanimada y sólo acude a la escuela por no trabajar, cabe resaltar que su madre es maestra de primaria y su hermana mayor estudia la universidad, sin embargo ella no encuentra motivación alguna en estudiar y además le cuesta trabajo aprobar algunas materias.

> Reprobé segundo semestre, reprobé muchas materias, se me hizo muy difícil cuando entró el profe B. y bajé mucho, mucho de calificaciones. Fue muy triste, todavía no lo puedo superar. Mi mamá me quería sacar desde el primer semestre, que porque no le echaba ganas, y nomás llevaba dos reprobadas. No me dijo gran cosa, me dijo que si yo quería entrar otra vez entraba y si no, me iba a poner a trabajar, pero no, yo no; soy pero floja y no sé hacer nada, entonces mejor entré a la escuela. Es que no tengo interés por el estudio, y si no tengo interés no voy a llegar a nada. Ijoles yo soy bien hüevona, a mí me gusta ver la tele, oír música y pasearme con mis *friends* (Entrevista con Camila).

Finalmente la negociación del permiso para estudiar también puede representar un obstáculo para acceder a la escuela; algunas jóvenes motivadas en el estudio que quisieran seguir hasta conseguir cursar una carrera profesional encuentran grandes dificultades para estudiar porque se enfrentan a la oposición de sus padres, familiares y vecinos. Esto sucede con mayor regularidad en los ranchos, en donde la idea de que las mujeres estudien la preparatoria no es bien aceptada por todos y por ello las pocas mujeres que lo hacen son criticadas constantemente.

Acceder a la educación superior

Uno de los principales obstáculos que enfrentan estas mujeres al decidir continuar sus estudios superiores es la distancia de los centros educativos. Las instituciones de educación superior se localizan en ciudades distantes, estudiar allí implica un reto en varios sentidos, primero hay que conseguir información de cómo acceder a la ciudad, cuánto cuesta vivir allí, qué universidades hay, qué carreras se ofrecen, es decir, todo lo concerniente al lugar de destino. Además hay que conseguir en casa la autorización para estudiar lejos del hogar. El consentimiento estará condicionado por la posibilidad de solventar el hospedaje, los alimentos, el transporte y los gastos escolares, y no sólo eso, también entrarán en la negociación del permiso la importancia que conceden los padres a la educación superior, las ganas que muestre la interesada en estudiar, los antecedentes de hombres o mujeres que salieron del pueblo a cursar una carrera, la opinión de familiares y vecinos sobre la pertinencia de que una mujer estudie lejos del hogar y la concepción de los padres sobre el rol de las mujeres en la vida social y familiar (el capítulo 4 profundiza en cómo suceden estas negociaciones en los hogares de la muestra).

a) Continuar los estudios implica emigrar a un mundo urbano, desconocido hasta entonces

Conseguir la información de la ciudad, las universidades y las carreras es mucho menos complicado que vencer el miedo y conseguir el permiso de sus padres para estudiar fuera del pueblo; sin embargo, no hay que minimizar el problema de incursionar en un mundo ajeno a

la realidad antes conocida por las jóvenes habituadas a su entorno rural. La incursión en la ciudad representó un reto para todas, como ejemplifica Ofelia, quien se enfrentó a la ciudad y sus hostilidades desde el primer día:

> "Ese día fuimos [mi mamá y yo] a sacar la ficha y después a hacer el examen. Ese día no sabíamos nada de dónde sacar la ficha, -no que se tienen que inscribir por Internet- entonces andábamos de un lado a otro y como allí en la escuela son gente bien fea que no lo ayudan a uno en naaada, ni le dicen nada… andábamos preguntando porque no conocíamos!... luego la segunda vez nos perdimos, como Zacatecas tiene muchos callejones andábamos por allá… ¡Y muchos gastos!, ¡Es muy caro entrar allí!" (Entrevista con Ofelia).

Aprender a vivir en la ciudad no es sencillo para las jóvenes que vienen de pueblos pequeños en donde las distancias son cortas y conocen bien los caminos, en cambio en la ciudad se sienten desorientadas e inseguras:

> "Tenía como miedo y aparte no conocía, y estaba bien torpe allí, ¡entonces no me sabía mover nada! yo no conocía nada, me perdía en las rutas, me iba hasta que se paraba [el autobús] y no sabía dónde bajarme" (Entrevista con Anabel).

Conseguir hospedaje también resulta complicado y crucial para las jóvenes, algunas investigan desde antes con quién pueden llegar a vivir mientras consiguen un cuarto en renta, o un espacio en la casa del estudiante; las que tienen parientes en la ciudad llegan con ellos, pero las que no, enfrentan muchas dificultades para conseguir un lugar que les inspire confianza. Varios maestros que viven en Zacatecas y en algún tiempo dieron clases en la preparatoria o secundaria de Tlachichila han sido anfitriones de algunas jóvenes, las reciben en casa y luego les ayudan a conseguir un lugar en dónde vivir. Si bien contar con un lugar a dónde llegar facilita la decisión de ir a la ciudad, esto no significa que sea del todo sencillo:

> "Yo me animé a ir a Zacatecas porque iba una compañera de la prepa. Pero cuando yo me fui yo no sabía a dónde iba a llegar, ¡yo no sé que pensé, yo así me fui! Iba con mi amiga y su mamá, fue cuando fuimos al examen y fuimos con una maestra que estaba allí, pero yo no estaba a gusto allí y me encontré a otra maestra en la escuela de psicología y me dijo –vente a la casa- y le dije –yo creo que sí, porque donde estoy no estoy muy a gusto-. Con la primera maestra nada más duré dos días y luego ya le hablé a la maestra y le dije: pues no tengo donde quedarme y me dijo –no te preocupes, donde estás, yo voy a recogerte-. Estuve allí un mes y luego ya ellos me llevaron con unas chavas que buscaban quien se fuera con ellas, y me ayudaron a cambiarme –bueno, pues nomás llevaba una maleta-, y allí me quedé hasta ahorita. Ya llevo allí tres años" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

Conseguir el hospedaje es vital para la decisión de partir, si se cuenta con los recursos económicos para rentar el tema es menos complicado, pues se tiene la confianza de que habrá algún lugar disponible por alquilar; pero para quienes no tienen recursos económicos

conseguir alojamiento puede ser la diferencia entre estudiar o no. Así sucedió en el caso de Ofelia, quien se informó de la casa para estudiantes en Zacatecas y apartó su lugar, incluso antes de saber si sería aceptada en la universidad. El caso de Irene ilustra que contar con un lugar a dónde llegar es un asunto de gran importancia, ella quería estudiar biología pero decidió cursar la carrera de enfermería –lo más parecido que encontró a la rama biológica- en Zacatecas, porque en esa ciudad le ofrecieron trabajo como empleada doméstica y este empleo incluía la estancia y la alimentación. De otra manera habría sido imposible para ella pagar alquiler, por mínimo que fuera.

b) Las diferencias de clase se notan en el esfuerzo para solventar los estudios

Existe una diferencia muy notoria entre las jóvenes que cuentan con recursos económicos para solventar sus estudios y quienes tienen que trabajar para hacerlo. Anabel y Graciela reciben dinero de sus padres, ambos migrantes que les envían remesas con regularidad; mientras Irene y Ofelia trabajan para solventar sus estudios, las dos son empleadas domésticas, Ofelia es huérfana de padre y durante los primeros dos meses de su estancia contó con las remesas que le enviaron su hermano y su madre –quien emigró a Estados Unidos cuando la hija se fue a Zacatecas-. Irene se fue con un empleo seguro, pero también contó con el apoyo de su hermana menor, quien le dio sus exiguos ahorros para que solventara sus primeros gastos. Para Anabel y Graciela conseguir los recursos necesarios para estudiar la universidad fue mucho más sencillo, la comodidad de las remesas les permite a ambas rentar un departamento y compartirlo con otras jóvenes estudiantes, salen con amigas a divertirse los fines de semana y además visitan su pueblo con frecuencia. En cambio, las otras dos no tienen tiempo para divertirse, tienen pocas amigas y se limitan a relacionarse con ellas en la escuela. Olga vive en la casa del estudiante en donde no paga renta y visita a su madre en el rancho sólo en vacaciones. Irma vivió durante varios años en la casa de sus empleadores, ahora renta un pequeño cuarto que comparte con su hermana y entre las dos pagan el alquiler. Visitan a su madre sólo tres o cuatro fines de semana al año porque las dos trabajan en la temporada de vacaciones. Además de dificultar la negociación del permiso de estudiar, la carencia de recursos es percibida por las jóvenes como un bagaje negativo en su posición social:

> "Siempre me han criticado aquí en Tlachichila, porque la gente es medio criticona, pues chismes porque todos creían que yo no iba a poder. Todos decían: ¿cómo va a poder esta escuincla? ¿cómo va a poder si no tiene dinero? Es que siempre el dinero. Yo no sé porqué el dinero es tan importante… ¿Y cómo va a poder ella?... es que yo, bueno, es que la gente piensa que, a veces las personas te miran en la calle y no tienes

capacidad… o sea, no sé, a lo mejor por tu forma de ser, de desenvolverte, más que nada" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

Las diferencias de clase son percibidas por las jóvenes y esta percepción se manifiesta en sus acciones y elecciones, tal como sucedió con Ofelia, quien decidió estudiar en la ciudad de Zacatecas porque se sentía más identificada con el perfil de jóvenes que emigran a esa ciudad:

> "Pues uno cuando ya quiere estudiar pues empieza a investigar, quién está en qué lugar… Y pues vimos que en Guadalajara están los más fresillas de Tlachis, o sea los que están más acomodados son los que están allá y vimos que con esos no la hacemos, luego en Aguascalientes pues como que no hay mucha relación, y en Zacatecas es donde estamos los más pobres y los más sencillos y allí había más apoyo. En Zacatecas todos te dicen –vente, acá la hacemos entre todos, te ayudamos- y allá en Guadalajara no, allá cada quien ve por sus intereses" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

Desde luego que la elección del lugar para estudiar no está únicamente supeditada a cuestiones de clase y posibilidades de entablar relaciones sociales de ayuda mutua, también intervienen otras variables como la distancia, la presencia de conocidos en el lugar de destino, las posibilidades de conseguir hospedaje, trabajo o ayuda de diversos tipos, la oferta académica, entre otras.

Las jóvenes que no cuentan con recursos económicos señalan que las ganas de estudiar las motivan a trabajar y solventar sus estudios, las que no contaban con la aprobación de sus padres también señalaron que el entusiasmo por estudiar las llevó a conseguir su meta, ya sea convenciendo a sus padres, o bien, partiendo sin su consentimiento:

> "Yo pienso que lo más importante para estudiar es que tengas ganas, que quieras superarte, que quieras tener una carrera. Y por lo que he visto y me han contado, no por lo que he vivido porque a mí gracias a Dios sí me apoyaron, pero lo que he visto si es muy importante el apoyo de la familia, y aquí [en Tlachichila] por apartados de la ciudad todavía están muy cerrados en ese aspecto, no las dejan estudiar, aparte lo que he visto también es lo económico. Porque yo he visto que algunas no tienen la posibilidad de salir… Pero yo creo que cualquiera que tenga la capacidad y las ganas puede estudiar... yo pienso que la persona que quiere estudiar tiene la última palabra" (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología).

> "¿Qué se requiere para estudiar una carrera? Ahhhh, pues enfrentarte casi a toda tu familia…. (suspira) Pues más que nada, pues… y es que el dinero sí es muy necesario, pero más que nada que tengas ganas, porque tan sólo que te dejen y uno puede trabajar y estudiar. Principalmente, tener muchas ganas y decir, yo voy a hacer esto. Porque si empiezas: 'si me dejarían o no' pues te quedas ahí, a la primera. Pero, así si uno tiene muchas ganas, pues insistir e insistir… [A mi mamá] yo le insistía todos los días, ella me decía –no me dejas comer, desayuno, como y ceno Zacatecas!!- ya hasta el último, unos días antes de sacar la ficha fue cuando me dijo que sí! Mi hermano la

convenció… él le dijo –yo la apoyo, yo le ayudo para que empiece, usté nomás dele permiso, que por nosotros no quede" (Entrevista con Ofelia, estudiante de Derecho).

"Yo pienso que la voluntad. Las ganas, porque como le digo, para mí el dinero no es importante, sino lo que tu tengas ganas, o también depende de quien te apoye y de las personas que están a tu alrededor, porque hay muchas personas que en verdad quieren y sus papás no las dejan o las frustran. Bueno, será que mis papás no son tan recios… igual y tú te puedes ir, yo me fui sin que mi papá se diera cuenta de que me fui a hacer mi examen. O sea, cada quien se puede ir a escondidas, pero depende de los papás" (Entrevista con Irene, estudiante de Enfermería).

Las jóvenes que deciden continuar sus estudios coinciden en que la clave para sortear las diferentes problemáticas que se derivan de esta decisión se resuelven si la interesada muestra suficiente empeño en conseguirlo. Sin embargo, sus testimonios nos muestran que las ganas de estudiar son sólo el inicio de una serie de negociaciones, sacrificios, concesiones y trámites, en donde intervienen múltiples factores, como la situación económica, la valoración de la escolarización, el acceso a la información de las instituciones educativas, entre otros.

Conclusiones sobre el acceso a la Escolarización

Las mujeres que optan por la continuidad escolar hasta bachillerato no lo hacen porque sea algo sencillo, y mucho menos quienes estudian la educación superior. Estas jóvenes realizan grandes sacrificios por estudiar debido a que tienen grandes expectativas de que la escuela les ayudará a conseguir metas que de otra forma no alcanzarían. En este sentido, ni su procedencia rural, ni la situación económica precaria del hogar, frenan el entusiasmo por lograrlo.

Las jóvenes estudiantes se encuentran motivadas para estudiar porque creen que la educación formal les brindará ciertas herramientas para conducirse de manera más conveniente en la vida. Sin saberlo, son partidarias del modelo de Capital Humano propuesto por Schultz, aunque resta ver si sus recompensas son las esperadas por el modelo. Sin embargo, es importante resaltar que detrás de la aspiración de incrementar las capacidades y habilidades con la educación formal las jóvenes tienen diferentes tipos de motivaciones para asistir a la escuela, las cuales se relacionan con el contexto específico que viven estas mujeres: estudian para evitar la migración internacional, para evitar el inicio del ciclo reproductivo a temprana edad, para evitar el modelo de vida del pueblo, para desafiar los patrones tradicionales de género o para conocer el mundo urbano y el desarrollo prometido por los medios de comunicación.

Los distintos motivos y motivaciones que existen detrás de la decisión de continuar los estudios nos revelan que el incremento en la escolarización de las jóvenes conlleva aspiraciones personales y sociales diversas, y no se limita exclusivamente a las aspiraciones de participar en el mercado laboral con mayores competencias. Las mujeres que se empeñan en estudiar quieren un futuro distinto al estilo de vida de sus padres, quieren tener mayor poder de decisión sobre sus vidas, quieren ser autónomas e independientes, evitar el patrón existente de dominación masculina, quieren tener alternativas de vida y entablar en el futuro relaciones conyugales distintas a las que conocieron en sus pueblos y en sus propias familias de origen.

Acudir a la preparatoria es cada vez más sencillo para las mujeres que tienen facilidades para acceder a la institución, ya sea por incentivos económicos –como la beca Oportunidades y la beca CONAFE-, por la cercanía del plantel o por los diversos referentes de éxito previos que aportan a una mayor valoración de la escolarización.

Sin embargo, es frecuente encontrar casos en donde la joven sí está interesada en la continuidad escolar, pero no puede hacerlo porque tiene que incorporarse al trabajo asalariado, o porque no obtiene la aprobación de sus padres para continuar su preparación académica. También hay varios casos de deserción escolar por diversas razones, ya sea el inicio del ciclo doméstico-reproductivo, la incorporación al trabajo o la negación del permiso para asistir a la escuela. Esto sucede con mayor frecuencia en los ranchos en donde no existen referentes previos de estudios posteriores a la educación básica y donde subsiste la idea de que el rol de las mujeres debe remitirse al ámbito doméstico. Además en estos lugares la distancia de los centros educativos puede ser un impedimento de gran peso para la decisión de acudir o no, al igual que la poca valoración de la escolarización ya sea de las jóvenes o de sus padres. Así mismo, hay mujeres que no tienen interés en la continuidad escolar y prefieren continuar con el patrón de vida de sus madres o abuelas.

Cuando las mujeres deciden estudiar la educación superior lo hacen por convicción, y la decisión va acompañada de cambios sustanciales en sus vidas. Estudiar la universidad no sólo implica emigrar y vivir en un entorno urbano, también implica dejar atrás el modelo de vida que conocen. El precio puede ser caro, varias jóvenes se sienten rechazadas en sus ranchos porque son las primeras mujeres en sus espacios familiares con pretensiones de superación fuera del ámbito doméstico, otras pasaron por duros enfrentamientos familiares para convencer a sus padres de que les dieran el permiso de estudiar. Además varias han tenido que trabajar para mantener su carrera y a pesar de contar con mayores credenciales

consiguen empleos mal remunerados y en áreas en donde no se requiere aplicar lo aprendido en la escuela –como el servicio doméstico-.

Varios factores intervienen en la motivación de las jóvenes para continuar sus estudios, entre ellos destacan: A) El gusto por estudiar y el antecedente de escolarización en sus hogares. Es más factible que las jóvenes tengan interés en continuar sus estudios si pertenecen a hogares en donde los padres, o los hermanos mayores, tienen un grado de escolaridad alto. B) El ejemplo de casos con alto grado de escolarización que tuvieron una incorporación exitosa al mercado, lo que se convierte en aliciente para las jóvenes, quienes aspiran a repetir un patrón similar con el incremento de sus estudios. C) Contar con becas educativas: las becas no resuelven los costos para la educación, pero son un incentivo significativo entre las estudiantes de preparatoria. D) La experiencia laboral que proporciona a las jóvenes una perspectiva de vida posible, distinta a la doméstica. E) Los medios de comunicación, que promueven una vida de consumo en un ámbito de desarrollo distinto al que se vive en el campo. F) La materia de orientación vocacional. Esta estrategia del sector educativo resultó efectiva en varios casos pues contribuyó a sembrar el interés en la profesionalización y la esperanza de la continuidad escolar posible. Y finalmente G) La orientación y estímulo que proporcionan los docentes. Además de que los maestros son el referente de éxito profesional más cercano a las estudiantes, las orientan proporcionándoles información y muchas veces intervienen en la gestión del permiso aportando argumentos a sus padres para que les apoyen con la continuidad académica.

Las jóvenes que se interesan en continuar sus estudios -por los motivos enunciados antes- se enfrentan a diversos obstáculos que se interponen al acceso a la escolarización, por un lado se encuentran con la tentación o el deseo construido socialmente de iniciar su ciclo reproductivo a edades tempranas, especialmente en los ranchos donde la escasez de jóvenes varones -originada por la migración laboral a Estados Unidos- origina que las mujeres accedan siendo aún muy jóvenes al mercado matrimonial, temiendo que sea la única oportunidad para conseguir marido, y por lo general, dejan su proyecto académico inconcluso para dedicarse al hogar o emigrar con su pareja.

Por otro lado, se encuentran las limitaciones en la estructura de servicios que padecen las localidades rurales, es decir, la falta de escuelas accesibles para quienes viven lejos de las ciudades, en donde se concentran las universidades y los centros de educación superior. Esto, aunado a la escasez de servicios de comunicación y transporte que dificulta obtener la información y la visión de un escenario con distintas oportunidades.

Finalmente, las circunstancias particulares de cada caso contribuyen a la complejidad del panorama educativo: la valoración de los padres sobre la escolarización repercute en la posibilidad de negociar el permiso para ingresar a la preparatoria y aún más a la universidad, también la situación económica del hogar es determinante en la factibilidad de solventar los gastos educativos, o en su defecto, la posibilidad de combinar los estudios con el trabajo asalariado para solventar ellas mismas sus gastos.

En síntesis, las mujeres jóvenes que viven en un contexto rural dependen de diversas circunstancias para cursar la educación media superior o la universidad. Estas circunstancias las podemos clasificar en tres: personales, institucionales y socio-culturales. Las personales involucran cuestiones particulares de las jóvenes, como su interés en la continuidad académica, que depende en gran medida de una buena valoración de la escolarización y ciertas expectativas sobre la utilidad de los estudios. Las institucionales se relacionan con la oferta educativa, para ello es determinante la posibilidad de acceder a los planteles y contar con la información sobre la oferta. Y finalmente, las circunstancias socio-culturales, que se refieren al contexto específico de las jóvenes, que define y delimita sus posibilidades de acción. Entre ellas podemos ubicar los roles aceptados en la comunidad para hombres y mujeres, la valoración de los padres sobre la escolarización y la situación económica del hogar para financiar los gastos que implican asistir a la escuela.

CAPÍTULO IV

NEGOCIACIÓN DEL PLAN DE VIDA: ESCOLARIZACIÓN, TRABAJO Y MIGRACIÓN BAJO LA TUTELA DEL SISTEMA PATRIARCAL

El acceso de las mujeres a la educación superior y al bachillerato depende de diversos factores, que involucran tanto decisiones personales, como diversas circunstancias institucionales y condiciones socioculturales. En el capítulo III se detallaron las circunstancias que pueden intervenir en el acceso a la escolarización de las mujeres de Tlachichila y los ranchos aledaños, en este cuarto capítulo el propósito es ahondar en cómo las jóvenes y sus familias se enfrentan -y en algunos casos vencen- esas dificultades para hacer posible la escolarización, mediante la movilización de los diversos recursos del núcleo doméstico. Para ello se realiza un análisis de las condiciones de los hogares de estas jóvenes, estudiantes, desertoras o trabajadoras, con el fin de ahondar en escenarios diversos en donde se toman las decisiones y se llevan a cabo las negociaciones en torno a la escolarización de sus distintos miembros -ya sean hombres o mujeres, mayores o menores-.

Enfocarnos en las decisiones que definen las estrategias y rumbos de los hogares, y develar los razonamientos que se encuentran detrás de cada decisión nos permite acercarnos a la comprensión de lo que Lechner llama: "las construcciones sociales implícitas en las formas de convivencia" (Lecnher, 1990:53). Para lograr este acercamiento elegimos el hogar como unidad de análisis, debido a que consideramos que éste refleja las estructuras sociales complejas que guían el comportamiento de los individuos.

En este capítulo se entiende al hogar como una unidad de análisis dinámica que requiere de la comprensión de sus distintas etapas, estructuras y composición, las cuales son condicionantes cruciales para la toma de decisiones y para la posibilidad de la negociación de sus distintos miembros. El objetivo principal de esta sección es describir la composición de los hogares de la región de estudio y analizar la influencia de la jefatura, la etapa del ciclo doméstico y la estructura del hogar en la posibilidad de negociar el plan de vida de los hombres y de las mujeres. También se examinan las condiciones que favorecen o impiden que las jóvenes obtengan el permiso de sus padres para continuar sus estudios.

4.1 El hogar como unidad de análisis de la resistencia y la negociación.

El hogar constituye un escenario muy favorable para comprender una amplia gama de fenómenos sociales, tales como la asignación de roles de género, la definición de la identidad, las características de la interacción, los procesos de socialización, la división del trabajo, las estrategias de supervivencia, entre otros. En las últimas décadas se han realizado valiosas aportaciones a las ciencias sociales al adoptar como objeto de estudio el ámbito doméstico (Lomnitz 1975, González de la Rocha 1986, 1999, 2000, Benería y Roldán 1992, Salles y Valenzuela 1998, Zaffaroni 1999, Chant 2003, entre otros). Diversas posturas concuerdan en la utilidad de esta mirada micro-social que explica importantes procesos sociales. Sin embargo, no todos los autores consultados coinciden en nombrarle de la misma forma y por ello es necesario hacer algunas distinciones de lo que se entiende por familia y por hogar, que podrían pensarse como sinónimos, sin serlo.

Quienes optan por estudiar a la familia (Salles y Valenzuela, 1998) nos explican que este concepto se inscribe en un campo de producción sociocultural, en el seno del cual se construyen y se reproducen las pautas sociales y culturales que conforman las identidades individuales y colectivas:

> "La familia es una relación de parentesco inscrito en un campo de producción sociocultural más amplio. Por ello su análisis se enmarca en los espacios de mediación entre las prácticas y representaciones íntimas o cotidianas con las que se construyen tanto los mundos de vida, como los sistémicos o institucionales, reproduciendo también diversos elementos culturales derivados de la clase social de pertenencia o la condición étnica" (Salles y Valenzuela, 1998: 14).

Valenzuela y Salles reconocen en la familia la institución de reproducción social y cultural que forja la identidad de los individuos, sostienen que es en la vida cotidiana de la familia en donde se construye lo que ellos llaman el imaginario colectivo, que identifica a los miembros con sus condiciones de clase social o pertenencia étnica. Esta perspectiva hace un valioso aporte para la comprensión de la identidad de género que se construye y reproduce en la institución de socialización primaria, la familia.

> "La familia posee una función fundamental en los procesos de estructuración del género, fijando identidades masculinas y femeninas. Incide igualmente en la conformación de diversos tipos de funciones generacionales en términos de derechos y obligaciones, de condicionantes en la definición de la sexualidad y de moldeamientos frente a los poderes establecidos, donde también se ubican la reproducción ideológica de las perspectivas patriarcales y los horizontes culturales dominantes" (Salles y Valenzuela, 1998: 14).

Vista así, la familia es una institución fundamentada en la relación de parentesco. Sin embargo, en términos metodológicos es difícil definir con claridad los límites de la familia, ¿familia son quienes comparten el parentesco, quienes comparten el imaginario colectivo o quienes viven bajo el mismo techo?, el problema con esta postura es que se asume que quienes comparten lazos sanguíneos o relaciones de parentesco, comparten también sus patrones culturales, sus condiciones de clase y su ideología. Sin embargo, no es improbable que en la vida cotidiana las familias se disuelvan por no compartir la ideología, la religión o la posición social. Pensar en la familia como una institución armónica en la que se comparten y reproducen los referentes culturales e ideológicos es utópico, esto ya lo han señalado muchos estudios feministas[57] a partir de la década de los 70´s, al demostrar que las relaciones al interior de las familias no siempre son equitativas y justas. Además, el concepto de familia es difícil de abordar en términos prácticos. Por ello el concepto de hogar, que no se limita a los lazos de parentesco, sino a la unidad social de corresidencia, ofrece mayores ventajas en la comprensión de los fenómenos que suceden en el ámbito cotidiano y la vida privada.

El concepto de hogar, también nombrado unidad doméstica, no se limita a las relaciones familiares. Este término resulta de gran provecho cuando nos enfrentamos a la complejidad de formas de corresidencia, que bien pueden ser agrupaciones de familiares y no familiares, que comparten el techo, los ingresos, el cuidado de los hijos y las labores domésticas como estrategia para la supervivencia (Lomnitz, 1975).

Para Chant (2003) y González de la Rocha (1994) la diferencia entre hogar y familia es clara, cada uno se refiere a diferentes tipos de relaciones, la familia se refiere a las relaciones normativas centradas en el vínculo sanguíneo y en el matrimonio, que tradicional y simbólicamente ha sido relacionada con las funciones de reproducción y regulación de la sexualidad. En cambio un hogar comprende una unidad de corresidencia en la que los miembros organizan sus recursos colectivamente y no está limitado por la relación consanguínea; es decir, el hogar es una agrupación de personas que comparten el espacio doméstico y las actividades reproductivas, que pueden o no ser parientes. Además, el hogar es un grupo social organizado para la reproducción social y económica, que no está exento de conflictos y negociaciones:

> "El término hogar se refiere a un grupo de personas viviendo bajo el mismo techo (criterio de residencia), quienes organizan sus recursos colectivamente para llevar a

[57] Cfr. CHANT, Sylvia (2003) para una revisión de la aportación de las feministas a los estudios sobre familia y hogar.

cabo las actividades de generación de ingresos y consumo (criterio social y de organización)"[58] (González de la Rocha 1994: 4).

Al deslindar la exclusividad del parentesco en la noción del hogar damos cabida a otras formas de organización doméstica, que no se limitan al hogar nuclear formado por la pareja conyugal y su descendencia, sino también a hogares extensos (la pareja o el jefe de familia, con hijos o sin ellos, y otro pariente –abuela, nuera, yerno, sobrino, tía, etc.-), hogares compuestos (la pareja o el jefe de familia, con hijos o sin ellos, y otra persona sin relación consanguínea –padrastros, madrastras, hijos adoptados, entre otros-) y hogares unipersonales (en los que sólo vive una persona).

Otra ventaja que ofrece el concepto hogar es que -a diferencia del término familia que alude a relaciones consanguíneas y de lazos de afinidad-, permite pensar en relaciones sociales en donde están presentes la resistencia y la negociación. Las relaciones al interior del hogar distan de ser siempre equitativas y armónicas, la división del trabajo de los miembros del hogar y las diferencias en el acceso a los recursos han sido relacionados con la co-existencia de diferentes niveles de bienestar al interior de un mismo hogar (González de la Rocha 2001).

La unidad doméstica también puede ser inequitativa y parcial. Si bien el hogar es un escenario en el que se conciben y diseñan estrategias que buscan aprovechar los recursos de la mejor manera posible, esto no siempre sucede en un entorno armónico en el que las decisiones sean guiadas por normas de solidaridad y justicia. La mayoría de las decisiones del hogar están inmersas en un contexto de jerarquías de poder a través del género o la generación (Pessar, 1999, González de la Rocha, 1986, 1994).

La unidad doméstica es origen y consecuencia de la división social del trabajo, la inequidad de género y las relaciones de poder. Así mismo, en el hogar se reproducen las fuerzas externas, que influyen en lo que sucede en su interior:

> "La unidad doméstica ofrece la oportunidad de entender mejor el impacto de los procesos 'extra-domésticos' o más generales, sobre la vida familiar (la organización social del mercado de trabajo, los movimientos migratorios, etc.). Proporciona asimismo la oportunidad de entender las fuerzas internas que afectan la organización y la economía familiares, y los procesos de toma de decisiones que se desarrollan en su interior. La unidad doméstica no juega un papel 'pasivo'. No es de interés simplemente por su capacidad de reflejar fenómenos extra-domésticos. Por el contrario, es un 'receptor' de fuerzas externas que condicionan o, al menos, influyen en lo que sucede a nivel interno, pero a su vez genera fuerzas internas que son también importantes para la organización doméstica, social y económica" (González de la Rocha, 1986: 68).

---

[58] La traducción es mía.

También es importante señalar que el hogar no es concebido como una unidad de análisis invariable, los hogares cambian con el tiempo, añaden o pierden miembros por nacimientos, uniones, defunciones, migraciones, etc., y estos cambios no sólo modifican su estructura, sino también sus estrategias y prácticas.

> "Hay cuatro variables cruciales que inciden en la forma en que reaccionan los hogares a los cambios económicos y sociales: La composición y estructura del hogar, las relaciones de género, el ciclo doméstico y el número de miembros y potenciales contribuyentes a la economía del hogar; estas son cruciales para entender la vulnerabilidad de los hogares y de sus miembros" (González de la Rocha 2001: 11).

Los estudios que se basan en el análisis del hogar han hecho importantes aportaciones a la antropología que permiten comprender distintos fenómenos de la complejidad social. Un ejemplo clásico es la contribución a la antropología económica del ruso Alexander Chayanov[59] quien, desde inicios del siglo pasado, identifica la organización doméstica como unidad analítica para la comprensión de la producción, la generación de ingreso y el consumo.

En México se ha llevado a cabo un conjunto de estudios basados en la comprensión de los grupos domésticos. Entre ellos, sobresalen los realizados por antropólogos como los . análisis sobre hogares rurales (Warman 1976; Wolf, 1975), sobre hogares pobres (Lewis, 1959) hogares rurales que emigran al entorno urbano (Lomnitz, 1975)..

Otros estudios más recientes, llevados a cabo por socio-demógrafos, economistas y antropólogos, que utilizan el hogar como unidad de producción y consumo (García, Muñoz y Oliveira, 1989; González de la Rocha 1986, 1999, 2000, 2001; Brígida García et al 1989; Benería y Roldán 1992; Moser 1996; Zaffaroni, 1999; entre otros) muestran que el bienestar económico de los individuos es resultado de diversas estrategias enfocadas a la supervivencia. Los hogares movilizan sus recursos de acuerdo a las necesidades más apremiantes, mientras unos miembros participan en el mercado laboral otros se encargan de realizar actividades domésticas fundamentales para la reproducción.

Así mismo, diversos estudios sobre migración internacional que estudian la unidad doméstica (Wiest 1973; Dinerman 1978; Taylor 1986; entre otros) han coincidido en que los individuos no toman la decisión de emigrar de manera autónoma, la decisión es resultado de un análisis de costo-beneficio que sucede al interior del hogar; se busca maximizar los ingresos, minimizar los riesgos y hacer frente a las inequidades del mercado. Otros estudios sobre migración que además de analizar las dinámicas del hogar incluyen otras variables como

---

[59] CHAYANOV, Alexander (1974) *La Organización de la unidad económica campesina*. Publicado por primera vez en 1924 (A. Chayanov, 1924: Zur Frage eine Theorie der nicht kapitalistischen Wirtschaftssysteme)

el género (Fernández-Kelly y García, 1990; Grasmuck y Pessar, 1991; Kibria, 1993; Hondagneu-Sotelo, 1994; Pessar, 1999; Rouse, 1989), señalan que los cálculos de costo y beneficio al interior del hogar pueden estar basados en diferencias de género y generación.

El enfoque de género en el análisis de las dinámicas del hogar permite distinguir matices sobre los beneficios de la participación en las dinámicas y negociaciones al interior del hogar, un ejemplo es lo que señala Hondagneu-Sotelo (1994) quien enfatiza que la movilidad de las mujeres está mucho más restringida que la movilidad de los hombres, debido a que las redes sociales masculinas pueden tener limitados los recursos y no siempre los comparten, aún cuando se trata de los miembros de la misma familia.

La investigación centrada en las unidades domésticas reconoce que las características de cada hogar provocan distintas estrategias para enfrentar las dificultades de la vida diaria. Las decisiones de cada hogar dependen de los recursos que pueda movilizar, ya sean recursos económicos, recursos humanos (miembros del hogar en edad de estudiar o trabajar) o recursos sociales (uso de redes de ayuda mutua). Cuando se trata de hogares pobres, que disponen de recursos limitados, comprender la lógica de la negociación y el uso de los recursos es conveniente, debido a que sus decisiones no sólo repercuten en la supervivencia a corto plazo, sino porque estas decisiones, que alivian la escasez en un momento determinado, pueden reducir sus recursos a largo plazo; tal es el caso de las medidas que implican sacar a los hijos de la escuela para que trabajen y aporten ingresos al hogar, que pueden aliviar las dificultades para sostenerse a corto plazo, pero que frenan el desarrollo y las oportunidades de los hijos a largo plazo. (Zaffaroni 1999, González de la Rocha, 2001)

El estudio del hogar nos permite observar con detalle que las decisiones de las familias sobre la continuidad escolar de sus hijos están fundamentadas en el análisis de costo-beneficio que se realiza al interior del núcleo doméstico, en donde se evalúan las ventajas de la inversión educativa en los hijos a corto y largo plazo. Aún si la familia considera importante la continuidad escolar y la inversión en educación para los hijos, el contexto socioeconómico es determinante en la toma de decisiones; en el ámbito rural es frecuente que, ante las precarias condiciones económicas del hogar, el trabajo doméstico o asalariado de las mujeres se considere más ventajoso que la inversión en su educación. Benería y Roldán ejemplifican esta situación:

> "muchas jóvenes son relegadas al escoger a los miembros del hogar que deben recibir una educación elemental (...) Así el nivel educativo de las mujeres entrevistadas forma parte de un juego sumamente complejo de decisiones que también abarca su ingreso

inmediato o futuro en el mercado laboral y su posible papel de madre sustituta para los hermanos más chicos (...) en las zonas rurales no parece que la educación de la mujer haya sido tenida en gran valor por los padres, y en muchos casos ni por la muchacha" (Benería y Roldán, 1992: 109).

Para conocer lo que hay detrás de las decisiones sobre la escolarización, en esta investigación concebimos el hogar como una unidad de análisis dinámica que resulta de gran utilidad para explicarnos el ámbito de la vida cotidiana, ya que funciona como escenario de socialización y transmisión cultural, de la resistencia y la negociación; y que nos permite comprender diversos procesos culturales, ideológicos, económicos y políticos que acontecen en el complejo mundo social.

4.2 Los hogares multiformes. En cada hogar su propia historia.

4.2.1 Definición de las categorías analíticas del hogar

Antes de examinar las negociaciones y las estrategias de los hogares que componen este estudio, considero necesario describir sus características elementales, que permitan responder algunas interrogantes básicas: ¿Cómo es la composición de los hogares que estoy analizando? ¿Cómo son los hogares que facilitan la escolarización de sus hijas? ¿Son distintos a aquellos que no permiten a sus hijas estudiar?. Para ello es necesario caracterizar la estructura y la jefatura del hogar, así como identificar la etapa del ciclo doméstico en la que se encuentran y la posición de las jóvenes al interior del hogar, como hijas mayores o menores.

En esta investigación concebimos la unidad doméstica como una forma de organización social que comparte el techo y los recursos, no limitada a las relaciones de parentesco; por ello damos cabida a diferentes tipos de hogar (esta clasificación se basa en Chant, 2003; González de la Rocha, 1994; y Moser, 1996):

Hogar nuclear: formado por la pareja conyugal, con o sin descendencia.

Hogar extenso: formado por la pareja o el jefe de familia, con hijos o sin ellos, y otro pariente –abuela, nuera, yerno, sobrino, tía, etc.-

Hogar compuesto: formado por la pareja o el jefe de familia, con hijos o sin ellos, y otra persona sin relación consanguínea –padrastros, madrastras, hijos adoptados, entre otros-.

Hogar unipersonal: en los que sólo vive una persona.

Para definir la jefatura de los hogares es pertinente aclarar que existe una extensa discusión sobre su definición (García, Muñoz y Oliveira 1999; Bastos 1999, Chant 2003,

González de la Rocha 1986, 1999) que cuestiona la concepción tradicional que asocia la jefatura del hogar con el papel del proveedor económico, que con frecuencia se le adjudica al hombre:

> "la autoridad del hombre como jefe del núcleo doméstico está estrechamente asociada a su papel de proveedor económico. Junto a un amplio y complejo entramado de prescripciones sociales, institucionales y culturales, este aporte económico es el hecho que justifica y legitima, en su faceta doméstica, lo que se denomina el patrón de dominación patriarcal" (Bastos, 1999: 38).

Sin embargo, el ejemplo de una familia con dos o más proveedores cuestiona la concepción tradicional, en especial cuando son los hijos o la madre quien genera los ingresos más significativos para el hogar o quienes toman las decisiones de mayor trascendencia.

En esta investigación concebimos la jefatura del hogar con base en la toma de decisiones, que puede ser independiente a la provisión de recursos económicos, sin embargo, no negamos que el principal proveedor tiene por lo general bastante autoridad en el hogar y por ello distinguimos la jefatura económica. La jefatura es masculina cuando el hombre se encuentra presente y es quien toma las decisiones importantes del hogar, independientemente de su aportación económica. La jefatura es femenina cuando la mujer, en presencia o ausencia del varón, es quien toma las decisiones de trascendencia del hogar. Es necesario aclarar que estas categorías no son absolutas y pueden cambiar de un momento a otro, como sucede con los hogares donde la migración del hombre es un suceso temporal: cuando éste está ausente, la mujer-esposa-madre toma la mayoría de las decisiones y la jefatura del hogar es femenina, aún cuando la jefatura económica es masculina; sin embargo cuando el hombre vuelve a casa se apodera del mando, desplazando el lugar que había practicado la madre, y el hogar adquiere la jefatura masculina.

En la definición de la etapa del ciclo doméstico también encontramos ciertas dificultades, como se ha explicado anteriormente el hogar es una unidad dinámica que cambia con el tiempo, los nacimientos, muertes, migraciones y adopciones modifican su composición y afectan su dinámica, los hogares cambian, se adaptan a las nuevas circunstancias. Por ello es difícil encasillarlos en modelos estáticos, sin embargo, para los fines del análisis podemos dividir los ciclos domésticos en tres etapas (González de la Rocha, 1986, 1986a):

a) Expansión: es la etapa inicial del hogar, comienza con la formación de la pareja, o bien con su independencia del hogar paterno. En esta etapa el hogar está creciendo y todos los hijos son dependientes económicos.

b) Consolidación o equilibrio. La etapa de consolidación comienza cuando los hijos se incorporan al trabajo y aportan recursos económicos al hogar, aunque aún puede haber más hijos pequeños dependientes o continuar vigente el ciclo reproductivo de los progenitores.
c) Dispersión. Cuando uno o más miembros comienzan a separarse para formar nuevos hogares.

Es importante aclarar que los hogares no pasan de una etapa a otra de forma continua en el tiempo, algunos hogares no conocen el ciclo de consolidación y pasan de la expansión a la dispersión sin haber gozado de la etapa en la que los hijos aportan recursos a la economía doméstica. Esto sucede con frecuencia cuando los hijos emigran y se olvidan de enviar remesas a casa o inician su propia familia a temprana edad. También sucede que algunos hogares que se encontraban en la última etapa, de dispersión, regresan a la expansión cuando sus nietos se quedan a vivir en casa y son sus dependientes económicos.

Finalmente, otra característica de importancia para las decisiones al interior del hogar es la posición que tienen los miembros en su estructura. Es común que los hijos mayores tengan menos oportunidades educativas porque se requiere de su incorporación temprana en el campo laboral con el fin de apoyar la economía doméstica. En cambio, los hijos menores suelen tener mayores oportunidades educativas debido a que sus hermanos mayores aportan recursos para su manutención y educación (Cfr. González de la Rocha 1986a, p. 229).

4.2.2 Descripción y análisis de los hogares de la muestra

En los 16 estudios de caso con jóvenes mujeres -estudiantes y trabajadoras- se abordaron diversos temas sobre la composición de sus hogares, con el objetivo de analizar los distintos factores domésticos que intervienen en la continuación de sus estudios. La tabla 1 resume las características:

Tabla 1. Características de los hogares: 16 estudios de caso

Nombre	Edad	Ocupación	Grado escolar	Jefatura del hogar	Etapa del ciclo doméstico	Estructura hogar	Lugar en estructura hogar
Adelina	20	Estudia y trabaja	3 prepa	Masculina	Dispersión	Nuclear	3a hija (de cinco)
Aimé	16	Trabaja	secundaria	Masculina	Expansión	Nuclear	2a hija (de cinco)
Anabel	22	Estudiante	3 Universidad	Femenina / migración	Dispersión	Nuclear sin padre	5a hija (de siete)
Angela	17	Estudiante	2 prepa	Masculina	Expansión	Nuclear	Mayor (de cuatro)
Susana	16	Estudia y trabaja	2 prepa	Femenina	Dispersión	Nuclear sin padre	6a hija (de nueve)
Belen	19	Estudiante	3 prepa	Femenina / migración	Dispersión	Nuclear sin padre	2a hija (de 5 hijas)
Camila	17	Estudiante	1 prepa	Femenina / migración	Dispersión	Extensa sin padre/ nieto	Menor (de cuatro)
Cindy	17	Hogar	1 prepa	Femenina	Expansión por el nieto que nacerá	Extensa por nuera	Menor (de cuatro)
Elba	17	Estudiante	2 prepa	Masculina	Consolidación	Nuclear	4a hija (menor)
Graciela	20	Estudiante	1 Universidad	Femenina / migración	Expansión	Nuclear sin padre	Mayor (de cuatro)
Irene	21	Estudia y trabaja	3 Universidad	Masculina	Dispersión	Nuclear	4a hija (de cinco)
Josefina	15	Estudiante	1 prepa	Femenina	Consolidación	Nuclear sin padre	Mayor (de cuatro)
Lorena	18	Estudiante	3 prepa	Femenina / migración	Dispersión	Nuclear sin padre	8a (de nueve hijos)
Martha	18	Trabaja	prepa	Masculina	Consolidación	Nuclear	Mayor (de cuatro)
Marisa	18	Trabaja	1 prepa	Masculina	Consolidación	Nuclear	Mayor (de cuatro)
Ofelia	21	Estudia y trabaja	3 Universidad	Femenina	Consolidación	Nuclear	2a hija (de cinco)

a) Estructura del hogar

La estructura del hogar en la gran mayoría de los casos -14 hogares de 16- es nuclear, sin embargo es preciso aclarar que la mitad de estos hogares nucleares no cuentan con la presencia del padre, en cinco casos la ausencia se debe a la migración laboral del hombre, y en dos casos se debe a deceso. Los otros dos núcleos domésticos tienen una estructura extensa, uno por la presencia de un nieto (Camila) y otro por la reciente incorporación de la nuera (Cindy).

El predominio de la estructura nuclear en la muestra analítica se observa tanto en los grupos domésticos del pueblo como en los del rancho, especialmente cuando los hogares atraviesan la etapa de consolidación -aunque es más frecuente observar en los ranchos que los hijos formen sus hogares en el mismo terreno que sus padres, manteniendo un intercambio social constante-.

Los hogares extensos son más comunes cuando se encuentran en la etapa del ciclo doméstico de expansión o dispersión, como ejemplificaremos con los dos hogares extensos

de la muestra: uno de ellos es extenso por la presencia de la nuera y el otro por la corresidencia del nieto. Ambos casos de familia extensa son muy comunes, en especial el extenso por la unión de un hijo; tanto en el pueblo como en los ranchos es muy usual que los jóvenes comiencen su etapa reproductiva a temprana edad, sin un patrimonio formado por ellos mismos y a veces incluso sin trabajo o ingresos. Por ello, la pareja recién formada permanece en la casa de los padres del hombre hasta que tienen condiciones más favorables para independizarse.

La mayoría de los jóvenes que inician su hogar sin contar con un empleo formal o preparación profesional emigran a Estados Unidos para trabajar, algunas veces emigra la pareja y no es raro que dejen a su primogénito al cuidado de los abuelos –especialmente cuando no cuentan con documentos legales para cruzar la frontera y temen arriesgar a los pequeños al cruzar ilegalmente-, como sucedió en el hogar de Camila, cuya hermana emigró hace más de dos años dejando al niño con sus tías y su abuela.

La composición de estos hogares es coincidente con las dinámicas de la región, la migración internacional es un fenómeno de gran presencia, que divide a las familias, por lo regular los jefes del hogar son quienes se van primero y cuando sus hijos varones están en edad de trabajar les siguen en el recorrido internacional. Cuando el jefe del hogar ya no puede seguir trabajando –por edad o por problemas de salud- los hijos se convierten en la jefatura económica hasta que inician su propio hogar. Es común que los hijos vuelvan a la localidad de origen para contraer nupcias, algunos repiten el patrón de hogar dividido, dejan a su esposa en el pueblo y ellos se van para enviar remesas; pero también sucede –y cada vez con más frecuencia- que se llevan a la joven esposa para evitar reproducir el hogar dividido del que formaron parte de pequeños.[60]

Al analizar la composición de los hogares y comparar las condiciones que hay en cada uno de ellos para que las jóvenes mujeres accedan o no a la escolarización media, media superior o superior, se encontró que la presencia del padre en el hogar está relacionada con dificultades para la continuación escolar:

De los 14 hogares nucleares, compuestos por la pareja y los hijos, son siete los que cuentan con la presencia del padre-esposo en el hogar, y en los siete casos las hijas tienen o tuvieron problemas para conseguir la aprobación del padre para continuar sus estudios. El conflicto ocasionó que tres de ellas desertaran por la oposición del papá. Dos más tienen que trabajar para conseguir los recursos necesarios para solventar sus estudios, debido por un lado

[60] Más sobre este tema en González de la Rocha (1993)

a la precaria situación económica de sus hogares, y por otro, a la negativa del padre y proveedor principal para cooperar con una acción con la que no está de acuerdo.

En cambio, en los siete hogares nucleares en donde el padre está ausente -ya sea por migración o por deceso-, los problemas para la continuación escolar no son tan evidentes. Sólo una de las siete jóvenes tuvo problemas para conseguir la aprobación para estudiar la educación superior –la negativa de la madre se fundamentaba en la lejanía del plantel y el costo de los materiales y el transporte, principalmente-. Por otro lado, dos de las siete trabajan para mantener sus estudios, en ambos casos las jóvenes son huérfanas de padre y provienen de hogares con muy escasos recursos –en ambos casos los hermanos les envían remesas para apoyarles-.

Así mismo, en los dos hogares que tienen una composición extensa -uno por la presencia del nieto y otra por presencia de la nuera-, el hombre no cohabita en el hogar y esto facilitó el permiso para acceder a la educación media superior y superior.

b) Jefatura femenina.

Sobre la jefatura del hogar destaca que nueve de los 16 hogares que comprenden la muestra tienen jefatura femenina, cinco de ellos comparten la dirección del hogar con un varón ausente que envía recursos económicos e interviene esporádicamente en las decisiones –siempre a distancia-.

En los cuatro hogares restantes que tienen jefatura femenina no reside permanentemente un esposo-padre proveedor. En dos casos la pareja se separó, pero el varón suele presentarse eventualmente en el hogar para ver a los hijos, además en uno de estos casos –el de Josefina- el padre aporta recursos al hogar, lo que le da ciertas atribuciones en las decisiones sobre la vida de los hijos. Sólo dos de los nueve casos de jefatura femenina se deben a viudez, y en ambos casos los hijos varones aportan recursos al hogar desde muy temprana edad –en ambos casos el hijo mayor emigró a Estados Unidos para trabajar entre los 14 y 15 años- y debido a su participación económica tienen ciertas atribuciones para intervenir en las decisiones. Sin embargo, en ningún caso tienen los hijos migrantes la última palabra en las decisiones que atañen a la vida de sus hermanos y hermanas.

Es importante señalar que tanto en el pueblo como en los ranchos aledaños hay muy pocas opciones laborales para las mujeres-madres. Las pocas opciones de trabajo en Tlachichila son elaborar productos comestibles o costuras para vender, o bien emplearse en locales comerciales en los que hay que cumplir una larga jornada de 12 horas que impide el

cuidado de los hijos. En los ranchos las opciones laborales se limitan a las actividades agrícolas, y si bien hay algunas mujeres que participan como jornaleras para conseguir un ingreso, estas actividades son temporales y por lo general atendidas por hombres. Por todo lo anterior, encontrar hogares en donde la mujer tiene la jefatura económica no es frecuente.

c) Jefatura masculina.

Los hogares de la muestra con jefatura masculina son siete, en ningún caso la mujer/esposa/madre se encuentra ausente, todos coinciden en ser hogares nucleares. En tres de los siete casos hay hijos varones que trabajan en Estados Unidos y envían remesas para aportar a la economía del hogar, y en un caso más el jefe del hogar también emigra constantemente para trabajar en Estados Unidos y se encontraba en el hogar porque regresa cada año para sembrar o levantar la cosecha –el hombre tiene documentos legales que le permiten cruzar la frontera sin complicaciones-. Cuando el hombre se va a trabajar en el país del norte quien toma las decisiones es la madre y este hogar muta a ser de jefatura femenina. Sus decisiones como jefa del hogar son respetadas por el ausente, a pesar de que no esté de acuerdo, como ejemplifica el siguiente fragmento de la entrevista con Angela:

> Yo pude ir a estudiar el CONAFE en Nochistlán porque mi papá estaba allá en Estados Unidos, y no le dijimos. Mi mamá fue la que me dijo: si quieres sí ve. Ya cuando mi papá habló le dijo –es que tu hija está en Nochistlán- ¡cómo que está allá!, casi se murió allí del coraje (Entrevista con Angela, estudiante de preparatoria).

Al comparar la composición de los hogares de las tres jóvenes que no concluyeron sus estudios de preparatoria (Aimé, Cindy y Marisa) con los hogares de las cuatro jóvenes que estudian educación superior (Ofelia, Irene, Anabel y Graciela) podemos notar que la jefatura del hogar puede ser un factor de gran influencia en la continuación de los estudios: en los hogares de Aimé y Marisa la jefatura es masculina, y en efecto el padre fue quien se opuso a la continuación escolar, como sucedió en principio con Irene –la única estudiante de superior cuyo hogar tiene jefatura masculina-. En el hogar de Cindy, de jefatura femenina, el apoyo para la continuación escolar no fue un problema, sino el embarazo y el inicio de su ciclo reproductivo.

En cambio, los hogares de Anabel y Graciela –estudiantes de superior- coinciden con tener jefatura femenina por migración del padre, y para ambas jóvenes la continuación escolar estuvo libre de impedimentos debido a que contaban con el apoyo de la madre en la localidad y las remesas del padre para solventar sus estudios. También el caso de Ofelia, cuyo hogar

tiene jefatura femenina por deceso del padre, coincide con esta conclusión de que a falta de la autoridad paterna es menos complicado gestionar la continuidad escolar.

> Mucho tiene que ver que mi papá siempre ha estado allá [en Estados Unidos], hay más libertades y todo. Y mi mamá como que es de mente abierta, no se le cierra el mundo ni nada, y saben que estudiando se te abren más puertas, puedes más fácil. Yo digo que por eso sí me dejan estudiar (Entrevista a Lorena, estudiante de preparatoria, padre migrante).

> Yo creo que a mí se me facilitó más porque está mi mamá, yo creo que si hubiera estado mi papá hubiera sido más fuerte de que No. Y como el hombre tiene la última palabra: no ¡y ya! (Entrevista a Ofelia, estudiante de universidad, huérfana de padre).

El caso de Irene, la única estudiante de educación superior cuyo hogar tiene jefatura masculina, no estuvo exento de complicaciones para conseguir estudiar la universidad. Cuando la joven decidió irse a la ciudad para estudiar su padre no estuvo enterado, ella y su madre le mintieron sobre sus intenciones y le dijeron que iría a trabajar como empleada doméstica en la cabecera municipal. La joven enfrentó durante dos años la renuencia de su padre a concederle la aprobación para continuar sus estudios. Finalmente, las buenas calificaciones y el ímpetu de la joven facilitaron la aceptación del padre.

Estos hallazgos sobre la apertura a la negociación que pueden tener los hogares de jefatura femenina, a diferencia de los hogares encabezados por hombres, ya se ha documentado con anterioridad (González de la Rocha 1999, Chant 1988, Bastos 1999):

> "Existen ámbitos familiares y domésticos en donde se logran procesos de negociación más favorables para las mujeres… existe una complejidad a los procesos de negociación y de cambio en las relaciones de género. Estos son el producto de la interrelación compleja de muchos factores entre los que se encuentra el trabajo asalariado de las mujeres, el aumento de la escolaridad, el control de la fertilidad, y el desgaste de las normas y valores tradicionales (patriarcales) en su choque con las prácticas sociales cambiantes" (González de la Rocha, 1999: 36).

Al comparar el tipo de jefatura con el estatus de escolarización de las hijas confirmamos que es más factible continuar los estudios cuando no hay un hombre-jefe en el hogar: ocho de las nueve jóvenes que pertenecen a un hogar de jefatura femenina continúan sus estudios, sólo una desertó –de la preparatoria- debido a su embarazo, pero contaba con el apoyo económico y moral de la madre para continuar, así como el apoyo de un hermano que le enviaba remesas para que terminara sus estudios. En cambio, de las siete jóvenes que viven en un hogar con jefatura masculina tres desertaron de la escuela, a pesar de sus intenciones por seguir estudiando, debido a su padre se opuso a la continuidad académica; dos más se

enfrentan a la oposición del padre y trabajan para solventar sus gastos debido a la renuencia del jefe para invertir en los estudios. Las otras dos jóvenes son estudiantes de preparatoria y tuvieron varios enfrentamientos con sus padres para conseguir el permiso para estudiar a ese nivel. Una de ellas considera imposible conseguir el permiso para estudiar el nivel superior, la otra no tiene interés en continuar sus estudios.

La relación entre el padre ausente y la posibilidad para estudiar que se explicó en el párrafo anterior pone en evidencia que los hombres - los padres- pueden ser un obstáculo en la continuación de los estudios cuando se encuentran presentes en el hogar, mientras que la madre es por lo general una aliada en la toma de esta decisión. Sin embargo, los recursos que envían los hombres ausentes son de vital importancia para la continuación de los estudios de las jóvenes que tienen interés en seguir haciéndolo. En los cinco hogares con jefatura femenina que cuentan con remesas del padre, las jóvenes tienen altos grados de escolarización y grandes expectativas de continuar los estudios superiores. Las remesas que envían los padres o los hermanos resultaron de suma importancia para la carrera escolar; en nueve de los doce estudios de caso de mujeres estudiantes la joven solventa, al menos parcialmente, los gastos de la escuela con el apoyo económico de su padre o sus hermanos migrantes.

Sin embargo, contar con un hermano migrante que está en posibilidad de enviar recursos económicos para facilitar la continuidad académica no resultó ser una garantía en todos los casos, el caso de Irene ejemplifica que contar con hermanos migrantes no es suficiente, en especial cuando ya iniciaron su ciclo reproductivo y los pocos recursos que envían al hogar paterno no se destinan a apoyar a la estudiante. En los otros cuatro casos que cuentan con recursos de hermanos migrantes -Susana, Cindy, Elba y Ofelia- el escenario económico para la escolarización es favorable, las remesas sirven al menos parcialmente para solventar los gastos educativos que de otra forma sería muy difícil resolver. Sin embargo, los cuatro casos coinciden en que los hombres jóvenes dejaron sus estudios a muy temprana edad para emigrar en busca de trabajo, sacrificando su propio desarrollo académico por la necesidad de aportar recursos al hogar.

De la reflexión anterior se concluye que resulta muy conveniente para la carrera estudiantil de las y los jóvenes contar con un padre migrante que aporta recursos al hogar, mientras la madre pueda decidir junto con sus hijos sobre su futuro con cierta independencia.

d) Etapa del ciclo doméstico

Sobre la etapa del ciclo doméstico podemos notar que la minoría de los hogares, sólo cuatro, se encuentran en la etapa de expansión –esto se puede deber a que la muestra analítica contempla mujeres entre 15 y 22 años, si se tratara de un rango menor de edad es probable que hubiera más hogares en su etapa inicial, de expansión-. En etapa de consolidación o equilibrio se encuentran seis casos, y en etapa de dispersión hay seis hogares más.

La literatura discutida en la primera parte de este capítulo[61] nos ha mostrado que la etapa del ciclo doméstico es determinante para la elección de estrategias en el hogar. La etapa de expansión suele ser la más difícil debido a que los hijos son dependientes económicos y requieren de atención constante, lo que dificulta la percepción de ingresos de quien se encarga de cuidarlos. Es frecuente que en la etapa de expansión los hogares con recursos escasos canalicen sus ingresos a las necesidades básicas, sacrificando en ocasiones la continuidad académica de los hijos, en especial de los mayores, de quienes se espera un apoyo económico lo antes posible (González de la Rocha 1986). En este caso se encuentran cuatro hogares de la muestra, en dos de ellos la entrevistada dejó los estudios: en el caso de Aimé la deserción sucedió tanto por falta de recursos como por la mala valoración del padre sobre la escolarización, lo que ocasionó su incursión en el mundo laboral para aportar ingresos al hogar. En el caso de Cindy los recursos no fueron la causa de la deserción, pues contaba con las remesas de su hermano migrante quien tenía mucho interés en la continuidad académica de sus hermanas; en este caso, como ya hemos visto, lo que terminó con sus estudios fue su embarazo. En los otros dos hogares las jóvenes se encuentran estudiando la preparatoria –Ángela- y la universidad –Graciela- a pesar de que sólo hay un perceptor y varias bocas que alimentar. Cabe mencionar que en ambos casos el padre es el proveedor económico, radica en Estados Unidos y las remesas que envía sirven para solventar la manutención de la familia y los gastos de la escuela.

Cuando los hogares se encuentran en la etapa de consolidación o equilibrio es posible que se encuentren en mejores condiciones para sobrellevar su vida cotidiana debido a que los hijos comienzan a aportar recursos al hogar. En esta situación se encuentran seis hogares de la muestra: en dos –el de Josefina y Elba- las jóvenes estudian sin necesidad de trabajar, ambas cuentan con el apoyo económico de sus padres, el de la primera es docente y el de la segunda es ganadero. Dos casos más son de jóvenes con altas expectativas de estudiar, sin embargo, tienen que trabajar para solventar sus estudios –Susana y Ofelia-. Finalmente, otras

[61] Cfr. González de la Rocha, 1986, 2001

dos jóvenes desertaron contra su voluntad, Martha al terminar la preparatoria y Marisa mientras cursaba el segundo año de preparatoria, ambas se incorporaron al trabajo y aportan recursos al hogar.

Según lo descrito en el párrafo anterior, los hogares en consolidación no tienen asegurada la escolarización de las jóvenes, cuatro de seis trabajan para aportar sus ingresos al hogar y solventar necesidades básicas, o bien para solventar sus estudios. Cabe mencionar que las deserciones sucedieron en buena medida por la oposición del padre para que las jóvenes continuaran estudiando.

La etapa de dispersión inicia cuando los hijos comienzan a formar sus propios hogares. En esta situación se encuentran seis hogares de la muestra, en los seis las jóvenes se encuentran estudiando, cuatro no tienen problema económico para solventarse (Anabel, Belén, Camila y Lorena) porque cuentan con las remesas de sus padres migrantes. En cambio las otras dos trabajan para mantener sus estudios (Adelina e Irene). Los hogares en dispersión parecen un ámbito más propicio para la escolarización de las jóvenes que cuentan con remesas para solventar los costos de la escuela.

La reflexión sobre la etapa del ciclo doméstico nos lleva a pensar que las dificultades que tienen las jóvenes para continuar sus estudios están más relacionadas con la situación económica y la influencia del padre en la toma de decisiones, que con la etapa del ciclo en la que encuentran sus hogares.

e) La posición en la estructura del hogar

La posición que tienen las y los jóvenes en la estructura del hogar es un tema en el que debe profundizarse, no hay que olvidar que contar con el ingreso de los hermanos mayores es una ventaja nada desdeñable.

Las hijas mayores:

Son cinco las jóvenes que se encuentran en esta posición, dos de ellas trabajan -Martha y Marisa-, y tres estudian -Angela, Graciela, Josefina-. Las primeras dos jóvenes trabajadoras coinciden en tener una posición económica estable, los ingresos de su trabajo los utilizan en gastos personales; en ambos casos el padre renuente a la escolarización fue el motivo de la suspensión de los estudios. En la familia hay algunos antecedentes de escolarización porque tienen parientes que viven en la ciudad de Guadalajara, pero según el padre esos casos no son una buena influencia para las mujeres.

Las tres jóvenes que estudian comparten una situación económica estable en sus hogares, Angela y Graciela por las remesas que envía el padre migrante y Josefina por el sueldo del padre docente. Angela no cuenta con el apoyo de sus padres para la continuidad de los estudios, terminar la preparatoria es un reto difícil, el padre la amenaza con sacarla de la escuela cuando llega más tarde de la hora normal o cuando sale mucho de casa para hacer tareas, la madre hace lo mismo cuando la joven descuida sus labores domésticas o reniega por cuidar a sus hermanos menores. En la familia de Angela no hay ningún antecedente de jóvenes que hayan terminado una carrera universitaria, ella y sus amigas son las primeras jóvenes del rancho que estudian la preparatoria. En cambio Graciela y Josefina tienen buen apoyo de sus padres para la continuación académica y se proponen cursar y terminar una carrera universitaria. El padre de Josefina es docente y está de acuerdo en que su hija termine la licenciatura que ella elija, el padre de Graciela sólo cuenta con la secundaria terminada, pero tiene varios sobrinos que han terminado una carrera universitaria y ahora llevan una mejor calidad de vida, por ello envía remesas destinadas para que su hija solvente sus estudios universitarios en Aguascalientes.

Otras tres jóvenes –Aimé, Belén y Ofelia- ocupan el segundo lugar en el orden de nacimiento en sus hogares, si bien no son la hija mayor sí padecen algunos de los inconvenientes de serlo, puesto que no hay muchos hermanos mayores que les den ejemplo o les ayuden económicamente. Aimé es la segunda hija en un hogar de cinco, terminó la secundaria y su padre se opuso a que cursara la preparatoria, le consiguió un empleo como dependienta de mostrador, lo mismo había sucedido con su hermana mayor. La inexistencia de referentes de éxito escolar en la familia impidieron a Aimé convencer a su padre de que la dejara continuar sus estudios; el padre argumenta que las jóvenes con preparatoria terminada trabajan en lo mismo, y ganan lo mismo que quienes sólo terminaron la secundaria, por lo que no tiene sentido estudiar más.

Belén y Ofelia son la segunda hija en hogares de cinco vástagos, no tienen antecedentes de mayor escolarización, Belén por el contrario, cuenta con el antecedente de una hermana mayor que dejó el tercer semestre de preparatoria inconcluso por fugarse con un hombre que le propuso matrimonio a la semana de conocerse. Cuando sucedió este incidente Belén ya cursaba el primer semestre de preparatoria y a pesar del temor que tienen sus padres de que suceda algo similar con ella, le permitieron continuar sus estudios y ahora cursa el 5º semestre. Ofelia tampoco tiene antecedentes de escolarización avanzada porque su hermano mayor sólo terminó sexto de primaria, el padre de Ofelia murió cuando los hijos eran

pequeños y el hijo mayor se incorporó desde temprana edad al trabajo agrícola para aportar recursos al hogar, luego emigró con unos familiares y desde entonces comparte la jefatura económica con su madre. Las hijas no han tenido que suspender sus estudios para incorporarse al trabajo, de ellas se espera que aporten trabajo doméstico y por esta razón Ofelia pudo seguir estudiando y cumpliendo con las labores domésticas en sus ratos libres. Ahora cursa el 5º semestre de Derecho en Zacatecas y solventa sus estudios con su trabajo como empleada doméstica en la ciudad donde estudia, también recibe ayuda de su hermano, quien le envía remesas cuando se requiere.

Las hijas menores:

Ocho de las jóvenes que componen la muestra son la hija más pequeña, o bien, de las más pequeñas en la familia. De ellas sólo Cindy dejó la preparatoria inconclusa, las otras seis se encuentran estudiando. Cindy es la menor de una familia compuesta por cuatro hermanos, para estudiar tenía el apoyo de su madre y su hermano migrante, quien enviaba remesas para que sus dos hermanas solteras estudiaran. La hermana sigue estudiando Derecho en Zacatecas y Cindy tenía pensado hacer lo mismo, sin embargo, sus planes se vieron truncados por un embarazo precoz. A partir del suceso dejó la escuela y el hogar materno (su padre no cohabita desde hace años en el hogar) y se unió al hogar de su pareja para desempeñar labores domésticas junto a su suegra.

De las siete jóvenes que estudian, Susana, Camila y Lorena coinciden en que tienen el ejemplo y el apoyo de sus hermanos y hermanas mayores. Susana estudia 2º de preparatoria, es la sexta hija en una familia de nueve hermanos, tiene dos hermanas cursando la Escuela Normal para maestros, las tres muchachas solventan sus estudios con las remesas que envían sus tres hermanos migrantes y con el salario que obtienen trabajando los fines de semana y durante las vacaciones. Camila y Lorena estudian 1º y 3º de preparatoria respectivamente, no tienen que trabajar para estudiar, ambas reciben remesas de sus padres migrantes, quienes están habituados a enviar recursos para los gastos escolares. Ambas cuentan con antecedentes de escolarización superior en sus hogares, Camila –quien es la menor en un hogar de cuatro hijos- tiene una hermana que estudia Trabajo Social en Zacatecas y Lorena –la octava hija en un hogar de nueve vástagos- tiene una hermana que terminó la preparatoria y trabaja como instructora comunitaria en CONAFE, con planes de obtener a cambio una beca para estudiar la licenciatura. Ella considera que ha tenido más oportunidades para estudiar que sus hermanas mayores:

> Yo creo que tengo mejores oportunidades porque cuando ellas [las hermanas mayores] estaban en edad de estudiar no había escuela, y tampoco las hubieran dejado porque eran muchas, y muy seguidos y mi papá no tenía quien le ayudara a trabajar. Y aparte que no había dinero, se tenían que ir a la prepa a la ciudad, porque no había ni en Tlachis. Se tenían que ir a la ciudad sin conocer nada, ni nada. Estaba más difícil para ellas. Ahora ya conozco a más gente que está estudiando y que pueden ayudarte, si hiciera examen de admisión para quedarme en una escuela en Zacatecas ellos me orientarían, hazle así, quédate aquí, mira aquí esta esto, acá lo otro (Entrevista a Lorena).

Anabel y Elba no tienen antecedentes de escolarización avanzada en sus hermanos mayores, ambas son las pioneras en el incremento del nivel académico en sus hogares. Anabel estudia el octavo semestre de la Licenciatura en Psicología en Zacatecas, es la quinta hija en un hogar de siete, cuenta con el apoyo de su padre, sus hermanos y hermanas migrantes, quienes le envían remesas para los gastos que realice en la ciudad donde estudia. Elba estudia 2º de preparatoria, fue la menor de un hogar de tres hijos hasta el año pasado, cuando nació su hermanito. Cuenta con el apoyo de sus padres para continuar sus estudios, pero ella no está muy interesada en cursar una carrera universitaria, prefiere iniciar su ciclo reproductivo pronto. Ninguno de sus hermanos terminó la preparatoria, ella lo hará el próximo año.

En los hogares de Irene y Adelina existe el antecedente de una hermana mayor que desertó de la escuela porque se embarazó mientras estudiaba la preparatoria, este acontecimiento ha pesado mucho en la vida de ambas, pues sus padres temían que les sucediera lo mismo y por esa razón se les ha dificultado obtener el permiso para continuar los estudios. Irene cursa el octavo semestre de enfermería en Zacatecas, es la cuarta hija en una familia de cinco, al demostrar a su padre que se puede estudiar manteniendo una conducta responsable le facilitó el permiso de hacer lo mismo a su hermana menor, quien estudia psicología en la misma ciudad que su hermana. Adelina estudia 3º de preparatoria, al terminar la secundaria dejó de estudiar un año porque su padre no le daba permiso, temiendo que sucediera lo mismo que sucedió con la hermana mayor, la joven comenzó a trabajar y aportar recursos al hogar, lo que le dio ciertas atribuciones en la toma de decisiones, por ello fue posible que continuara sus estudios, mientras solventara los gastos ella misma. Su hermana menor también se benefició de este acuerdo no verbal, estudia 2º de preparatoria y trabaja para costear sus gastos.

En resumen, al analizar la posición de las jóvenes en la estructura del hogar y sus posibilidades de continuar los estudios observamos que hay dos factores que pueden intervenir de manera trascendental en una diferencia en la escolarización de los hijos mayores y los hijos menores, las cuales son independientes de la situación económica del hogar: la

valoración que los padres tienen de la escolarización y el antecedente de éxito o fracaso que existe como referente. Cuando el padre o la madre consideran que la escolarización es innecesaria para el desarrollo de sus hijas o cuando se percibe que el incremento de los estudios no conlleva a una mejor calidad de vida, será muy difícil para ellas conseguir la autorización para cursar preparatoria o la educación superior, sea cual sea la posición de las jóvenes al interior del hogar, lo mismo sucede cuando la referencia es que la libertad de acudir a la escuela puede ir acompañada de un inicio precoz del ciclo reproductivo.

La composición del hogar nos permite comprender las diversas circunstancias que facilitan o dificultan la toma de decisiones para cada uno de sus miembros. Con el análisis realizado en esta sección pudimos acercarnos con detalle a las perspectivas de las jóvenes al negociar entre sus expectativas y posibilidades de estudiar. El análisis de la estructura de la unidad doméstica, la jefatura, la etapa del ciclo doméstico y la posición de las jóvenes en el hogar nos mostró las diversas condiciones y circunstancias que pueden intervenir en la posibilidad de continuar, o no, con los estudios. En el apartado siguiente se detallarán dos aspectos básicos que intervienen en la negociación del plan de vida y en específico las negociaciones sobre la escolarización: conseguir el permiso para estudiar y conseguir los recursos para solventar los estudios.

4.3 Racionalidad y lógica de las decisiones al interior del hogar. El sistema patriarcal, la escolarización, el trabajo y la migración.

Como se mostró en la sección previa, las estrategias que emplean los hogares para enfrentar los retos de la vida diaria dependen en gran medida de sus características y composición. Las decisiones que se toman al interior del hogar son el resultado de un análisis interno del costo-beneficio que obtendrán con la utilización de sus recursos disponibles. Al comparar las estrategias que realizan los distintos hogares estudiados para que la escolarización de las jóvenes sea contemplada como una alternativa viable, observamos que en todos los casos deben estar presentes dos cuestiones básicas, la primera es la idea de que la escolarización es útil para los fines personales o del hogar y la segunda es la posibilidad de orientar los recursos para solventar los costos. Cuando alguna de estas no se presenta no será posible que sus miembros continúen sus estudios.

En este escenario donde la mayoría de los hogares de la muestra analítica cuentan con recursos escasos y donde los estudios superiores implican grandes costos –por la necesidad de mudarse a una ciudad, principalmente- las jóvenes que quieren estudiar se enfrentan a un espacio de negociación limitado, en el cual deben conseguir dos cosas: el permiso para

estudiar y los recursos para hacerlo. Ninguna de las dos son sencillas, en el permiso están involucradas la valoración de la escolarización que tengan sus padres, así como su percepción sobre el papel de la mujer en la familia y en la sociedad, y la viabilidad de solventar los gastos depende de la posibilidad del hogar para movilizar los recursos mediante el trabajo de sus distintos miembros, la migración y las redes sociales.

4.3.1 Conseguir la aprobación de los padres para estudiar. Negociación entre la valoración de la escolarización y la percepción sobre el papel de la mujer en la familia y en la sociedad

Contar con la aprobación de los padres para estudiar es de vital importancia para las jóvenes que tienen interés en continuar su trayectoria académica. Pocas se atreverían a desafiar la voluntad de sus progenitores si éstos se oponen a la continuación de los estudios, por ello el proceso para conseguir el permiso es decisivo en la trayectoria escolar.

Algunos de los factores que intervienen en la negociación del permiso para estudiar tienen que ver con cuestiones prácticas tales como la posibilidad de solventar los gastos, las facilidades de acceso al plantel educativo o bien, contar con un lugar confiable para el alojamiento, sin embargo las jóvenes que tuvieron dificultad para convencer a sus padres señalaron que lo más difícil fue enfrentarse a la idea de que la escolarización no es de utilidad para las mujeres, de quienes se espera que inicien el ciclo reproductivo tarde o temprano y se dediquen a las actividades domésticas. Los testimonios de las jóvenes que dejaron sus aspiraciones de estudiar por la renuencia de sus padres para otorgarles el permiso ejemplifican la magnitud que puede adquirir esta negativa al truncar las aspiraciones de vida de las jóvenes:

> Yo me salí de la escuela por mi papá, porque reprobé dos materias y ya no me dejó ir –ya te dije desde el principio, que el que fuera a reprobar mejor no fuera a la prepa, que se quedara en la casa a hacer quehacer- y yo me enojé mucho. A veces me dan ganas de regresar a la prepa, viene una amiga a preguntarme porqué no entré, a veces sí extraño, digo –qué mensa-, pero mi papá dijo que no y pues ya no [...] mi mamá y mi papá se pelearon… 'en vez de que tus hijas se superen las quieres tener aquí en la casa haciendo quehacer' y mi papá dijo –ya dije la última palabra-. Yo pienso que podría regresar pagando yo mis estudios, yo tengo un tío que si le hablo él me mandaría dinero, pero no sé si voy a entrar, ya van a ser seis meses que me salí... Y con mi papá me quedó un rencor, como que no quiero ni voltear a verlo a veces, siento como coraje (Entrevista con Marisa, desertó de 3er semestre de preparatoria).

> Yo estudié hasta la secundaria porque mi papá nomás quiso hasta allí. Dijo que ya no servía para nada la prepa si no iban a estudiar una carrera y por eso nada más hasta la secundaria. Yo digo que la prepa sí sirve, pues no sé para qué me hubiera servido… pero para un trabajo mejor podría ser […] Yo sí tenía ganas de estudiar más, muchas ganas… Yo sacaba de 9 para arriba… quería estudiar una carrera, no sé cual, pero si me hubiera gustado salir una carrera. Pero ya mi hermana no entró a la prepa tampoco

> y pues yo ya no le dije a mi papá nada. Porque mi papá no me iba a dejar…Mi mamá decía que sí estudiáramos, pero a lo que diga mi papá. Y pues ahora ya no pienso estudiar nada. Sólo trabajar (Entrevista con Aimé).

La escasa valoración de los estudios que tienen los padres que se oponen a la escolarización, en especial de los estudios de educación media superior y educación superior, tiene una estrecha relación con dos aspectos fundamentales: la utilidad y la pertinencia de los estudios.

Sobre la utilidad de los estudios destaca la asociación de la escolarización con el trabajo y de esto se deriva la idea de que a mayor escolaridad habrá mayores oportunidades de conseguir un empleo bien remunerado y en mejores condiciones. Los padres que creen en la utilidad futura de los estudios apoyan la escolarización de sus hijos e hijas con mayor facilidad, tal como sucedió con Anabel y Graciela, quienes no tuvieron ninguna complicación para conseguir el apoyo de sus padres en la consecución de los estudios. Ambas relataron que sus padres tienen la idea de que la inversión en la educación de sus hijas traerá beneficios al hogar a largo plazo:

> "Desde el principio nadie, ni mis hermanos, ni mis papás me dijeron que no a algo. Al contrario, ahorita mi papá es el que me apoya mucho, él es el que me está manteniendo la carrera. Como que siempre le gustó y como que le hubiera gustado que estudiaran todos, o sea a todos si nos apoyó… Y mi papá me dice: -yo quiero que tú trabajes, piensa dónde quieres tu consultorio, porque tú vas a ser una buena psicóloga-. Y eso para mí es presión, y él no me ha dicho, pero mi mamá me dice que él piensa que cuando se venga a vivir acá y yo esté trabajando yo los voy a ayudar" (Entrevista con Anabel).

También es común que la ventaja de la escolarización sea entendida como una estrategia alternativa al modelo de vida tradicional, en este caso la educación profesional se concibe como un capital de reserva que permita a las mujeres incorporarse al mercado laboral en caso de necesidad:

> "Pues mi papá me dice que lo ve muy a futuro, que si algún día yo me llegara a casar y la persona con la que me llegue a casar pues no la hacemos, entonces pues muy aparte los dos, pues no vamos a estar batallando con que -ay me regreso con mis papás, o que voy a hacer- sino superarme por mi misma, y poder dejarlo a él por otro lado. Mi papá lo ve por ese lado. Mi mamá más bien me dice que me supere yo y que salga adelante yo. No que mi papá ya lo ve relacionado con otras cosas, con el matrimonio" (Entrevista con Graciela).

La idea de que los estudios sirvan para conseguir un buen trabajo puede modificar las opiniones renuentes de los padres que no estaban de acuerdo en un principio, pero que con el paso del tiempo se van convenciendo de la utilidad de la inversión:

> "Pero ya cuando pasó el tiempo, y que ya empecé a traer calificaciones ya mi papá agarró la onda. Y ahorita si lo acepta. Aunque ya no quiere que siga estudiando la maestría, dice ya –ya cumpliste tu carrera, hasta allí-. Mi papá ahorita ya lo acepta porque él ya se siente seguro de mí… porque él piensa que la única que lo va a ayudar ahorita, porque ya voy a salir, soy yo. Ahorita soy su única esperanza. Como él lo dice, sí es cierto. Porque yo ahorita piensos de casarme no tengo, pues yo voy a terminar, y aunque sea poquito que me den por ser pasante en el hospital… Yo pienso que los papás esperan resultados, mi papá no me ha dicho nada, pero yo me imagino que mi papá cree que pronto voy a trabajar y pronto lo voy a ayudar. Pero como que todavía sus piensos es que voy a tener mucho trabajo, es lo único que me decepciona, pero ahorita ya acepta que estoy estudiando" (Entrevista con Irene).

Por otro lado, los escasos referentes de profesionalización y trabajo que existen en las localidades rurales contribuyen a la idea de que los estudios no son necesarios para llevar una vida dentro de la normalidad, ni tampoco para llevar una vida exitosa; además, en las regiones en donde el éxito económico se asocia con la migración internacional, -que tampoco requiere de competencias académicas-, la escolarización no sólo es vista como herramienta sin utilidad, sino también como pérdida de tiempo y de recursos:

> "Es que eso es un problema en las zonas rurales porque los padres ven como que es algo inútil estudiar, como que no tiene futuro estudiar, mayormente aquí en estos lugares en donde se da mucho la migración. Aquí a los hombres que estudian los ven mal porque nada más están perdiendo el tiempo, en vez de ponerse a trabajar, y a las mujeres también, porque para casarse ¿para qué estudian si después no van a trabajar ni nada? [...] Yo he batallado mucho desde la secundaria, porque es muy difícil que te dejen estudiar, todos te dicen -que para qué, si no vas a hacer nada-, ¡No y en la prepa estuvo más difícil!, pues éramos los iniciadores, éramos 5 personas que hicimos la prepa […] y todo mundo nos decía -¿para qué están estudiando? ¿para qué están perdiendo el tiempo si no van a continuar estudiando?, luego las mujeres se van con el novio y se casan y ahí se quedó el gasto que hicimos-, entonces era muy difícil… y terminando la prepa fue todavía más complicado, porque tenía que buscar un lugar a dónde irme" (Entrevista con Ofelia).

Las mujeres que viven en contextos rurales en donde las competencias educativas no se requieren para la vida cotidiana tienen que lidiar con las percepciones de que la escolarización no tiene sentido por la falta de referentes de éxito, pero además, se enfrentan a la noción de que el rol de las mujeres se remite al ámbito doméstico y nada tiene que ver con la profesionalización y la búsqueda del desarrollo en otros sitios.

> "Mi papá se oponía porque tenía miedo de que quedara embarazada, que [Zacatecas] era un lugar que ni él conocía y pues también que el estudio no servía para nada. Su miedo era que yo me fuera con alguien y dejara el estudio y decía, para qué tanto estudio, si vas a acabar cuidando niños […] Es que como que piensan que una mujer puede caer en cualquier momento, pero como le digo, depende del tipo de persona que sea" (Entrevista con Irene).

> "Mi mamá, siendo viuda y ¡aventarse a su familia!. Pues siempre le preguntan ¿Y qué hace allá esa muchacha, sola? ¡Luego terminan embarazadas y regresan a su casa con niños!... Lo típico: -¡pero para qué está estudiando, si nomás va a cambiar pañales, mejor que se regrese a su casa!-[…] Yo creo que para ella fue muy, muy difícil tomar la decisión, porque ella me decía –es que si estuviera tu papá, yo le preguntaría tú que opinas, cómo ves, la dejamos o no?-, pero así todo contra ella, si algo sale mal todo contra ella!" (Entrevista con Ofelia).

Las intenciones de estudiar hasta niveles educativos que ni siquiera existen en la zona se ven como una amenaza al sistema de vida tradicional. En este contexto las jóvenes no sólo se enfrentan a la tarea de convencer a sus padres para obtener el permiso, sino que también sufren críticas constantes de parientes y vecinos, que rechazan esta rebeldía contra las normas y costumbres locales, especialmente si existen antecedentes en la familia de mujeres que iniciaron el ciclo reproductivo cuando estaban estudiando, o si se trata de la primera mujer en estudiar en la localidad:

> "Bueno mis tíos sí le metieron muchas ideas a mi papá. Por lo mismo, es que mi hermana salió embarazada cuando estaba en la prepa, pues le decía, porque siempre lo acosaban, -ay pero para qué le das tanto estudio, si te va a salir como la otra-" (Entrevista con Irene).

> "Aquí la gente habla mucho, porque luego dicen -que sabe dónde estaba y de dónde la sacaron-, como un ejemplo típico de una persona que dicen que seguido se la encontraban abortando… y ahora terminó su carrera y es diputada, pero siempre dicen: ¡y todo lo que le costó y todo lo que hizo!... diario sacan eso… Nos dicen que las locas, que desfondadas, que sueltas, que más allá y que sabe cuánto… Aquí es mal vista la mujer que estudia, es muy fea la gente de aquí, muy chismosa, muy argüendera!! y nosotros dos mujeres iniciar [a ir a la preparatoria], luego ir con los hombres! […] Mis tíos son muy conservadores, es que no entienden de razones, de que la mujer debe estar en su casa, y luego sus amigos les dicen: ahí que tu sobrina estudia, que tu sobrina esto, que lo otro. Entonces se van desilusionando… No, pero es un mal para ellos, ¡-que ella sola entre los hombres, que yo soy muy aventadaaa!-" (Entrevista con Ofelia).

Una vez conseguida la aprobación para continuar los estudios, las mujeres y sus familias tienen que resolver el asunto del financiamiento de los gastos educativos, que en el caso de hogares rurales con ingresos irregulares y escasos, puede resultar un asunto clave en la posibilidad de la continuación académica.

4.3.2 Conseguir los recursos para estudiar. Posibilidad del hogar de movilizar sus recursos: trabajo, migración y redes sociales.

La situación económica de los casos estudiados es en general precaria, si bien hay algunos hogares que cuentan con remesas o algún sueldo seguro, la mayoría dependen de actividades primarias y los gastos que se originan por los estudios les resultan pesados, además, la lejanía

de los centros educativos, especialmente los de educación superior que sólo se encuentran en las ciudades, implica en todos los casos estudiados una gran movilización de los recursos. Ya sea que se recurra al recurso por excelencia: el trabajo, o bien, se consigan otras formas de financiamiento: becas, remesas y apoyo de redes sociales, los hogares organizan sus estrategias para costear los gastos de material, cuotas, uniformes, transporte, hospedaje, etc., explotando en la medida de lo posible sus escasas perspectivas.

Sólo una de las 12 estudiantes solventa sus estudios con el salario del padre. Para Josefina conseguir el financiamiento para estudiar no representa un problema. El hombre es maestro de secundaria y cuenta con recursos suficientes para costear los gastos educativos de su hija, al menos hasta terminar la educación media superior. Si bien su salario es cercano al mínimo, la certeza de contar con ingresos regulares permite prever y planear los gastos que la hija requiere. Además el alto grado de escolarización del padre y su buena valoración sobre la educación formal facilitan el camino de la joven para conseguir el apoyo que requiere para cursar sus estudios superiores.

Las condiciones que favorecen la escolarización de Josefina no son las que prevalecen en la región, la mayoría de las jóvenes tienen poco apoyo de sus padres para estudiar, además, la mayoría de los jefes de hogar no tiene un ingreso seguro o fijo, del que puedan destinar constantemente un egreso para los estudios de las hijas y los hijos.

Buscar Becas:

Los apoyos que ofrece el gobierno representan una opción cautivadora para los hogares, ya sean las becas Oportunidades, que otorgan un subsidio a cambio de cumplir corresponsablemente con ciertos requisitos de cuidado de la salud, o bien las becas CONAFE, que implican invertir uno o dos años de fuerza laboral a cambio de un subsidio a los estudios posteriores. En ambos casos los hogares valoran estos apoyos, aunque no son suficientes para solventar todos los gastos que implican los estudios.

Los hogares que tienen beca Oportunidades reciben un monto mensual[62] de $650 pesos por las mujeres que estudien en primer grado de bachillerato, la cual se incrementa a $690 pesos en segundo y $ 730 pesos en tercer grado. La beca contempla desde tercer grado de primaria hasta el último año de bachillerato, siempre y cuando la familia mantenga el beneficio del programa. Sin embargo, este programa de política social no contempla el nivel de educación superior, que resulta en este contexto el más costoso y de difícil acceso.

[62] Montos vigentes a diciembre de 2005, fecha en que terminó el trabajo de campo en la localidad.

De las 12 estudiantes de la muestra son cinco las que cuentan con el apoyo del programa Oportunidades en sus hogares. El monto no es suficiente para solventar todos los gastos de acudir a la preparatoria, sin embargo, es un aliciente para las estudiantes y facilita algunos desembolsos cotidianos, como ejemplifica lo que expone Belén, una estudiante de preparatoria sobre su beca:

> Más que nada, ayudar mucho en lo económico no es tanto, es más bien como un impulso para uno de que digas –si me van a dar mi beca ya es algo, y ¿perderla?, mejor sigo estudiando- tanto que digan así como un apoyo económico para los papás que dijeran 'con eso sí podemos', pues no. Más bien es un apoyo para uno, que diga uno sí tengo mi beca y para que no la pierda mejor sigo estudiando. Sí sirve para la motivación. Pues la verdad así como que no es mucho, pero de menos me sirve para irme a comer algo a la hora del recreo, o para el lonche, son setecientos pesos al mes, para comprarte las gusgueras del día bien que te ajusta (Entrevista a Belén, estudiante de preparatoria).

La beca es un aliciente y como se dijo antes, alivia algunos gastos, sin embargo no resuelve del todo la cuestión del financiamiento de los estudios de las jóvenes:

> Pues mis hermanos son los que le tienen que ayudar, porque de todos modos la beca es poquito, no alcanza (Entrevista con Susana, estudiante de preparatoria).

La beca CONAFE no se limita a un padrón de beneficiarios focalizado, todas las chicas que quieren contar con este apoyo pueden hacerlo, sólo se requiere tener secundaria terminada y trabajar un año como instructoras comunitarias de preescolar o primaria mientras perciben un sueldo mensual de $1,300 pesos, y cuando terminan tienen una beca para seguir sus estudios por tres años, recibiendo $862 pesos mensuales. Algunas muchachas trabajan dos años al terminar la secundaria y así garantizan seis años de beca para costearse la preparatoria y algunos años de universidad.

Ninguna de las estudiantes de educación superior de este estudio cuenta con beca de CONAFE, una de ellas (Anabel) tuvo el beneficio durante la preparatoria, y dos de ellas (Susana y Lorena) tienen hermanas en universidad con beca CONAFE. De las estudiantes de preparatoria son tres las que tienen esta beca (Angela, Belén y Elba), y las tres coinciden en que el monto percibido no solventa por completo sus gastos escolares pero les alienta a continuar sus estudios. En el caso de Ángela, contar con el apoyo económico es decisivo para su permanencia en la preparatoria y la continuidad de sus estudios en universidad es impensable debido a que no contará con beca para hacerlo:

> A mi me dijo mi mamá que si quiero la prepa pues que *la salga* [que la termine], pero de allí irme a otra parte no, porque saliendo la prepa se acaba la beca. Y podría

> trabajar otra vez de instructora para que me dieran la beca más años, pero sería como volver a empezar y yo no quiero (Entrevista con Ángela, estudiante de preparatoria).

La posibilidad de obtener una beca a cambio de un año de trabajo es muy conveniente para las jóvenes que no tienen recursos para sostener sus estudios, a pesar de que esto implica realizar actividades docentes que pueden no ser de su total agrado y que retrasan sus planes posteriores:

> Si paso los exámenes [de admisión a la Universidad] pues me quedo aquí y trabajo para poder sostener mis estudios. Pero no trabajar en CONAFE porque a mí los niños no me gustan para nada, aunque a lo mejor por la beca si trabajo un año, para tener la beca tres años y los otros me la rifo como sea (Entrevista con Lorena, estudiante de preparatoria).

Aunque la beca es conveniente para las jóvenes que quieren continuar sus estudios, el precio es alto. Supone trabajar un año dando clases y este lapso es percibido como tiempo perdido, además se trabaja en localidades apartadas, lo que en muchos casos implica viajar por más de una hora para llegar al centro de trabajo, o bien, implica pernoctar en la escuela de lunes a viernes; por ello las jóvenes lo piensan dos veces antes de comprometerse a dar clases a cambio de una beca:

> Pues si fuera de seguidito los estudios bueno, pero perder un tiempo para agarrar una beca no, yo creo que se haría igual o más pesado. Sería como regresar atrás (Entrevista con Elba, estudiante de preparatoria, becaria de CONAFE y Oportunidades).

> Pues es bonito estar en CONAFE y tienes tu beca, pero yo a veces pienso que es tiempo perdido, porque pienso si haya entrado rápido a la prepa, ya hubiera terminado la prepa y en vez de estar pensando en casarme, capaz que estuviera en la universidad y jamás hubiera conocido a mi novio y estaría pensando en terminar la universidad. Y así como que se la piensa uno, porque fueron dos años (Entrevista con Belén estudiante de preparatoria, becaria de CONAFE y Oportunidades).

Trabajar para estudiar

Como se mencionó antes, las becas no resuelven por completo el financiamiento de los estudios de las jóvenes, varias tienen que recurrir a otras acciones, como trabajar, para solventar sus gastos escolares, tal es el caso de cuatro chicas, dos estudiantes de preparatoria, Adelina y Susana, y dos de universidad, Irene y Ofelia. Las jóvenes que trabajan realizan grandes sacrificios para mantener sus estudios:

> Pues yo pago mis estudios con lo que me mandan mis hermanos [remesas], con la beca que tengo de Oportunidades, y con lo que trabajo. Es importante trabajar porque te ayudas de ahí para la escuela. Y cuando ganas tu dinero ya no se me hace tan pesado. Aunque es pesado porque hay que estar todo el día parada, sin comer, y a

> veces con bien mucho sueño, porque abren la tienda a las 5:00am, y luego el frío de pilón (Entrevista con Susana, estudiante de preparatoria).

> Cuando le dije a mi mamá que yo quería estudiar ella se preocupaba -¿cómo le vas a hacer para rentar y para los gastos de la escuela que sale muy cara?-, porque mi mamá es viuda, y me decía –yo no te puedo dar dinero, ¿cómo le vas a hacer?-. Yo le dije, a mí déme permiso y yo trabajo [...] Luego mi mamá se había ido a Estados Unidos para trabajar cuando yo me fui a Zacatecas, y cuando ella llegó a Estados Unidos le dije, ya tengo trabajo y eso le dio seguridad. Y luego mi mamá me daba dinero cuando me salí de trabajar. Pero nada más me estuve un mes sin trabajar y ya fue diciembre y me vine (Entrevista con Ofelia, estudiante de universidad).

El ejemplo de quienes trabajan y estudian motiva a otras jóvenes que tienen recursos escasos o no tienen apoyo de sus padres para estudiar:

> Si sirve de ejemplo, porque muchas que son de fuera, muy dependientes de sus familias y si ven que sus papás no les mandan dinero se motivan porque ven que tú estás trabajando, que vienes también de fuera y se motivan porque ven que solas también pueden (Entrevista con Ofelia, estudiante de universidad).

Quienes trabajan además de obtener recursos para sus estudios obtienen otros beneficios, como seguridad y confianza en sí mismas, además establecen contactos y relaciones que pueden serles de utilidad en la consecución de sus fines, como le sucedió a Irene, quien trabaja como empleada doméstica y sus patrones le apoyaron para conseguir su objetivo de estudiar en Zacatecas:

> Es que yo en vacaciones me iba a Nochistlán a trabajar en una casa. Entonces yo trabajaba con la abuelita de la muchacha que trabajaba en Zacatecas, ella es economista y trabajaba en salubridad en Zacatecas. Entonces la señora en donde yo trabajaba me quería mucho y como sabía que yo estaba con los trámites de la escuela, entonces la señora le dijo a su nieta. Entonces un día que yo me tenía que ir a Zacatecas, ellos me llevaron hasta la ciudad y allá me llevaron a la casa de la muchacha y estuve allí como una semana. Ellos fueron los que me explicaron qué camiones debo agarrar, ellos me ayudaron al principio. Por eso digo que depende de la voluntad y de las ganas que tu tengas, porque eso de que el dinero es todo, no; no porque bien puedes ser la persona más pobre e ir. Yo nunca me he visto apretada de dinero, aunque gane poquito, eso poquito me ajusta, yo siento que la situación económica no es difícil para mí. Yo sé que puedo salir adelante ahorrando (Entrevista con Irene, estudiante de enfermería, trabaja como empleada doméstica).

Para que las mujeres puedan trabajar y estudiar no sólo se necesita mucha disposición y sacrificio, sino también se requiere que haya fuentes de empleo, las cuales son muy escasas y mal remuneradas en la localidad. Por ello las chicas se van a buscar empleo a otras ciudades

cercanas, como Irene y Susana, o bien, aceptan trabajar en una tienda de abarrotes sólo dos semanas al mes, para alternarse el mismo puesto entre dos mujeres.

La escasez de empleo no se limita al mercado de trabajo destinado a las jóvenes mujeres, también los adultos sufren esta situación y buscan trabajo en otras ciudades o, con mayor frecuencia, en Estados Unidos. Por esta razón las remesas son una fuente de financiamiento muy recurrente.

Remesas padre:

Las remesas son una forma común de solventar los estudios de las y los jóvenes. En nueve de los doce casos de mujeres estudiantes la joven solventa, al menos parcialmente, los gastos de la escuela con el apoyo económico de su padre o sus hermanos migrantes. Seis de estos reciben remesas del padre, Anabel, Angela, Belén, Camila, Graciela y Lorena. Contar con un ingreso constante facilita la solvencia del hogar, ninguna de las seis que reciben remesas, enviadas por el jefe del hogar, tiene que trabajar para sostener sus estudios actuales:

> Yo creo que estudié porque tenía el apoyo de toda mi familia y creo que más bien fueron ellos, porque tenía el apoyo y sólo era que me decidiera si sí o si no. Desde el principio nadie, ni mis hermanos, ni mis papás me dijeron que no a algo. Al contrario, ahorita mi papá es el que me apoya mucho, él es el que me está manteniendo la carrera. (Entrevista con Anabel, estudiante de Psicología en Zacatecas).

> Mi papá es el que me manda el dinero, a veces me lo manda con mi mamá, ella me lo da a mi cuando vengo los fines de semana, y a veces me lo manda a mí en el banco, me manda una clave y con mi identificación ya lo cobro. (Entrevista con Graciela, estudiante de Comercio en Aguascalientes).

En la mayoría de los casos que cuentan con remesas constantes la situación económica de la unidad doméstica es estable, sin embargo las remesas se destinan a diversos rubros y no siempre alcanzan para cubrir en su totalidad los gastos cotidianos, entre los que juegan un papel importante los gastos educativos. En este caso se encuentran varias jóvenes, el siguiente es el ejemplo de Belén, quien utiliza tanto las remesas como sus dos becas para los gastos de su manutención y estudios:

> Pues mi papá nos manda para todo lo que se necesita en la casa, y para la escuela tenemos nuestras becas, yo la de Oportunidades y la del CONAFE. (Entrevista con Belén, estudiante de preparatoria).

Otro ejemplo es el caso de Lorena, que si bien tiene asegurado el apoyo para sus gastos de preparatoria, no sucede lo miso con la universidad que requiere de mayores costos:

> Si quieres estudiar y tus papás no tienen [recursos] tienes que romper las barreras que se te pongan para poderlo hacer. Lo primero es nada más decidirse a querer estudiar, ya después cómo le hagas pues ahí vas buscando. Si yo quiero estudiar y les digo a mis papás no me dirían que no. Mi papá más que nada me diría que yo tengo que poder sola, porque él solo no puede darnos como para estudiar y todo, porque somos muchas y hay muchos gastos. (Entrevista a Lorena, estudiante de preparatoria).

Remesas hermanos:

Cuatro de los doce casos de mujeres estudiantes reciben apoyo económico de sus hermanos para solventar al menos parcialmente sus gastos (Susana, Cindy, Irene y Ofelia). En todos los casos los hermanos emigraron por la necesidad de aportar recursos al hogar debido a la precaria situación económica y por la falta del proveedor paterno; tres casos coinciden con la ausencia del padre –dos por muerte y uno por abandono- y el último se debe a un problema de salud que dejó incapacitado al padre para laborar. La ausencia del padre-proveedor orilla a los hijos (varones) a asumir un papel activo en la manutención del hogar, incluso desde muy temprana edad.

> Ellos dejaban de estudiar porque querían ayudar a mi papá y como a los 12 años o 13 años empezaron trabajar a ayudarle a mi papá, y estuvieron aquí viviendo como hasta los 17 años y luego se fueron a Estados Unidos y ya no han venido. Osea, ellos supuestamente querían ayudar a mi papá y querían que nosotras las niñas siguiéramos estudiando, supuestamente, su teoría de ellos es que no estudiaron porque tenían que ayudar a mis papás… ¡eso dicen, ellos se justifican con eso, a lo mejor no les gustaba!. (Caso de Irene, estudiante de educación superior)

Los hermanos que adoptan el papel del proveedor con frecuencia adquieren un peso importante en la toma de decisiones del hogar, en tres de los cuatro casos los hermanos se preocupan por mantener los estudios de sus hermanas menores y envían remesas destinadas a solventar sus gastos escolares:

> Pues toda mi familia me apoyó para estudiar, mi mamá me apoyaba, mi hermano me mandaba apoyo. Como mi papá se separó de mi mamá pues teníamos problemillas económicos y mi hermano se fue a Estados Unidos a trabajar [Tenía 18 años cuando partió]. Él tenía fe en que terminara la prepa y una carrera, me mandaba [remesas] para que no me faltara nada para la escuela, pero cuando se enteró del embarazo se molestó mucho, hasta con mi mamá; canceló el viaje que tenía pensado para venir [al pueblo] en diciembre. (Caso de Cindy, quien desertó de preparatoria por embarazo)

> Soy la sexta mujer, y eso me ha ayudado mucho, por la ayuda de mis hermanos, que ellos son los que mandan el dinero para que todas podamos estudiar. Hace 15 días que vinieron mis hermanas y ya no tenían dinero porque compraron un uniforme que valía $500 pesos y una dijo, -ay amá, a ver cómo le haces, consigues y nos mandas-. Pero ya mis hermanos mandaron para pagarlos, porque ellos como quiera allí nos vamos comunicando entre todos, y puras droguitas y droguitas y pues mis hermanos son los que les mandan y les ayudan en todo. Ellos me mandan cuando le dan a mi

> mamá, a veces que quinientos dólares. A mis hermanas les mandan directo al banco. (Caso de Susana, estudiante de preparatoria, tiene dos hermanas estudiando la normal)

> Mi hermano se fue muy chico a trabajar con mis tíos al norte, él me ayudó para que yo estudiara porque él convenció a mi mamá… él le dijo –yo la apoyo, yo le ayudo para que empiece, usté nomás déle permiso, que por nosotros no quede. Ella sabrá lo que hace- y ya fue cuando mi mamá me dijo que sí fuera a llevar los papeles a Zacatecas. (Caso de Ofelia, estudiante de Derecho en Zacatecas)

Estos casos coinciden en que los hijos varones asumen un papel de proveedores a temprana edad, sacrificando sus intereses personales, entre ellos las aspiraciones educativas. Por otro lado, sus hermanas pueden realizar las exigencias cotidianas de apoyo en las labores domésticas y combinarlos con la continuación académica con mayor viabilidad, siempre y cuando cuenten con el apoyo de la madre, como explica la madre de Susana:

> Es que las mujeres, pues yo estoy para hacer el quehacer, pero como aquí no hay papá, pues ellos tenían que ayudarme. Yo veo Omar, él quería estudiar, pero sus hermanos le dijeron que no estudiara, que mejor estuviera aquí con migo y que ellos lo iban a pasar al norte, y lo convencieron, ¿cómo iba a estudiar si también ocupaba la ayuda? Mejor se fue para ayudar a las dos hermanas a estudiar. (Entrevista a la mamá de Susana, estudiante de preparatoria, que tiene dos hijas estudiando la escuela Normal Superior).

El caso del hogar de Susana es un ejemplo particular de las distintas opciones que tienen hombres y mujeres para estudiar o trabajar. Cuando existen necesidades económicas apremiantes se espera que los varones se incorporen al mercado laboral lo antes posible y aporten recursos para solventar las carencias, sacrificando su preparación académica.

> Héctor se quedó hasta la secundaria porque ya no pudo seguir, él era bien inteligente. Iba a estudiar a la secundaria a lo de Carrera [una población a media hora de distancia], porque aquí no había. Y luego se ponía a estudiar en lo que yo le hacía el almuerzo, y mientras almorzaba me decía que le preguntara las preguntas y todas se las aprendía, las contestaba con esas dos o tres veces que las repasaba. Y ya que salió yo le decía que se fuera al CONAFE para que le dieran una beca y le dieran un dinero para sus estudios, porque era el mayor y no teníamos dinero, teníamos que comprarles ropa o zapatos para todo el chiquillerío. Entonces él decía… mamá ¿tu crees que yo me voy a ir de maestro de kinder? No, no le gustaba, y él decía –yo que voy a estudiar eso, ya que salga la secundaria mejor trabajo y ya más grande me voy al norte-… a los 15 años se fue [a Estados Unidos]. (Entrevista a la madre de Susana)

Este tipo de soluciones suelen tener resultados a corto plazo, pues la escasa preparación no permitirá mejorar los ingresos a largo plazo de aquellos que desertaron. En cambio, el sacrificio de los hermanos que desertan para aportar recursos y facilitar que sus

hermanas estudien tiene como objetivo mejorar las posibilidades laborales de ellas a largo plazo:

> Pues yo creo que tuve más facilidades que mis hermanos, porque uno de ellos sí quería estudiar y como tenía que ayudar a la casa pues no pudo seguir, uno si quería, pero tenía que ayudar aquí. Los hombres si tienen que ayudar a la casa pues no pueden estudiar, pero las mujeres a veces también, depende de las familias como sean. (Caso de Susana, estudiante de preparatoria, tiene dos hermanas estudiando educación normal, los estudios los costean tres hermanos que emigraron a Estados Unidos).

El modelo de hermanos migrantes que apoyan la economía familiar y facilitan la continuidad en los estudios de sus hermanas no es aislado, se encuentra vigente hasta en el imaginario de quienes no tienen este tipo de organización familiar, o quienes no tienen hermanos migrantes:

> "yo creo que si tuviéramos más hermanos, o sea hombres, no hermanas, hubiéramos tenido más oportunidad de estudiar, porque así todo nos mantiene nomás mi papá y con más hermanos serían más los que nos mantienen". (Entrevista a Lorena, estudiante de preparatoria)

Los hombres jóvenes tienen pocas posibilidades de continuar sus estudios, por un lado debido a las seductoras promesas de la migración internacional, y por el otro, debido a que la escasez de fuentes de empleo no son un referente lo suficientemente atractivo para invertir años en la escuela y terminar sub-empleado en el pueblo. Tampoco es interesante emigrar a una ciudad para trabajar por un sueldo menor al que podrían percibir sin estudios en Estados Unidos. Para muchos jóvenes que viven en este contexto rural sin referentes cercanos de éxito profesional, estudiar e incrementar su escolaridad no tiene sentido.

> De mi pueblo no hay ningún hombre que estudió la universidad ni la normal, las primeras son mis hermanas y mis primas. Puras mujeres. Es que a los hombres no les gusta estudiar, lo que quieren es irse al norte, sólo piensan en Estados Unidos. Todos los hombres se van. (Entrevista a Susana, estudiante de preparatoria)

La deserción de los hombres no es un caso particular de las familias que carecen de un jefe-proveedor, la migración internacional es un fenómeno masivo en los jóvenes varones y ésta da lugar a que las mujeres –que son las únicas que se quedan- puedan probar otros caminos para formar un futuro más promisorio, y uno de ellos es la escolarización.

Los ejemplos presentados muestran un panorama detallado sobre el sesgo de género en las estrategias del hogar para la continuidad académica, mientras las mujeres continúan en la escuela gracias a las remesas de sus padres y hermanos, los hombres por el contrario dejan a temprana edad sus estudios para emigrar y enviar remesas al hogar.

No obstante, los hogares que acceden a la escolarización de las mujeres no lo determinan exclusivamente en función de su disponibilidad para acudir a la escuela -mientras los hombres emigran-, acceden porque buscan objetivos concretos, ven en las mujeres una inversión a largo plazo, promueven su escolarización para garantizar un sustento a futuro, cuando el jefe del hogar ya no esté en posibilidades de emigrar o los hijos varones dejen de aportar remesas porque iniciaron su propia familia.

Las dejan estudiar para: 1) que ellas los mantengan después, 2) para que sean independientes y no una carga económica a futuro, o bien, 3) para que ellas se mantengan en caso de que no funcione su matrimonio.

Conclusiones sobre la negociación de la escolarización femenina:

Las negociaciones y decisiones del hogar en torno a la escolarización de sus miembros no obedecen a pautas determinadas, sino que involucran razonamientos relacionados con diversas circunstancias de su entorno socioeconómico. En este sentido, coincido con Navarro (1997) en la existencia de ciertos factores que influyen en la decisión familiar de enviar a las hijas a la escuela: I. La estructura social y económica del hogar. II. La estructura económica y social de la localidad, y III. La política educativa vigente. Además, los hallazgos de esta investigación señalan que los tres anteriores están condicionados por la valoración de la escolarización tanto a nivel individual como colectivo.

Este capítulo se ha centrado en el análisis de la influencia de la estructura del hogar en la posibilidad de la escolarización de las mujeres y encontramos que tanto la jefatura femenina como el antecedente de escolarización en alguno de los miembros del hogar favorecen enormemente la negociación de la continuidad académica de las mujeres. Así mismo, se encontró que la razón principal que motiva -o desmotiva- a los hogares a la movilización de los recursos escasos en favor de la continuidad académica de las hijas, es la valoración de la escolarización que tienen los miembros que intervienen en la decisión, basada en sus expectativas de futuro.

La influencia de la jefatura femenina y la ausencia del padre en la toma de decisiones es coincidente con lo que González de la Rocha (1999), Chant (1988) y Bastos (1999) encuentran al estudiar el tipo de jefatura en los hogares. La jefatura femenina favorece la negociación y la distribución más equitativa de los recursos a los distintos miembros del hogar. En este análisis se confirmó que es más factible para las jóvenes negociar la

continuación académica cuando no hay presencia física de un hombre-jefe en el hogar, debido a que los padres son los más preocupados por la preservación de las relaciones tradicionales de género y con frecuencia perciben la escolarización como una amenaza para la reproducción del modelo tradicional. Sin embargo, la escasa oferta laboral para las mujeres en el contexto rural ocasiona una inevitable dependencia de los recursos económicos que aportan los hombres y esto limita en gran medida su poder de decisión. En este sentido, la jefatura femenina en la toma de decisiones y la presencia de remesas enviadas por un padre o hermano ausente, que interviene poco y a distancia en las negociaciones del hogar, resultaron ser el mejor aliado para la continuación académica de las mujeres.

Otro factor de gran relevancia en la probabilidad de continuar los estudios, o desertar, es la posición que tienen las jóvenes en la estructura del hogar, no sólo en el sentido señalado por Post (2001) quien argumenta que las hermanas menores tienen mayores oportunidades para estudiar porque las mayores se ocupan del tradicional apoyo doméstico, además, en este estudio se identificó que los hermanos mayores que se incorporan al trabajo y aportan recursos al hogar con frecuencia apoyan a los más pequeños para que puedan solventar los gastos educativos y continuar sus estudios. Otro factor de gran relevancia en los hallazgos de esta investigación es que la existencia de antecedentes de escolarización en el hogar favorece la continuidad académica, las hijas menores que tienen un hermano o hermana mayor que cursa la educación superior se encuentran con un panorama doméstico más tolerante, e incluso motivado, a la idea de la continuidad escolar.

En 1992 Benería y Roldán documentaron que las mujeres tienen mayores dificultades que los hombres para acceder a los estudios debido a la división tradicional de los roles de género, sin embargo, en esta investigación encontramos que esta visión tradicional tiene algunas ventajas para la continuación de los estudios de las mujeres. Como ya ha señalado Sartorelo (2002), el papel de los hombres como proveedores limita su tiempo escolar, si la familia tiene una situación económica precaria procurará orientar la fuerza laboral de los hijos varones en la consecución de un ingreso adicional, en este caso lo más frecuente es que los hombres dejen la escuela para buscar aportar recursos o como es el caso de este estudio, emigrar en busca de trabajo. Situación que no se presenta con igual frecuencia en las mujeres, pues ellas no tienen la obligación social de aportar recursos económicos al hogar, y si bien se les exige apoyar con las labores domésticas éstas no implican en todos los casos que deserten de la escuela.

Esto no quiere decir que sea sencillo combinar las responsabilidades domésticas con la escuela, muchas jóvenes limitan su dedicación al estudio por realizar labores de limpieza y cuidado de sus hermanos menores, sin embargo, la posibilidad de combinar las labores domésticas sin desertar de la escuela existe.

Para que sea posible que las mujeres continúen con sus estudios y aporten sólo durante una parte del día en las labores domésticas tienen que presentarse otros factores importantes, tales como la convicción de que la inversión en la escolarización tiene un fin provechoso a futuro y la posibilidad de prescindir de su aportación al trabajo doméstico mientras acuden a la escuela. En ambos casos una política social que se proponga favorecer la escolarización de las mujeres podría intervenir favoreciendo la continuidad académica de las mujeres al fortalecer la percepción que tiene la población de la escolarización y generar la infraestructura social adecuada para la atención de los enfermos y el cuidado de los niños pequeños.

Un factor determinante en la valoración de la escolarización es la escasez de referentes de trabajo profesional en las localidades rurales, que dificulta la concepción de su utilidad, la escolarización carece de sentido si no se percibe como útil en la vida de quienes deben invertir años en ella y puede percibirse como perdida de tiempo, especialmente para los hombres que podrían invertir esos años en trabajar y aportar recursos al hogar. Además, dada la escasa oferta educativa en las zonas rurales y la centralización de las instituciones de educación superior en las ciudades, estudiar implica en muchos casos la movilización de los interesados hacia una ciudad para hacerlo y esto se percibe como una amenaza de disolución familiar y por lo tanto una amenaza al sistema de vida tradicional.

Las jóvenes que quieren estudiar la educación superior se enfrentan a la ardua tarea de convencer a sus padres de que la escolarización está de acuerdo con sus planes futuros y que no representa una amenaza para el sistema de vida familiar, además donde no hay antecedentes de hombres o mujeres profesionistas, es frecuente que las jóvenes que estudian sean víctimas de rechazo y críticas de parientes y vecinos, que perciben la escolarización como una rebeldía contra las normas y costumbres locales.

Mientras más valorada esté la escolarización como herramienta para mejorar las condiciones de vida, menor será el rechazo social a las mujeres que optan por no reproducir el rol tradicional y eligen la profesionalización como opción de vida.

CAPÍTULO V

LA TENUE DIFERENCIA: CAMBIOS GENERADOS POR LA EXPERIENCIA DE LA ESCOLARIZACIÓN

Como se ha detallado en los capítulos precedentes, la escolarización de las jóvenes rurales no es un proceso libre de obstáculos. Implica esfuerzo y sacrificio, tanto de las jóvenes como de sus núcleos domésticos; y mientras más alto sea el grado de estudios al que se aspire, mayores esfuerzos habrán de realizar las jóvenes para conseguir la aprobación de los padres, conseguir los recursos, desprenderse de sus familias al vivir en una ciudad lejana, entre otros. Las recompensas a este esfuerzo no son inmediatas, sin embargo, en el andar de los grados educativos las mujeres van experimentando cambios en su cotidianidad, en su forma de percibir sus vidas y en la valoración de su propio quehacer como mujeres. La escuela les proporciona herramientas y vivencias que les aportan más que una expectativa laboral próxima, les abre otros caminos posibles, distintas alternativas al papel tradicional de mujer doméstica.

En este capítulo se analiza la experiencia de escolarización de las jóvenes y las consecuencias que esto conlleva en distintos planos de su vida cotidiana, así como la incidencia que tiene la vivencia de mayor educación en sus expectativas y planes de vida futura. Para realizar el análisis se eligieron seis estudios de caso para contrastar tanto su experiencia en la escolarización como los cambios que genera dicha experiencia. La muestra de seis casos se eligió como resultado de distinguir tres categorías: 1. Alta escolarización, 2. Escolarización media y 3. Baja escolarización; y tomar dos casos representativos para cada una.

En la categoría de alta escolarización contemplamos a las universitarias, elegimos el caso de Anabel y Olga por sus circunstancias contrastantes, la primera con grandes facilidades para estudiar y la segunda con circunstancias sumamente adversas.

En la categoría de escolarización media contemplamos a quienes estudian bachillerato sin expectativas de cursar la educación superior, que ejemplificamos con el caso de Belén y el de Elba; la primera cuenta con el apoyo de su núcleo doméstico para estudiar y con las remesas del padre para solventar los estudios, pero está decidida a casarse pronto y dejar la escuela; la segunda tiene algunas dificultades con el apoyo de sus padres para estudiar y vive

en un rancho lejos de la escuela, lo que le dificulta el acceso a la preparatoria, no tiene interés en estudiar una carrera porque no le ve utilidad.

Finalmente en la categoría de baja escolarización ubicamos el caso de Aida, quien terminó sólo la secundaria y desistió ante la negativa del padre para darle permiso de acudir a la preparatoria –a pesar de la cercanía del plantel- y el de Cindy, quien desertó del recién iniciado segundo año de preparatoria, debido al precoz inicio de su ciclo reproductivo, a pesar del apoyo rotundo de su núcleo doméstico y de las remesas que enviaba su hermano para sus estudios.

5.1 La experiencia de la escolarización, entre la asimilación y el rechazo.

La experiencia escolar de quienes cuentan con facilidades para estudiar es muy distinta a quienes luchan arduamente por conseguir el recurso y los permisos para hacerlo. En la medida que son distintas sus circunstancias, lo serán también sus consecuencias. Por esta razón se eligieron dos casos en distinta situación para cada categoría, que se analizan a continuación.

a) Las universitarias

Anabel considera que la posibilidad de estudiar la educación superior es una oportunidad única, que no hay que desaprovechar. Reflexiona sobre las circunstancias de su contexto social y concluye que las mujeres de su pueblo no estudian debido a que sus familias no tienen contacto con los valores de la ciudad "todavía están muy cerrados en ese aspecto", o bien porque no tienen el dinero suficiente para sufragar los gastos. En su caso ambas condiciones fueron posibles gracias a la migración del padre, que fue quien la impulsó económica y moralmente a continuar estudiando.

Anabel no experimentó ninguna presión por haber roto de manera primigenia con el rol tradicional de las mujeres que se vive en su rancho al irse a estudiar, más bien le preguntaban cómo iba y cuánto le faltaba para terminar su carrera. Además, experimentó un cambio cualitativo al ingresar a la educación superior pues la gente comenzó a tenerle más respeto: ahora la llaman 'psicóloga'. "Sí es diferente", valora Anabel.

Por el contrario, Ofelia experimentó muchas dificultades para poder estudiar desde secundaria hasta la universidad, desde temprana edad se enfrentó a una visión de la educación en la cual no existe una consecuencia inmediata ni futura, o un logro evidente, que

recompense la inversión de tiempo y dinero en la educación. Ella continuó sus estudios de secundaria ante la oposición de su familia extensa, por su interés en aprender más, pero sobre todo, porque se abrió la telesecundaria en el lugar y facilitó su inserción. Posteriormente fueron los maestros quienes constantemente la motivaran a ella y a sus compañeros a continuar con sus estudios; ese fue el eslabón que permitió su continuación al bachillerato, junto con el impacto televisivo de los contenidos escolares: "ves las cosas diferentes y como que… yo quiero hacer eso… como que te meten mucho que quieres estudiar". Para Ofelia la escuela es un reto que permite una visión distinta de las cosas.

Los obstáculos más arduos de vencer fueron las concepciones de los lugareños con respecto a que las mujeres deben permanecer en el ámbito doméstico, y la asociación en el imaginario colectivo de que una mujer que decide su vida es equiparable a una mujer de la vida fácil. Lo anterior influyó en la negociación de Ofelia con la madre para conseguir el permiso de asistir a la educación media superior.

Para Ofelia, la superación de esta dificultad se constituyó a partir del apoyo decidido de su núcleo familiar (aún con el estira y afloja mencionado líneas arriba), que se enfrentó a las normas de la familia extensa, quienes se oponían a la pérdida de un miembro de su linaje: "ya no va a regresar, por allá se juntan y ni a la casa regresan"; "¡la dejaste ir con el novio… pero que tú ya no mandas?". La decisión de la madre de "darle libertad" para estudiar implicó también que ésta perdiera simbólicamente poder ante la familia extensa, quienes tratan de recobrar a las demás hijas y regresarlas al ámbito doméstico: "Un tío mejor le dijo a mi hermana Graciela, tú mejor cásate y no andes estudiando como la loca de Ofelia".

La experiencia de la escolarización para las jóvenes universitarias comienza por ser una práctica de distanciamiento, la universidad esta lejos del hogar y esto implica una perspectiva distinta a lo conocido hasta entonces. Sin embargo, las dos experiencias de escolarización superior muestran diferencias tangibles de acuerdo al contexto de cada historia: para una la escolarización es una experiencia afortunada, apoyada por sus familiares; para otra es una experiencia de ruptura dramática con sus patrones culturales e incluso de lejanía y conflicto con sus relaciones familiares.

b) Las de bachillerato

Belén y su hermana decidieron cursar la educación media superior porque en Conafe sus compañeros de servicio siempre hablaban acerca de la preparatoria. En este sentido, la influencia de sus compañeros fue la que las animó a continuar. Pero además, la experiencia de

salir del rancho a trabajar les da oportunidad de darse cuenta de que hay mucho por aprender y conocer.

El entusiasmo por conocer sin embargo, tiene su límite. La hermana de Belén dejó la preparatoria inconclusa para unirse con su pareja, y Belén está tentada a hacer lo mismo a pesar del constante apoyo del padre migrante, tanto económico a través de remesas, como moral al permitirles estudiar, así como del apoyo incondicional de la madre que anhela tener una hija 'licenciada'. En ocasiones preferiría que sus padres fueran tajantes como muchos otros en la localidad y le dijeran que no podrán apoyarla con sus estudios. Así se evitaría el dilema entre decidir en continuar con sus estudios, o acceder a la petición de su novio de casarse un semestre antes de que termine la prepa.

Belén se debate, por un lado, entre la expectativa de vida del modelo tradicional, que observa todos los días como ejemplo entre sus amigas y conocidos, motivada también por su novio que le insiste en llevársela a Estados Unidos y, por otro, la expectativa de 'conocer más y estar mejor preparada', motivada por la alta valoración de sus padres sobre la escolarización. Como ya se ha venido diciendo, la madre quisiera que una de sus hijas fuera licenciada, 'por si tenemos un problema, ya se defiende uno siquiera'. En este argumento encontramos el reconocimiento de la utilidad de la inversión en la escolarización de las hijas que a la larga puede repercutir en un soporte y una seguridad familiar que la ausencia de educación no podría proveer. La opinión del padre migrante no se escucha debido a su lejanía física. Sin embargo, el apoyo económico incondicional y las facilidades para que la familia pudiera mudarse de pueblo en pueblo, acercándose a las opciones educativas, denotan el interés que tiene en la preparación académica de las hijas.

Las condiciones favorables para la escolarización que a Belén le sobran, a otras les faltan. Elba se enfrenta a un fuerte rechazo social cuando decide continuar sus estudios en la secundaria y en la preparatoria. Al ser miembro de la primera generación del rancho que se ha aventurado a estudiar la secundaria en el pueblo vecino, se confronta con la visión social tradicional de rechazo al estudio de las mujeres: "hay muchos que llegan aquí y le dicen a mi papá: pa' qué dejas que tu muchacha estudie, ¿pa' qué?, es la misma". Cuando Elba ingresa a la secundaria percibe el rechazo social: "empezaron a vernos como rebeldes", "porque antes no se usaba que las mujeres estudiaran". Inclusive la gente de la localidad comenzó a esparcir rumores, de forma tal que los padres obligaran a algunas hijas a interrumpir sus estudios: "a mi prima la sacaron, ella iba a entrar a segundo de secundaria y una señora dijo que los chiquillos la acompañaban cuando iba para su casa y la sacó".

En el rancho donde vive Elba, de nombre Las Presitas, existe una clara diferencia entre la utilidad del estudio de hombres y mujeres. Para los primeros, la educación les sirve como herramienta funcional cuando migran a Estados Unidos "de perdida los hombres se van a Estados Unidos y allá les sirve"; para la segundas, no se encuentra utilidad alguna pues ellas no migran, sino que se espera que aguarden al marido en la comunidad, atendiendo el hogar y a los posibles hijos. En cambio, para Elba, la escuela representa un estadio de espera entre la etapa del hogar paternal y el hogar propio, estudia "mientras" se casa, "Yo digo que de perdido nos sirve para estar así, que se pase el tiempo estudiando y no nada más en la casa. Es que en la casa nada más se la pasa uno haciendo quehacer". En este sentido, el incremento en la escolarización es un valor agregado, sin un fin explícito a futuro.

A pesar de que la escuela es percibida por la joven como un pasatiempo, mientras llega el tiempo de iniciar su ciclo reproductivo, la presión social para que abandone la escuela es muy fuerte en la localidad, y no siempre proviene de quienes defienden el rol tradicional de mujer-madre, sino de una oposición tácita de otras posibilidades de vida y desarrollo fuera del hogar:

> "yo tengo dos tías que no se casaron, son hermanas de mi papá y a ellas no les gusta que yo vaya a la escuela… esas sí de veras son buenas para echar tierra: cuando estábamos en la secundaria decían que fumábamos mariguana. Le decían a mi papá que me sacara y casi, casi me sacaba"... "ellas también son de Los Cardos y nunca salen, de veras nunca salen, [una de ellas] ni a la misa va para que no la vea la gente, que porque ella es muy respetada, sabe como".

Estas tías podrían simbolizar la custodia de los valores tradicionales que se les imponen a las mujeres, inclusive por parte de las mismas mujeres. Esta percepción se contrapone con los nuevos valores que las jóvenes experimentan: "ellas [las tías] piensan que el respeto es que no te vean en la calle. Pero uno puede andar donde quiera con libertad".

Por otro lado, destaca que en el rancho Los Cardos las mujeres sólo estudian hasta la primaria, o las que han estudiado secundaria se salen antes de terminar. Esto, considera Elba, afecta a las mujeres que sí quieren estudiar porque "por unas mujeres castigan a otras, ya dirán, tu prima ya fue y no le gustó, para qué vas tú". Es decir, en la lucha constante por ganar terreno a la ideología y prácticas patriarcales sobre las mujeres, cualquier decisión que tomen las jóvenes puede ser utilizada en su contra.

En los dos casos de jóvenes que estudian el bachillerato sin expectativas de continuar hasta la universidad permanece la clara idea de seguir el modelo tradicional de vida, casarse y tener hijos es su meta y mientras sucede decidieron estudiar y prepararse un poco más. El

bachillerato es concebido como un espacio temporal entre el hogar paterno y el futuro hogar, sin embargo, se aprecia una revaloración de la capacidad de decisión y libertad de las mujeres, que contrasta con la imagen anticuada de las tías que no salen del hogar para ser respetadas. Es claro que para las jóvenes el concepto de vida respetable no se remite al ámbito doméstico, valoran y aprovechan la libertad de decisión de la cual ha disfrutado para estudiar al menos hasta educación media superior.

c) Baja escolarización:

Cindy abandonó sus estudios al inicio del bachillerato por la noticia de su embarazo. La decisión de estudiar la preparatoria había sido tomada en el ánimo de seguir el ejemplo de una hermana que inició la carrera de Derecho en Zacatecas. Cindy quería en un futuro estudiar medicina con especialidad en cardiología. Para estudiar la preparatoria recibió apoyo de toda su familia, en especial el moral y económico de su madre -que trabaja en una tortillería para sostener a los hijos- y de un hermano migrante, -quien desertó de la preparatoria en segundo año para irse a Estados Unidos tras la separación de sus padres, y el abandono del hogar por parte del proveedor-.

La deserción escolar de Cindy se explica en principio por dos motivos: por un lado, sus calificaciones estaban a la baja y arrastraba exámenes extraordinarios del primer grado (matemáticas, física e informática), lo que se complicó para ella al estar cursando el segundo grado y continuar con dificultades para entender las matemáticas.

Por otro lado, la hermana mayor que cursaba leyes demostraba tener muchas ganas de estudiar y sus promedios eran excelentes -pues en los tres años y medio que llevaba exentó todas las materias con diez-, lo que podría constituir una carga pesada para Cindy en cuanto al compromiso familiar o lo que se esperaba de ella; en especial porque contaba con el apoyo incondicional de la madre, para quien era más importante la escuela que el trabajo doméstico o la formación de una pareja [Madre de Cindy]:"a mí me hubiera gustado que terminara la prepa y que luego estudiara la carrera, y después ya novios y casarse. Pero no". El hermano migrante tenía fe en que terminara la preparatoria y continuara una carrera; le enviaba remesas especialmente a ella para que no le faltara nada para sus estudios.

Es probable que Cindy se sintiera de algún modo presionada por no cumplir con el papel académico que se esperaba de ella y decidiera optar por la realización social exitosa en el rol tradicional de las mujeres rurales.

No obstante, en otras partes del discurso revela que su concepción del éxito se vincula con "tener una carrera, no conformarte con lo que sabes, que a pesar de que ya tienes tu carrera [hay que] aprender más", y que experimenta cierta nostalgia por haber abandonado el camino de los estudios: "pienso que está bien que mi hermana [vaya] a estudiar la carrera, pero yo pues no, ya voy a tener a mi hijo". Cindy reconoce que la maternidad le devuelve el estatus social, deja de ser una estudiante con bajo rendimiento y se convierte en una mujer que cumple con los requisitos del sistema tradicional de manera exitosa.

Mientras Cindy desaprovecha el escenario económico y familiar favorable para continuar sus estudios, Aimé se resigna ante la negativa del padre para la continuación de sus estudios hasta el bachillerato. Aimé estudió hasta tercero de secundaria, su padre le negó la autorización para continuar los estudios, con el argumento de que la preparatoria sólo sirve para preparar a la gente para una carrera, y si no se puede sufragar ésta, no tiene caso estudiarla. No obstante, para Aimé cursar la educación media superior significaba ver a sus amigos cotidianamente, convivir con gente de su edad y aprender cosas nuevas. Además ella sí cree que estudiar la preparatoria constituye una opción que podría servir para conseguir un mejor trabajo, aunque eso implicaría cambiarse de localidad. Opción que le alienta más que la de quedarse en el pueblo.

El rol del padre en el núcleo doméstico de Aimé determinó de manera tajante los destinos de las hijas -la voluntad de la madre se sujetó a la del padre en cuanto a la continuidad de estudio, a pesar de que se trataba del destino de sus hijas-. La autoridad del padre es tajante y no se discute su voluntad, él es quien decide el futuro de los miembros del hogar –él les consigue empleos a las hijas-, los temas acerca de los planes que tengan ellas ni siquiera se hablan en la casa.

La oposición del padre de Aimé a la continuación académica se debe al elevado costo que implicaría la escolarización de todos los miembros del hogar –porque la decisión la tomó para todas 'si una no fue, las demás tampoco'-, la aportación de trabajo de las hijas es de suma utilidad para el hogar: una cuida de su abuela materna de tiempo completo –de otra forma la madre lo haría y no tendría oportunidad para realizar las actividades domésticas-, la otra trabaja y aporta sus ingresos al hogar; su salario es la única entrada periódica de dinero, debido a que el padre se dedica a las labores agrícolas, además una condicionante de gran trascendencia en la valoración de la escolarización es que la hija con secundaria terminada recibe los mismos ingresos que percibiría si hubiera terminado la prepa.

Las experiencias de baja escolarización expuestas se deben a dos cuestiones que trascienden el ámbito personal –decisión de embarazo- y familiar –negativa del permiso-. Ambas cuestiones reflejan dos problemas puntuales que intervienen en la escasa valoración de la escolarización como medio para mejorar las condiciones de vida, por un lado, la escolarización, según los padres de estas jóvenes, es irrelevante para realizar el tradicional rol reproductivo con éxito[63]. Por otro, la escasa utilidad palpable del incremento en las competencias adquiridas, que no mejoran las oportunidades en el restringido mercado laboral, contribuyen a desestimar el valor de la educación formal.

5.2 Revalorar la escolarización

La primera consecuencia de la experiencia educativa en las jóvenes que cursan los distintos niveles académicos es la revaloración de la escolarización. Mientras más estudios tienen las jóvenes, más convencidas están de que la experiencia educativa es enriquecedora y útil en sus vidas. Las chicas con baja escolarización perciben la escuela como el espacio para ver a sus amigos y socializar, y consideran que los estudios les sirven para "saber más" o "conocer más", como acumulación de experiencias. En cambio, las jóvenes con estudios universitarios consideran que la escolarización genera cambios en sus expectativas futuras, no ven la escuela como un estadio temporal que termina cuando se terminan las clases, a partir del incremento en sus competencias piensan en realizar diversas actividades remuneradas, en cursar estudios de postgrado para especializarse, e incluso perciben que su ejemplo de escolarización genera cambios en el imaginario colectivo de sus localidades con respecto al papel de las mujer en la vida social.

a) Las universitarias

Anabel no tiene muy claro en qué actividad laboral se va a desempeñar cuando termine la universidad, se imagina que pondrá un consultorio de psicología para orientar a los jóvenes hacia qué carreras cursar, o atenderá problemas familiares. La escuela es una herramienta de movilidad social, porque le permitirá desempeñarse como profesionista y obtener un estatus distinto al de otras mujeres que sólo se dedican al hogar.

---

[63] A pesar de que existe amplia literatura que plantea que las madres más escolarizadas ejercen más eficientemente su rol reproductivo (Cfr. UNICEF, 2006; y Schmelkes, 2006), los patrones culturales en estos pueblos privilegian la preparación empírica y a temprana edad sobre las labores reproductivas y domésticas.

Para Anabel, la escolarización ha sido una etapa de formación no sólo en conocimientos; le he permitido también conocer gente de distinta procedencia y, en general, la experiencia educativa le ha permitido obtener mayor independencia y ha aprendido a analizar sus condiciones de vida con una visión más crítica: "empiezas a ver más tu realidad y a conocerla".

> Más que los conocimientos y todo, yo pienso que te haces más independiente, aprendes a relacionarte más con las personas, yo veo muchos beneficios, aparte de salir, de vivir sola, te relacionas con mucha gente, desde compañeros, maestros. Como que conoces más, vives más cosas.

La experiencia de escolarización de Anabel ha motivado a que otras personas de la localidad consideren seguir su ejemplo, "…porque ya he escuchado comentarios de quienes quieren seguir estudiando, porque antes pues algunos ni noción teníamos de la universidad…" Antes de que ella estudiara la educación superior nadie en su rancho consideraba que tuviera sentido o utilidad acudir a la universidad, a partir de su experiencia la noción de "superación" ha cambiado, ya no se refiere exclusivamente a mejorar las condiciones económicas o a emigrar y encontrar "superación" en Estados Unidos. Ahora la educación superior también es una vía posible para mejorar las condiciones de vida "yo pienso que cada vez más gente va a salir a estudiar para superarse".

La experiencia educativa de Ofelia ha cambiado la opinión de su familia sobre la utilidad de la escolarización, tanto su hermana pequeña como su madre están convencidas de que la preparación académica es una herramienta de gran utilidad para conseguir una vida menos azarosa:

> Mi mamá empezó a ver las cosas diferentes, como que, pues sí es mejor una persona preparada. Como que le dio más valor a la escuela [...] Porque el trabajo con escolarización es más sencillo. Son trabajos más sencillos como de oficina… pues no tanto como se andan fregando aquí los señores que siembran y cosechan y las mujeres en la casaaa!. (Entrevista con Ofelia).

Los cambios en la valoración de la escolarización que han sucedido en casa de Ofelia no han repercutido aún en cambios en la percepción de los lugareños, en opinión de la joven esto se debe a que no han visto que tenga un trabajo, o que haya mejorado sus condiciones de vida. Aunque en general, asegura que a las mujeres que estudian sí se les ve con mayor reconocimiento, como a las maestras. Y esta convencida que en un futuro, cuando comience a trabajar y a ayudar en los problemas legales a sus conocidos, se generará un cambio en la valoración de la escolarización de las mujeres.

A partir de su experiencia de estudios en licenciatura, Ofelia busca estudiar una maestría con una beca en España cuando termine su carrera. Se imagina su vida futura litigando en los juzgados y compartiendo su tiempo entre las labores domésticas y el trabajo.

b) Las de bachillerato

Para Belén, la escuela tiene un propósito de actualización y adecuación ante los cambios que en el mundo se generan: "en este mundo para todo se necesita escuela". La escuela, considera entonces, abre oportunidades a las que sus padres no accedieron precisamente por falta de preparación, pero para cursar la educación se necesita "tener un propósito y decir que le vas a echar ganas y lo vas a cumplir".

Parte de su indecisión entre la continuidad académica o el matrimonio radica en las pocas opciones tanto educativas como laborales que se encuentran a su alcance. Por esta razón le sugiere a su madre que se cambien a una ciudad para que las hermanas pequeñas estudien en la mañana y tengan un trabajo en la tarde, de esta manera ella visualiza que el incremento en la escolarización tendría más sentido y una utilidad tangible que motive a la culminación de una carrera en sus hermanas menores. Belén está enfocando su visión a futuro en sus hermanas más pequeñas porque considera que las más grandes, incluyéndose ella misma, ya han decidido el rumbo de sus vidas, buscan el inicio de su vida reproductiva y se alejan de la escuela.

Belén considera que su ejemplo de haber estudiado la preparatoria sí puede motivar a sus hermanas a que ellas prosigan con los estudios de secundaria y preparatoria (pues no querían cursar la secundaria y ella las animó). No obstante, el móvil de Belén para animar a las hermanas no se basa en la movilidad social que podrían obtener con la escolarización, sino en el simple hecho de que es mejor estudiar que estar en la casa "en la casa no hay nada que hacer, la escuela te va a hacer falta", aun cuando sí tenga cierto valor para aprender algo: "lo que aprendas, sea poquito o sea mucho de algo te va a servir".

En este sentido, Belén entiende la escuela como método para alejar a las mujeres del ámbito doméstico como fin inmediato y último; y además, para obtener algunos conocimientos que pueden ser útiles y que de otra forma no obtendrían. A pesar de que es consciente de que las mujeres que estudian en la universidad "se ven diferente" en la localidad, porque la gente "está maravillada de lo que le platican de la escuela, de que todo está bonito, de que batallan mucho". Así, las mujeres que prosiguen los estudios son

altamente valoradas porque "sí hay diferencia", y "también por el esfuerzo [que implica], porque las muchachas que se van de aquí están estudiando y trabajando".

Elba coincide con Belén en que la escuela es un método para alejarse de las labores del ámbito doméstico temporalmente. Para ella la continuación escolar no tiene un sentido utilitario, a pesar de las trabas que tuvo que afrontar a nivel social en la localidad al ingresar a la secundaria y preparatoria, duda que termine el nivel "por la lata de ir" y por "las calificaciones: yo soy menos inteligente. Es porque a veces no quiero estudiar; es muy aburrido". La continuación en la escuela depende de qué tan a gusto se sienta y no tanto del logro académico que obtenga, por ello "el papel no es importante", la única recompensa sería la satisfacción personal de cumplir con el reto de la preparatoria "pues nomás por eso, para decir: salí la prepa, miren… pero para que sirva para otra cosa pues no".

Para Elba la escuela es una actividad para entretenerse y alejarse de las labores domésticas, y una opción para conocer hombres de su edad con quienes podría iniciar su ciclo reproductivo. Sin embargo, la experiencia lúdica no dura mucho cuando se transita a la educación media superior, en donde las obligaciones escolares aumentan y el tiempo destinado a la diversión disminuye: "es que pasan los años y los años y tú estudie y estudie, y todavía la secundaria se disfruta, pero la prepa no [...] Cuando uno puede disfrutar es ahorita [en la juventud, antes de casarse], y en la escuela pues nada".

c) Baja escolarización:

Para Cindy la escuela pierde sentido y valor si no se puede mantener un buen nivel académico, Cindy desaprovechó todo el esfuerzo que su hermano migrante hacía para mantener sus estudios cuando optó por unirse con alguien y tener un hijo. "... Decía si quiero estudiar, yo trataba de echarle ganas pero no podía con matemáticas, y cuando no se puede, pues no". La escolarización es privilegio de quienes tienen capacidad para hacerlo, Cindy se sentía ofuscada por su hermana, quien tiene una trayectoria académica exitosa, y opta por dejar de intentarlo ante su percepción de que la escolarización es para quienes tienen un talento específico.

En el caso de Cindy destaca el fuerte enojo del hermano migrante cuando ésta abandona la escuela por su embarazo, el origen del enojo no se debe al inicio del ciclo reproductivo fuera del matrimonio, sino a la deserción escolar. Esto revela cierto cambio de mentalidad masculina con relación a la educación de las mujeres. Es probable que la idea del

hermano sobre la importancia de la educación de sus hermanas se originara al contacto con otras formas de vida en Estados Unidos (el hermano suspendió sus estudios para emigrar a los 18 años). El contacto con otras realidades -como la exposición a relaciones de género más equitativas en Estados Unidos- contribuye en este caso a la valoración de la educación como una opción de vida para las mujeres.

En el caso de Aimé, quien no estudió ningún grado de bachillerato debido a la negativa del padre, porque éste considera que la preparatoria sólo sirve como preámbulo de la universidad, la escolarización no tiene ningún valor agregado y la experiencia de las chicas al cursar sólo la secundaria no contribuye a generar un cambio en la concepción de su padre sobre la importancia de la escuela. El padre justifica su negativa al incremento en el nivel educativo de las hijas con los requisitos académicos para el mercado laboral de la localidad, que no distinguen entre los egresados de secundaria o de bachillerato y ofrecen el mismo sueldo para ambos. Por su parte, la joven es consciente de las limitaciones del mercado laboral local, pero considera que la preparatoria puede ayudarle a encontrar un mejor empleo en otro lugar, y ello le lleva a soñar con salir del pueblo y encontrar mejores opciones de vida, sueños que no parecen tener forma de cristalizarse sin la preparación que otorga el bachillerato.

Detrás de los cambios que genera cada historia en la valoración de la escolarización descubrimos ciertas diferencias en la percepción sobre la utilidad de los estudios entre la gente que vive en ranchos alejados y quienes viven en el pueblo donde hay preparatoria. En los ranchos la obligatoriedad de la educación secundaria ha generado un cambio en la concepción de algunas familias sobre el nivel máximo de estudios compatible con el rol doméstico tradicional asignado a las mujeres: "ya dicen: es obligatorio que vaya mi hija".

Además la experiencia colectiva de ingreso a la educación secundaria por parte de las mujeres y los hombres de los ranchos -que se animan mutuamente a continuar y a asistir día tras día a pesar de la distancia-, ha llevado a que cada vez más personas de las rancherías entiendan como posible, y no sólo obligatoria, la asistencia de sus hijas e hijos a este nivel.

En Tlachichila, la educación media superior es concebida por algunos padres de familia como innecesaria, sin embargo, en las jóvenes se percibe lo contrario, asistir al bachillerato es un reto concreto al que la mayoría aspira alcanzar, se vuelve una exigencia en la dinámica de vida de las jóvenes, al menos así lo percibe Cindy, quien se siente excluida de este sector de jóvenes exitosas, que siguen buscando su superación: "la gente dice 'ella sí estudió la prepa, ella sí se quiso superar'; y si ven a otra que tuvo que haber entrado en ese mismo año,

como que dicen 'no, pues no tiene buenas calificaciones, ¿a qué entraba?'. Como que sí te critican mucho eso" (Cindy).

Además, todas estas jóvenes coinciden en señalar que la escuela hace más "cultas" a las personas, menos "ignorantes" y cambia los hábitos en el vestir, en el hablar, en la forma de tratar a las personas y en la personalidad. La educación permite un contacto más abierto y directo entre hombres y mujeres, evitando hasta cierto punto la subordinación del rol tradicional de la mujer, así como ejercitarse en la comunicación a través de exposiciones en clase, la convivencia diaria, etc.: "si tienes una duda no te da pena preguntarla, y como cuando no vas a la escuela, como que te da vergüenza hablar […] En cambio si no vas a la escuela estás como más reprimida. Si yo estuviera en mi casa estaría todo el día sin hablar… no me vean." (Belén).

Por otro lado, la escolaridad también marca divisiones cualitativas en la selección de la pareja y, por lo tanto, es un factor que incide en el mercado matrimonial. Esto, a la larga, ocasiona procesos de exclusión en la misma comunidad – los hombres que no han salido de la localidad prefieren relacionarse con las chicas que tienen menos preparación y más sujeción al modelo tradicional- o bien, constituye un elemento de expulsión migratoria al no encontrarse referentes y expectativas en la propia localidad:

> "Depende del muchacho, si estudió hasta la primaria y es de rancho, pues se busca una mujer de rancho. Porque un hombre de rancho no encaja con una de pueblo que ya estudió más, pues buscan más o menos de su mismo estudio" (Entrevista con Belén).

5.3 La expectativa de conseguir un trabajo bien remunerado.

Las jóvenes que estudian hasta secundaria o hasta bachillerato no lo hacen pensando en encontrar mejores oportunidades laborales, por el contrario, saben que con o sin estudios de bachillerato obtendrán las mismas posibilidades educativas en su pueblo, pues como se ha mencionado en párrafos anteriores, el mercado laboral no distingue competencias. Su experiencia no va de acuerdo a los supuestos del capital humano, ni acorde a los objetivos del programa Oportunidades, a menos que salgan de la localidad a conseguir empleos con mejor proyección y de mayor calidad. En cambio, las estudiantes de educación superior si esperan incrementar sus capacidades con el fin de colocarse en el mercado laboral, aunque este no es el único objetivo de sus estudios e incluso puede ser una consecuencia no buscada explícitamente.

a) Las universitarias

Ahora que Anabel está próxima a concluir la carrera y obtiene un mejor panorama de la complejidad de su área de estudios, es cuando comienza a acercarse al conocimiento del campo laboral, según constató la entrevistada. El acercamiento al campo universitario apenas prepara para conocer a qué se quiere –o puede- dedicar en el campo laboral,

> "Los últimos días que estuve allá [antes de salir de vacaciones de la escuela] nos dijeron que pensáramos en donde vamos a hacer el servicio y yo no he pensado nada, y creo que ya debo pensar bien, porque ya entras más en lo que vas a hacer, en la práctica. Ahora sí ya me está cayendo el veinte…¡Entonces apenas voy a pensar a qué me voy a dedicar!" (Entrevista con Anabel).

La indefinición del campo laboral que padece Anabel hasta los últimos semestres de su carrera nos habla de la escasez de referentes laborales y profesionales previos, no podía prever a qué se iba a dedicar porque no conocía a ningún psicólogo que tuviera un consultorio, por ejemplo. Es hasta su inmersión en el campo académico cuando conoce las alternativas laborales que tiene la profesión que eligió, esto marca incluso una diferencia cualitativa importante entre quienes acceden y estudian la educación superior y quienes no, porque no pueden siquiera visualizar las opciones profesionales y laborales que no conocen, por la falta de referentes en su localidad.

Olga estudió Derecho porque le gustan las leyes, también cursaba materias de economía y quiso cursar algunas materias de la carrera de historia. Ella eligió su profesión con base en las materias que le gustan, no en función del mercado laboral que imaginaba. Sin embargo, siempre tuvo claro que al estudiar una profesión mejorarían sus perspectivas futuras de vida, al conseguir un trabajo mejor remunerado y menos agotador físicamente que las actividades agrícolas y domésticas.

Por otro lado, la situación económica de Ofelia le ha obligado a trabajar para sostener sus estudios, ha desempeñado diversas actividades comerciales y por el momento se desempeña como empleada doméstica, y si bien esta actividad remunerada le ha ayudado a seguir adelante, al mismo tiempo se ha convertido en una carga que le impide incursionar en el campo laboral de su profesión. Tiene interés en litigar, pero sabe que ello demanda una buena apariencia para moverse en los juzgados y eso implica una inversión que esta fuera de sus posibilidades actuales: "es que necesito ropa para andar por los juzgados. Si va uno fachoso no te dejan entrar. Con un saquito de perdis para que disimule". Otros obstáculos que encuentra para avanzar en su profesionalización son algunos maestros "envidiosos"

quienes no quieren competencia y "como que te limitan mucho", lo que le ha impedido tener mayores relaciones en el mundo del derecho. A pesar de los obstáculos actuales ella sabe que ingresando al circuito del litigio va a conocer gente y a relacionarse, lo que le ayudará en su carrera profesional.

b) las de bachillerato

Belén considera que tener el bachillerato si ayuda para conseguir mejores empleos, aunque ella no esta buscando trabajar, ni cursó el bachillerato pensando en hacerlo. Sin embargo, tiene claro que la posibilidad de encontrar mejores oportunidades laborales se encuentra fuera de la localidad. No basta entonces con cursar la preparatoria para obtener un mejor empleo, hay que emigrar y buscarlo fuera:

> "Yo creo que la escuela si sirve para trabajar, porque en la mayoría ya ves que los trabajos te piden preparatoria terminada, y sí ayuda [...] Yo pienso en una ciudad un poquito más grande en donde haya diferentes trabajos, que si terminaste la prepa te pongan en tal lado. Pero aquí en el pueblo es igual, aquí todo es igual, les dan trabajo igual que una que apenas salió la primaria".

Elba tampoco estudia para conseguir empleo, de hecho no considera necesario para su vida buscar un empleo, "yo no estoy pensando trabajar, a mí ya se me quitaron las ganas de ser maestra, como que no me gustó y luego estoy viendo que se ocupa mucho estudio para tener una maestría y no, no llego". Como se mencionó en el apartado 5.1, para ella la escuela es un pasatiempo mientras llega un pretendiente y le pide matrimonio.

c) Las de baja escolarización

Aimé comparte la opinión de Belén, la prepa sirve para tener un mejor trabajo, pero en otro lugar: "Yo digo que la prepa sí sirve, pues no sé para qué me hubiera servido… pero para un trabajo mejor podría ser… pues aquí no, pero en otro lugar sí. Aquí en Tlachichila no, aquí no hay donde". Cindy quería se cardióloga, ella tenía claro qué profesión y qué empleo adquiriría con la escuela, sin embargo, el camino le pareció largo y desistió de intentarlo, para mejor dedicarse al hogar.

Las jóvenes que no tienen experiencias tangibles con el mercado de trabajo o con las opciones laborales que existen fuera de su localidad, tienen sólo una vaga noción de que en otros lugares la escolarización si podría ser útil para conseguir un empleo, en cambio, quienes viven la experiencia urbana al estudiar una profesión tienen más claridad, no sólo de las oportunidades laborales y el campo de trabajo al que podrían acceder de acuerdo a su

preparación, también son conscientes de las restricciones en el mercado, así como de la necesidad de especializarse y procurar relacionarse y conquistar cierto capital social para acceder a una buena posición laboral.

5.4 La experiencia urbana y el distanciamiento con el origen.

Las mujeres de Tlachichila y los ranchos aledaños que estudian educación superior dejan su pueblo natal y se mudan a la ciudad, algunas de ellas sin conocer su destino previamente; esta experiencia de ruptura y distanciamiento se vive no con pocas dificultades, sin embargo, el crecimiento personal que implica resulta una consecuencia de la experiencia de la escolarización invaluable e irrepetible para ellas. Además de ser una experiencia formadora, residir en la ciudad también les habitúa a una forma de vida distinta a la rural, al insertarse en la dinámica urbana las jóvenes quedan seducidas con este nuevo contexto, que les facilita más libertades y oportunidades, y pierden el interés de volver a sus vidas de monotonía en el pueblo.

Anabel no previó las consecuencias de su mudanza a otra ciudad; no pensó con quién llegaría, pero sobre todo, no buscó los mecanismos necesarios de comunicación o socialización al inicio para allegarse información o solventar su situación, los primeros días los vivió en casa de una maestra con muchas incomodidades porque la casa era chica y no había una cama para ella. La falta de previsión de Anabel se relaciona con la falta de información y asesoría, que originan la incapacidad de dimensionar el riesgo y la problemática que implica una experiencia nueva, tanto para ella, como para sus familiares y para toda la población de su ranchería.

La experiencia de vivir en una ciudad obligó a Anabel no sólo a aprender a reconocer la ciudad, las rutas de transporte, etc., sino a depender de sí misma, a tomar decisiones previendo las futuras consecuencias, a administrar el gasto y planear sus actividades en función del tiempo, el costo, el riesgo y otras cuestiones que le eran totalmente desconocidas, y por tanto, imposibles de prever antes de vivir la experiencia de dejar el hogar para enfrentarse a la ciudad ella sola.

La experiencia de vivir sola y estudiar le ayudó a ser responsable de sí misma, situación que la alejó de las redes familiares y comunitarias, así como del capital social inmediato, la confrontó a vivir una experiencia más individualista y a aprender a tomar nuevas decisiones para sobrevivir. Todo esto se tradujo en madurez y en el aprendizaje de la auto-

administración financiera, entre otras cosas. Para ella, el único sacrificio que hizo para continuar sus estudios fue alejarse de su núcleo doméstico y de la calidez de la gente de su rancho, al cual se sentía muy unida porque "vivimos todos en el rancho como una familia".

Ofelia también se enfrenta a una dura experiencia al incorporarse al ámbito urbano, ella experimenta la ciudad de Zacatecas como poco amable y poco apta para entablar relaciones sociales, se siente lejana y distante a la gente que percibe como "fijada, muy déspota […] son muy secos, un servicio, un favor nunca te lo hacen". Su experiencia en la escuela es difícil, percibe que se forman pequeños grupos, con tendencia al elitismo y, por lo tanto, a una cuasi-imposibilidad de tener contacto con la generación de capital social:

> "En mi carrera es dónde hay gente más 'nice' (sic), más acomodadilla así, y allí como que cada quien en su ambiente, cada quien sus cosas, su mundo. Como que ahí no hay unión, no hay convivencia, allí como que cada quien su mundo, cada quien se preocupe por lo suyo y los demás allí". (Entrevista con Ofelia).

Su experiencia de vida en la Casa del Estudiante ha sido distinta, allí tiene a sus mejores amigas, gente de otros pueblos que como ella, no tienen muchos recursos para solventarse en la ciudad, pero que comparten las ganas de estudiar y mejorar sus condiciones de vida. Esta experiencia le permitió aprender a relacionarse con diferentes costumbres y formas de ser. Eso ha repercutido en que se ha hecho una persona más segura, que se conoce mejor y sabe lo que quiere, lo que constituye en su opinión, una ventaja para obtener un buen trabajo en la ciudad, pues "además de necesitarse experiencia, se necesita ser una persona desenvuelta, haberse preparado muy bien, tener amplios conocimientos y facilidad de palabra".

Estudiar fuera de la comunidad lleva a Ofelia a establecer relaciones diferentes con compañeros de escuela de la misma comunidad y con gente de la ciudad. En su apreciación, se establece una diferencia cualitativa entre lo que se habla y cómo se dice. Una diferencia fundamental es que con la gente del rancho se habla sobre "lo clásico": "cosas de la casa, la pesadez de los quehaceres, la costura, la música", es decir, un presente inmediato y nunca del futuro. Mientras que con gente de la ciudad se habla, contrariamente, de cosas del futuro personal, de lo que se quiere hacer y cómo se ven las situaciones actuales.

Ofelia se siente lejana a la gente de su pueblo, la experiencia de estudiar fuera del rancho ha marcado una diferenciación jerárquica con las jóvenes que no continuaron estudiando y se quedaron en la comunidad, pues a las que se fueron se les cataloga como "presumidas", y las relaciones que existían previamente entre ellas se anulan. La sensación de rechazo no sólo se experimenta en la localidad de origen, Ofelia recuerda la diferenciación de

la que fue objeto y que la llevó a sentirse discriminada y excluida cuando comenzó a asistir a la prepa porque decían: "ahí vienen las de rancho" "los rancherillos", y aunque no le hacían la vida difícil, sí experimentaba el rechazo. En la actualidad experimenta una distancia notoria con la gente de su localidad, no sólo por el mote de presumida, sino por el tipo de relaciones que establece con hombres y mujeres al compararlos con su experiencia en la ciudad:

> "En el rancho la mentalidad de los hombres es que una mujer estudiada no… como que se empiezan a sentir menos. Y como que te empiezan a aislar los mismos hombres, así como: ¡ahh mira esa presumida que ya estudió, se cree mucho!... Y allá [en la ciudad] no, pues allá es diferente, pues convives con muchos hombres, los mismos que están estudiando y pues entre más vean que una mujer tiene más ganas de superarse, mejor" (Ofelia).

La distancia física que experimentan las jóvenes para acudir a la universidad se convierte también en distanciamiento emocional y social, las chicas no sólo pierden el interés por volver a la vida monótona del rancho, también en el rancho se les desconoce y descalifica. Por otro lado, la inserción en la vida urbana no sucede de manera sencilla y natural, implica grandes cambios en su forma de ser y actuar, lo que frecuentemente les aísla socialmente también en el ámbito urbano y genera un estado de exclusión, en ocasiones temporal y en ocasiones permanente, en el que no se sienten "ni de aquí, ni de allá".

5.5 Revaloración del rol de género, rechazo del papel tradicional, aspiraciones de vivir en igualdad de condiciones.

En Tlachichila, así como en las rancherías, hay un flujo constante y creciente de mujeres que acceden a la escolarización media superior, e incluso que comienzan a salir a estudiar la universidad fuera de la localidad y se abren nuevas posibilidades a la par que los hombres, sin embargo, en muchos hogares prevalece una idea patriarcal de que las mujeres no deben estudiar, ya sea porque su rol se encuentra en el ámbito doméstico, o bien, porque estudiar implica irse a estudiar a una ciudad, en donde estarán solas y fuera de la vigilancia familiar.

El control patriarcal sigue conviviendo entonces con esbozos de otras concepciones de libertad y apoyo familiar, que parecieran estar vinculadas tanto con una creciente valoración de la escolarización, como con una incipiente apertura en las opciones de vida para las mujeres, relacionada con el fenómeno migratorio. Es decir, pudiera existir una relación causal indirecta entre el contacto de los padres o familiares con otros estilos de vida en Estados Unidos, donde las experiencias de las mujeres son diferentes y se denotan los nexos

entre estudios y logros femeninos a nivel social, y se contrastan con las experiencias locales de las mujeres y sus posibilidades de desarrollo fuera del ámbito doméstico.

En el ámbito personal también hay cambios importantes generados por la experiencia de la escolarización. Al sentirse mejor capacitadas, más informadas y con opciones de vida distintas a la doméstica, las mujeres se imaginan una vida futura en pareja en condiciones más equitativas, compartiendo las decisiones y las responsabilidades domésticas con el sexo masculino.

a) Las universitarias

La experiencia de escolarización le ha permitido a Anabel revalorar su rol como mujer, que lejos de remitirse al ámbito doméstico, tiene la opción de elegir su destino, incluso sin contemplar el rol tradicional como un futuro plausible, ella no tiene pensado casarse, ni tener hijos, por el contrario, se siente joven y a punto de comenzar una interesante etapa laboral. Ella es la única mujer en el rancho que ha estudiado, la gran mayoría de sus parientes mujeres se casan antes de los 25 años, y ella en cambio no tiene ninguna prisa por entablar una unión conyugal. Gran parte de esta nueva concepción de vida futura la ha aprendido de sus maestras, a quienes admira por su profesión e ideología feminista:

> "Yo no me siento quedada, yo me siento joven, fíjate que no tengo presión por casarme, al contrario, ahorita ni ganas tengo... es que yo veo que se pueden hacer muchas cosas, como tengo unas maestras bien feministas, no me siento presionada por casarme" (Entrevista con Anabel).

La experiencia de Ofelia es distinta, ella sigue enfocada en el plan de casarse y formar un hogar, sin embargo, sus perspectivas sobre la vida en pareja y en familia han cambiado radicalmente. Una de las motivaciones que manifestó Ofelia para estudiar fue la constatación de las condiciones de vida de su rancho, con las que no estaba de acuerdo, así como la adopción de una nueva concepción de las relaciones de pareja y la posición social de la mujer, es decir, la búsqueda de relaciones de igualdad genérica, sobre todo en el aspecto económico, que fueran en contra de la dependencia e imposibilidad de acción en la que socialmente se coloca a las mujeres.

En este sentido, la escuela transformó a Ofelia en una persona diferente porque le creó una conciencia de la sumisión en que la mujer vive en el pueblo, donde ella no puede lograr nada por sí misma, y en donde debe hacer lo que el hombre diga. Esta nueva conciencia le permitió entender que las mujeres pueden hacer muchas cosas, e incluso rendir más que un hombre (tener una familia y salir adelante, por ejemplo), así como tener contacto

con muchas experiencias que le permiten ya no dejarse engañar tan fácilmente por cualquier persona. Pero sobre todo, le trajo "bienestar interior" y satisfacción personal, saberse haciendo lo que le gusta, y evitar la frustración de vivir como hija o esposa encerrada en una casa.

Ofelia no desea repetir el patrón sociocultural de las mujeres por su propia experiencia familiar, donde el padre muere, dejando en el desamparo a la familia en su etapa de expansión. La madre tuvo entonces que asumir el rol asignado tradicionalmente al hombre, mientras que el hermano viaja a Estados Unidos a edad temprana, quedándose en la familia únicamente mujeres. Tal circunstancia cambió las experiencias de vida de su familia: "para todo sabemos lo que cuesta. Entonces eso como que te da más ganas de tú hacer algo, de no estar dependiendo de nadie"; y trasformó además las concepciones sociales del ser mujer: "por eso yo digo que a mí no me gustaría casarme y tener muchos niños, y estar nada más en la casa esperando que el marido llegue de Estados Unidos". Para Ofelia, una relación de género más igualitaria implica una selección de pareja con niveles similares a los de ella, es decir, con formación profesional, y que ofrece incluso una mejora en el nivel de vida económico y las posibilidades laborales.

Su experiencia de vida en la infancia con la muerte del padre transformó sus concepciones de rol de género, pero además fortaleció en ella los principios de autonomía, el sentimiento de utilidad y el valor del trabajo, que no se contraponen con los valores tradicionales de apoyo y la formación de la propia familia: "sí me gustaría tener mis hijos pero trabajando en mi carrera también".

Para Ofelia, la mejor decisión es la que tomó: estudiar y no casarse a temprana edad. Sobre todo porque casarse implicaría entrar a una relación tradicional en la que el hombre puede hacer lo que quiera, incluso tener otras relaciones ("y ellos mujeriegos hasta las chanclas y que nadie las diga nada"), mientras que la mujer debe ocupar su rol de sumisión. Así, la experiencia de educación le ha ayudado a sentirse "liberada" y a conseguir las cosas por su propio esfuerzo. Esta lucha la ha llevado a posponer la idea del matrimonio hasta que consiga una estabilidad futura, y a querer asegurar el bienestar de su familia: "hasta que tenga una carrera, un futuro, ya algo… porque yo sufrí mucho de niña y no quiero que mis hijos sufran lo mismo." Las aspiraciones de Ofelia al haber estudiado son terminar la carrera, tener un trabajo, casarse y tener su familia.

El estudio ha traído como consecuencia que Ofelia busque relaciones más igualitarias en las relaciones de pareja y en el ámbito doméstico: "aquí es parejo, los dos vamos a trabajar,

pues los dos vamos a limpiar". Para Ofelia una persona exitosa es aquélla que está preparada, que tiene estudios, que lucha por lo que quiere y hace lo que le gusta, y que trasciende las costumbres de donde vive. En relación con los cambios entre generaciones, Ofelia constata que las mujeres de ahora estudian mucho más que las de la generación de su madre, -ahora tiene más oportunidades de estudiar al menos hasta el bachillerato- y ya pueden relacionarse con los hombres:

> "Pues como que hay más libertad de las mujeres de estudiar, y yo me fijo en las mujeres que están aquí, que no están estudiando, como que si hay más resistencia a los hombres, como que más lejanía. Y en la escuela, pues convives más, tienes más confianza. Es más convivencia". (Entrevista con Ofelia).

b) Las de bachillerato:

En el caso de Belén la revaloración del rol de género sucede de manera apenas perceptible, considera que la educación le permite tomar decisiones más acertadas acerca de su futuro, sin embargo, su aspiración inmediata es iniciar el ciclo reproductivo y educar a sus hijos. Su discurso refleja una indefinición entre la afinidad y el rechazo al rol tradicional. Por un lado argumenta que le parece desesperante el rol tradicional porque coarta su libertad, pues impide que la persona haga lo que ésta desea, pero sobre todo, porque nulifica su existencia: "no te sientes nada". En este sentido, ella considera que tener hijos a temprana edad limita su libertad porque su atención consume la mayor parte del tiempo de la madre. Y aunque en algún momento desea tenerlos, prefiere establecer una relación de tres o cuatro años con el novio antes de formar una familia para "estar con tu pareja, salir, disfrutar, divertirte y hacer lo que tú quieras […] usar el tiempo para hacer lo que quieres".

Sin embargo, Belén no se desprende por completo del rol tradicional, y se debate entre terminar el último semestre del bachillerato o casarse en un par de meses, cuando tiene planeado visitarla su novio migrante. Llama entonces la atención que exista cierto conformismo por parte de Belén respecto a las obligaciones tradicionales de las mujeres al optar por no continuar con su educación, a pesar de tener el apoyo familiar y económico. Es decir, si bien se resiste a algunas reglas del patriarcado tradicional, ella misma se impone ciertas regulaciones con relación al logro escolar universitario, precisamente por iniciar el ciclo reproductivo y sujetarse a la voluntad del novio, quien es el que presiona para casarse.

Por otro lado, Belén, una vez casada, preferiría trabajar porque si no sentiría que "no tiene uno nada que hacer. En cambio trabajando como que tienes tu sueldo y ya te sientes útil, a lo mejor sirves a la gente y te ayudas ti mismo". En este sentido, pareciera que Belén no

ha logrado apartarse en el fondo de la idea tradicional de la mujer como dependiente del hombre, aunque existen avances tales como la posibilidad de trabajar fuera del ámbito doméstico para no aburrirse ("porque tienes una motivación"), obtener un ingreso que le da cierta autonomía ("tienes tu sueldo y puedes hacer cosas con eso"), y gozar de una relación de pareja desligada por unos años de la procreación.

Para Belén, las labores domésticas deben ser compartidas hasta cierto punto, según la situación en que se encuentre la pareja:

> "yo sí le voy a decir a mi novio que me ayude, si no va a trabajar pues lo hacemos entre los dos y nos vamos por ahí… y si está trabajando y llega cansado y muy tarde, pues ya, nada más que lave los trastes en la noche o algo. Pero si yo trabajara, pues llegar a la casa y tú ponte a hacer esto y yo esto… porque la casa de cualquier forma la tienes que recoger, lavar trastes y todo" (Entrevista con Belén).

En opinión de Belén las mujeres deben aprender a realizar los oficios domésticos porque pueden encontrarse en situaciones en que tengan que salir adelante por ellas mismas: "si te toca un tiempo difícil, pues ya se te hace llevadero". No obstante, ella considera que las relaciones de género deben ser igualitarias:

> "claro que los dos deben tener responsabilidades, los dos tener derecho de opinar. En mi forma de pensar no debe haber diferencias porque somos personas y tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones. Pero depende también del hombre, porque todavía hay muchas familias que el hombre es el que dice que ponte a hacer esto y la mujer nada más obedece" (Entrevista con Belén).

En el discurso de Belén se percibe el vínculo en tensión con el rol tradicional femenino y la redefinición del rol, con base en las nociones de equidad que vive y conoce a partir de su experiencia personal y su experiencia de escolarización.

Las experiencias educativas de Elba estuvieron siempre rodeadas de críticas, que en el fondo expresaban las reacciones ante cierto 'atentado' contra las normas sociales del lugar referentes a la concepción de la mujer, abnegada, dedicada al hogar y sumisa:

> "Tanto estudio nada más para limpiar nalgas. Eso nos decían antes, ¡diario!, ¡diario!, ¡diario! cuando estábamos en la secundaria". (Entrevista con Elba)

La joven ha continuado en la escuela desafiando con tenacidad constante las críticas y desprecios de familiares y vecinos, sin embargo, el incremento en la escolarización no ha sido suficiente para contrarrestar esta presión hacia la perspectiva del papel doméstico de la mujer, sus planes futuros son iniciar el ciclo reproductivo en cuanto haya una oportunidad para hacerlo, y repetir el patrón familiar que impera en su localidad. En este sentido, la escuela

constituye un espacio de moratoria social que le permite alejarse de las labores domésticas familiares, que se relaciona con diversión, pero que al mismo tiempo conlleva un riesgo si se alarga: debido a la dinámica de la localidad una mujer que estudie puede perder la oportunidad de encontrar a alguien con quien casarse si llega soltera a los 22 o 23 años. Así, el incremento en la escolarización puede impedir la realización social a la que están llamadas las mujeres: el matrimonio en el esquema de ser mantenidas por su pareja para dedicarse a cuidar a los hijos:

> "Yo no sé, yo no pienso en trabajar. Yo pienso en que voy a ser feliz con mi esposo y me va a mantener. Aquí está uno impuesto a que el hombre mantiene, o los papás […] aquí no hay ninguna mujer que trabaje […] Yo me voy a casar para que me mantengan, igual de trabajar pero para cuidar a los hijos uno solo. Si no tengo hijos pues la casa".

No hay liberación como tal, sino tan solo un aplazamiento temporal del inicio del ciclo reproductivo, sin embargo, Elba nota un cambio en su estatus al interior del hogar, "yo creo que sí es diferente, porque va uno a la escuela y me preguntan [mi papá] qué dijeron los maestros y es de lo que platicamos, porque antes ni nos hablábamos". Sin embargo, a pesar del ligero cambio en el estatus de la joven al interior de su núcleo doméstico, se percibe en las relaciones al interior del hogar la tensión entre el modelo tradicional y la nueva faceta de la joven con preparación académica: "Mi papá ya me ve grande, yo creo, ya me dice 'ahora tú haces de comer". En este sentido, la escolarización de la joven es permisible siempre y cuando no pierda su orientación hacia el modelo tradicional de actividades femeninas.

Elba constata un cambio en la concepción del rol de las mujeres entre generaciones; las anteriores se regulaban a partir de normas más estrictas con relación a lo público: las mujeres se debían al hogar y sus participaciones sociales (como en los bailes) eran reducidas. Con el tiempo, esta concepción se ha hecho más flexible, dejando a las mujeres mayor libertad de acción.

> "Ya han cambiado las ideas de con mi mamá y mi papá, porque antes pensaban como más diferente, les decía: voy a ir a un baile, y decían –no, a qué vas, cuando haya baile aquí en el rancho vas-. Y ahora si me dejan, si es a Tlachichila si me dejan, pero allí ya nada más va uno a un baile y nuestras mismas compañeras de la escuela ya nos dicen: -esas van a todos los bailes". (Entrevista con Elba)

Sin embargo, aunque experimentan cierta libertad en cuanto a la participación en eventos sociales, las jóvenes están expuestas a una regulación de su comportamiento entre las mismas mujeres de su edad, según la división rural-semiurbana, que se traduce en una relación inclusión-exclusión según el lugar de origen.

Las experiencias de Elba y Belén muestran cierta ruptura con el modelo tradicional en el sentido de incrementar su grado de estudios hasta donde sea 'posible', es decir, acudir a la escuela que se encuentra a su alcance, entre sus posibilidades cercanas. Las chicas pueden desafiar la resistencia a la escolarización que encuentran en sus localidades debido al predominio del sistema patriarcal, y cursar el bachillerato, porque es accesible hasta cierto punto. Cosa que no sucede con la educación superior, que implica mucha más visión y un gran rompimiento con las estructuras ideológicas y físicas de su entorno; la universidad está fuera de su alcance, nunca la han visto siquiera, y esta lejanía crea cierta barrera que les trunca la visión de una alternativa de vida futura distinta a la tradicional, la cual conocen y palpan de manera más cercana y más viable: "Es que desde siempre así se ha usado".

c) Escasa escolarización

La decisión del padre de Aida de que su hija no prosiga con los estudios ejemplifica la dominación que puede ejercer el núcleo doméstico en la vida de las jóvenes. En este caso, el poder patriarcal se impone en la vida de las hijas sin vacilación, y éstas lo asumen con resignación. De esta forma, con la ausencia de estudios, la mujer ocupa un rol doméstico desvalorado ("no hace nada").

Cindy sí percibe en su propia historia un cambio intergeneracional en las relaciones entre hombres y mujeres, pues "antes los hombres decían que la mujer no va a trabajar y no la dejaban salir, y ahora yo pienso que se llevan mejor que antes". En su propia experiencia, su novio Ramiro le ayuda a los quehaceres domésticos pues no trabaja, "cuando estoy lavando, él llena la lavadora o me ayuda a tender o exprimir. Él arregla todo el cuarto". En este cambio de ideas la escuela ha jugado un rol importante puesto que es ahí en donde Cindy ha aprendido sobre la equidad "te enseñan que hombres y mujeres son iguales ante la ley, y te enseñan que no deben haber maltratos, y no deben tratar diferentes a los hombres y las mujeres".

Sin embargo, en la práctica cotidiana es difícil que esta igualdad permee en las costumbres tradicionales de la localidad, donde la mujer está sujeta al hombre: "Mis amigos, cuando me ven que voy a la tienda o a algún lado se me quedan viendo, y si ven que estoy con Ramiro lo saludan primero a él y luego a mí, aunque a él no le hablaran antes; como que les da miedo hablarme".

La escuela ha cambiado las relaciones de género entre las diferentes generaciones. Según los testimonios recopilados, las relaciones entre los hombres y las mujeres estaban –en tiempos pasados (cuando los padres de las mujeres entrevistadas para este estudio eran jóvenes)- muy reguladas y sancionadas:

> "Ellas [las madres, cuando eran jóvenes] venían aquí [a la plaza principal] y compraban sus cosas, y estar sentada sin voltear; y no puedes tener amigas; y no puedes tener novio; nomás vienes, compras tus cosas, te estás un rato sentada, entras a misa, sales de misa y te vas" (Entrevista con Belén).

En la actualidad, la institución educativa ha facilitado el contacto de los géneros y las sanciones normativas han tendido a desaparecer: "la escuela influye mucho en la forma de pensar de los papás, dicen: 'es que se le tienen que dar más libertades porque tienen que hacer tarea, tienen que tener compañeros, tienen que tener amigos'". (Entrevista con Belén)

Llama la atención que a diferencia de quienes han estudiado un grado universitario, la mayoría de las chicas que sólo llegaron a la preparatoria buscan casarse una vez terminada su etapa de moratoria social casi con cualquier joven que se los proponga. Es decir, no buscan características especiales como que tengan el mismo grado de estudios, o compartir una vida de pareja equitativa, ni tampoco trabajar como forma de autorrealización y compartir los gastos, sino que basta con que "sepa trabajar y que le guste", de modo que él pueda cumplir con su rol social de proveedor y ella el de ama de casa, idealizando una vida futura de felicidad:

> "yo sí andaría con alguien que no estudió, mi novio apenas terminó la primaria, yo siento que depende de conocerlo, para saber cómo es él, depende de cómo trate a las mujeres, porque así como se oye cuando hablan luego y luego se sabe cómo son. Y que trabaje para que te mantenga […] Yo pienso que para casarte es importante que tengan su casa" (Entrevista con Elba).

Tampoco importan otros elementos que caractericen a su pareja ideal, siempre y cuando correspondan a las tradiciones del lugar: "yo digo que todos toman, pero unos toman y no se emborrachan. Para buscar un novio no importa que tome, pero que no se emborrache". Así, "un hombre exitoso es el que trabaja, que tenga sus propias cosas y no dependa del papá", "un hombre independiente". "Y una mujer exitosa pues ya que tenga su carrera", "que sepa lo que quiere y que no necesite de que nadie le esté diciendo lo que haga [en su hogar]. Y que tengan un hombre, y también sus hijos". Es decir, el éxito personal se constituye a partir de la realización de los roles tradicionales que se fijan socialmente.

Conclusiones sobre las diferencias generadas por la escolarización

Las jóvenes que llegan a estudiar la educación superior son conscientes de que es una oportunidad única, que no hay que desaprovechar. Esta posición privilegiada les permite reflexionar sobre las circunstancias de su contexto, equiparan sus posibilidades con las de muchas otras jóvenes que no tienen éxito al enfrentarse a una mala valoración de la educación, que prevalece ante las escasas fuentes de empleo en la localidad, que no permite visualizar alguna consecuencia que recompense la inversión de tiempo y dinero en la educación.

Descubrimos ciertas diferencias en la percepción sobre la utilidad de los estudios entre la gente que vive en ranchos alejados y quienes viven en el pueblo donde hay preparatoria. En los ranchos la obligatoriedad de la educación secundaria ha generado un cambio en la concepción de algunas familias sobre el nivel máximo de estudios y acceden con mayor frecuencia a la escolarización de sus hijos hasta este nivel. Algo similar sucede en el pueblo con el bachillerato, que si bien no es obligatorio y todavía hay algunos padres de familia que se resisten a dejar asistir a sus hijas, en las jóvenes se percibe una familiaridad notable con el bachillerato, asistir y cursar la preparatoria es un reto concreto al que la mayoría de las jóvenes aspira alcanzar.

La resistencia que soportan las jóvenes del pueblo al pretender estudiar en la ciudad, la padecen de manera similar las jóvenes de los ranchos al estudiar el bachillerato en el pueblo. La presión social y el rechazo se fundamentan en la idea de que las mujeres pertenecen al ámbito doméstico y su libertad de decisión se asocia con una amenaza al sistema tradicional de división de roles en función al género.

En este sentido es notable que existe una clara diferencia entre la utilidad del estudio de hombres y mujeres. Para los hombres se justifica la inversión en sus capacidades debido a que ellos serán los proveedores del hogar y deben contar con herramientas para la incorporación al trabajo, sin embargo, dado que la principal fuente de ingresos de la zona son las remesas y para la migración internacional no se requiere cierta formación académica, se espera que los jóvenes varones emigren a temprana edad para aportar recursos al núcleo doméstico durante un tiempo, antes de iniciar su propio ciclo reproductivo. De esta manera los jóvenes tienen pocas oportunidades de escolarizarse y acudir a la universidad y, si esto sucede, son considerados como desleales a su rol de proveedores del hogar.

Por otro lado, la escolarización de las mujeres es muy cuestionada por la noción de su utilidad nula a largo plazo, en especial en los ranchos donde el sistema de dominación

patriarcal opera con mayor fuerza, debido a que se aprecia más su aportación al trabajo doméstico, que la capacitación que adquiere en la escuela. Aunado a esto, la continuación escolar se complica por los costos de la escuela, la distancia de los pocos centros de educación media superior, y la concepción tradicional de que las mujeres no necesitan conocimientos formales (adquiridos en la escuela) para desempeñar su rol doméstico, como madres y esposas futuras. Sin embargo, encontramos cierta tolerancia hacia los estudios de las mujeres mientras las jóvenes esperan el momento de contraer nupcias, siempre y cuando aporten trabajo doméstico al hogar en sus ratos libres.

La primera consecuencia de la experiencia educativa en las jóvenes que cursan los distintos niveles académicos es la revaloración de la escolarización, tanto por las jóvenes como por sus núcleos domésticos. Conforme se incrementa el grado de estudios de las jóvenes, más se incrementa a su vez la convicción de que la experiencia educativa es enriquecedora y útil en sus vidas. Las mujeres con baja escolarización perciben la utilidad de la escuela limitada a la vivencia espacial y temporal, relacionada con las experiencias en la escuela y con sus compañeros, la escuela es el lugar para ver a sus amigos y socializar, o para conocer a chicos de su edad, y consideran que los estudios les sirven para "saber más" o "conocer más", como acumulación de experiencias. En cambio, las jóvenes con estudios universitarios consideran que la escolarización genera cambios en sus expectativas futuras, no ven la escuela como un estadio temporal que termina cuando se terminan las clases; a partir del incremento en sus competencias piensan en realizar diversas actividades remuneradas, en cursar estudios de postgrado para especializarse, e incluso perciben que su ejemplo de escolarización genera cambios en el imaginario colectivo de sus localidades con respecto a la utilidad de la escolarización y con respecto al papel de las mujer en la vida social.

La incorporación al mercado de trabajo no es la única ni la principal aspiración de las jóvenes que incrementan su grado de estudios, si bien las estudiantes de educación superior esperan incrementar sus capacidades con el fin de colocarse en el mercado laboral, la motivación para estudiar no se originó exclusivamente por la expectativa laboral, otros factores como las ganas de conocer la ciudad y salir del pueblo, aprender más, tener otras opciones de vida distintas al rol tradicional y evitar la migración, intervienen de manera tajante en la decisión de continuar los estudios.

Por otro lado, las estudiantes de secundaria o hasta bachillerato tampoco acuden a capacitarse pensando en encontrar mejores oportunidades laborales, por el contrario, saben que con o sin estudios de bachillerato obtendrán las mismas posibilidades educativas en su pueblo debido a que el mercado laboral de la región no distingue competencias y ofrece las mismas condiciones y prestaciones a quienes tienen estudios, que a quienes no. Estas variantes no coinciden con el principal objetivo del capital humano, que considera la escolarización como la vía para la capacitación de la fuerza laboral; en este contexto de nulas opciones laborales acordes al incremento de las calificaciones carece de sentido capacitarse para el trabajo que no existe.

La experiencia de ruptura y distanciamiento que viven las jóvenes que estudian educación superior se experimenta acompañada de retos y dificultades. Sin embargo, sobreponerse a este nuevo entorno urbano por lo general conlleva un cambio en sus perspectivas que les lleva a instalarse de manera definitiva en la vida urbana, sin intenciones de volver a la monotonía del pueblo. No obstante, las jóvenes que tienen estudios superiores y pueden competir por un trabajo en mejores condiciones en la ciudad, se enfrentan a la creciente necesidad de especializarse, debido al incremento en las exigencias del mercado laboral, así como a la necesidad de relacionarse y conquistar cierto capital social para acceder a una buena posición laboral; situación que les pone en desventaja con respecto a los oriundos de la ciudad.

Finalmente, a pesar del control patriarcal que sigue coexistiendo con el flujo de mujeres jóvenes que salen de sus comunidades para estudiar el bachillerato o la educación superior, es importante evidenciar que estas nociones patriarcales están cambiando y dando cabida a otras concepciones de libertad y apoyo familiar, que parecieran estar vinculadas tanto con una creciente valoración de la escolarización, como con una incipiente apertura en las opciones de vida para las mujeres. Además, la experiencia de la escolarización genera otros cambios importantes en las expectativas de las mujeres jóvenes, quienes mientras mayor escolarización tengan, más aspiran a estar más informadas y con opciones de vida distintas a la doméstica; así también, son más propensas a buscar una vida futura en pareja en condiciones más equitativas, compartiendo las decisiones y las responsabilidades domésticas con el sexo masculino.

CONCLUSIONES GENERALES

La hipótesis que guió la presente investigación es que el incremento en la escolarización de las mujeres jóvenes que viven en contextos rurales -donde prevalece un notorio dominio patriarcal-, produce diversos efectos que no se limitan a la posibilidad de una inserción laboral más exitosa, sino también origina cambios en otros campos de su vida cotidiana, en sus expectativas de vida futura, en el interés por actividades distintas a las tradicionales labores del ámbito doméstico, en las expectativas de una vida en pareja en condiciones más equitativas y en general en una la revaloración de su rol de género.

Para verificar los supuestos de los que parte esta investigación se ha realizado un estudio minucioso de dos ejes analíticos principales, el primero profundiza en el sinuoso trayecto que recorren las jóvenes rurales para incrementar su nivel de escolarización – analizando las particularidades socio-económicas que caracterizan el entorno rural y las prácticas tradicionales en la distribución de roles por género, que se evidencian en las negociaciones al interior del hogar-, y el segundo orientado a clarificar las implicaciones que conlleva el incremento de estudios en la re-construcción de los roles de género y los cambios que origina la experiencia de la escolarización en otras áreas de la vida cotidiana de las mujeres.

Para examinar los elementos que determinan la posibilidad de la escolarización de las mujeres que viven en un contexto rural, con pocas opciones de escolarización y trabajo, donde predomina la distribución tradicional de los roles de género; se realizó un análisis meticuloso de los factores que intervienen en las decisiones del hogar en torno a la escolarización de sus miembros. Los resultados del estudio muestran que existen cuatro factores[64] que influyen en posibilidad de que las mujeres incrementen su nivel de estudios, dos se refieren a cuestiones externas que son determinantes de sus circunstancias: I) La política educativa vigente y II) La estructura económica y social de la localidad. Y otras dos se relacionan con las condiciones internas y particulares del hogar y de sus miembros: III) La estructura social y económica del hogar y IV) La valoración de la escolarización.

I) La política educativa aporta al incremento del capital humano, pero no elimina la desigualdad

Al inicio de esta tesis se discutió la orientación actual de la política educativa de nuestro país, que se basa en la teoría del capital humano y sigue un modelo neoliberal orientado al

[64] Tres de ellos se basan en la propuesta de Navarro (1997) discutida en el marco teórico de esta tesis, y uno más que yo agrego: la valoración de la escolarización.

desarrollo del sujeto, en esta visión el Estado es promotor del desarrollo, pero el responsable de su propio desarrollo es el sujeto. El discurso oficial argumenta que la escolarización es uno de los factores estratégicos para la superación de las desigualdades sociales, en el fondo no se aspira a lograr una sociedad igualitaria, como se pretendió en distintos momentos del siglo pasado (con la propuesta educativa de Vasconcelos, las orientaciones ideológicas de Sáenz y Gamio o la orientación política cardenista), el objetivo es ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a la escolarización para que los sujetos sean quienes compitan unos con otros, ganándose por su mérito y esfuerzo un lugar en el mercado laboral que les lleve a mantener o mejorar a la larga su posición económica y social.

La convergencia de la política educativa y la política social en México obedecen al reconocimiento de las grandes desventajas que tiene la población más pobre para invertir en la adquisición de capital humano; por ello se emprende un programa de desarrollo de alcance nacional –que lleva por nombre Oportunidades-, con diversas acciones de apoyo para la formación de capital humano, focalizado a la población más vulnerable.

Los hallazgos de esta investigación demuestran que las becas que otorga el programa Oportunidades contribuyen en gran medida a mejorar las oportunidades de acceso a la escolarización de los jóvenes que tienen problemas económicos para solventar sus estudios, y ayudan especialmente a los jóvenes que tendrían que dejar los estudios para trabajar y aportar ingresos al hogar de no contar con el ingreso que reciben por la beca. Sin embargo, las becas se otorgan hasta el nivel de bachillerato, y los apoyos para continuar la educación superior que se ofrecen son muy limitados. Muchos jóvenes entusiasmados por incrementar su escolarización superior ven truncadas sus aspiraciones por la falta de recursos y los escasos apoyos a los que tienen acceso.

Para las familias más vulnerables el costo de enviar a los hijos a la escuela representa la canalización de la mayor parte de sus ingresos, y muchas veces los hogares no están en condiciones de hacer esta inversión. La política educativa podría ser más eficiente si se canalizaran algunas estrategias para aminorar los costos de enviar a los hijos a la escuela, tales como subsidios al transporte o subsidios al hospedaje y la alimentación en los planteles de educación superior -como la casa del estudiante de la ciudad de Zacatecas o la escuela normal superior de San Marcos, en el mismo estado-.

La política social vigente contempla la escolarización como vehículo para la equidad social, y reconoce la existencia de desigualdades por género en el acceso a la educación. Para fomentar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el programa Oportunidades

otorga becas con un monto mayor para las niñas a partir de secundaria. El argumento que sustenta esta política de discriminación positiva es que las mujeres están en desventaja ante la continuación de sus estudios hacia educación media y media superior, debido a las bajas expectativas de los beneficios de la educación en las mujeres.

En esta investigación constatamos que existe un incremento en la participación de las mujeres en los niveles de educación media superior y superior, atribuible en buena medida a las becas educativas que motivan a las jóvenes a seguir estudiando y aminoran el gasto que realizan sus padres; sin embargo, muchas jóvenes que tienen acceso a las becas no continúan sus estudios debido a la vigencia del modelo patriarcal que limita el desarrollo de la mujer a las actividades domésticas y de reproducción, y en este aspecto el aliciente económico del programa no representa un incentivo ponderable. Además de enfrentarse a una concepción patriarcal que no coincide con la escolarización femenina, muchas niñas y jóvenes realizan aportaciones valiosas al hogar, ya sea con trabajo doméstico, con cuidados a los hermanos más chicos o atendiendo a familiares enfermos que requieren atención especial, por todo ello el trabajo que aportan las chicas en casa es invaluable, y no lo compensa ninguna beca económica.

El principio de política de género que tiene el programa Oportunidades es limitado, contempla una concepción añeja del desarrollo de la mujer (basado en el modelo de MED - Mujeres en el Desarrollo- que se ha cuestionado bastante desde los años 90) al canalizar los recursos a través de las mujeres amas de casa, este hecho manifiesta que se considera a la mujer como proveedora del bienestar de la familia, a ella se le responsabiliza de canalizar los beneficios hacia los demás miembros del hogar mediante la promoción de la escolarización y el cuidado de salud. Los objetivos del programa pretenden mejorar las condiciones de hombres y mujeres, sin embargo, su mismo funcionamiento limita el crecimiento de las mujeres y está enfocado al a reproducción de la división social del trabajo que prevalece.

La estrategia gubernamental que pretende disminuir las diferencias de género en la formación de capital humano podría aportar más a la formación educativa de hombres y mujeres con acciones encaminadas a apoyar la valoración de la escolarización, consolidando los beneficios de la escuela en la formación de hombres y mujeres, con estrategias orientadas a la reformulación de los roles de género en condiciones más equitativas. Por otro lado, el esfuerzo para disminuir las desventajas de las mujeres en el acceso a la escuela debe contemplar estrategias por género desde una perspectiva integral, enfocando esfuerzos a un sistema de protección social que atienda los problemas que limitan el desarrollo de las

mujeres: atención institucional a los enfermos, centros de cuidado infantil que liberen a las hermanas del cuidado de los menores y faciliten la incursión laboral de las madres, asilos dignos para las personas de la tercera edad, entre otros.

Otras estrategias de la política educativa en la búsqueda de igualdad de oportunidades en el acceso a la escolarización, se han encaminado al incremento de la cobertura de los servicios educativos básicos a lo largo y ancho del país, aprovechando incluso la tecnología satelital para impartir clases de secundaria y bachillerato; sin embargo, el incremento en la cobertura no contempla la estandarización en la calidad de los servicios impartidos y esto ha generado un rezago notorio entre los servicios urbanos y los servicios rurales.[65] La calidad diferenciada de los servicios educativos es percibida por los aspirantes a incrementar su escolarización, quienes anhelan incorporarse en los planteles que consideran mejores, sin embargo, no siempre cuentan con los recursos para hacerlo. Aún en el ámbito rural hay diferencias en el acceso a los servicios de mayor o menor calidad, los programas educativos impartidos por señal satelital -coordinados por un docente que supervisa el avance de los alumnos en todas las materias- son relegados ante la posibilidad de cursar un programa con docentes capacitados de acuerdo a la materia que imparten.

La desigualdad en la calidad de los servicios educativos genera diferenciación social e incluso diferenciación por género. La elección del tipo de institución no está al alcance de todos, asistir a un plantel educativo en un lugar alejado de la vivienda implica mayor inversión en el gasto escolar que obstaculiza en gran medida la elección de los hogares con recursos escasos. Además el traslado implica riesgos por la lejanía del plantel, por las deficiencias en el transporte y las vías de comunicación insuficientes que prevalecen en el ámbito rural. Esto impacta de manera determinante en las posibilidades de acceso de hombres y mujeres, a las mujeres se les envía con mayor recurrencia a la escuela cercana, mientras que a los hombres se les permite con mayor facilidad el traslado hacia otras instituciones.

La inequidad en la calidad de los servicios educaditos origina desigualdad en la búsqueda del desarrollo individual, los más vulnerables son los más limitados en sus opciones educativas, los más favorecidos son quienes tienen acceso a las instituciones de mayor calidad. El sistema educativo de nuestro país no borra las diferencias de los individuos para insertarse de manera exitosa en la vida social y por tanto no corresponde a los supuestos del capital humano y la movilidad social. La certificación es clasista, pocos pobres-rurales acceden a las

---

[65] Coincido con lo anteriormente señalado por De Ibarrola, 1994; Bazdresch, 2001; Guevara, 1984; Latapí, 1991; Ezpeleta y Weiss, 2000; Schmelkes 1994, 1995 y 1999.

instituciones privadas de mayor reconocimiento en los mercados laborales y existe una imborrable diferencia en el acceso a unas y no a todas las certificaciones necesarias para competir de manera equitativa en los mercados laborales.

Aunado a lo anterior, las oportunidades de desarrollo apuntan al entorno urbano, de allí que los interesados en incorporarse al modelo de desarrollo tienen que emigrar, no sólo para ubicarse en mejores instituciones educativas, sino también para incorporarse al mercado laboral, también centralizado en el entorno urbano. La escolarización es un recurso que no tiene cabida en el mercado de trabajo rural, por sus características orientadas al mercado laboral que no existe en el campo, desprendido además de la generación de ingresos y la explotación de los recursos del entorno rural.

II) La estructura económica y social del entorno rural, al margen del desarrollo

Como se mencionó en párrafos anteriores, la estrategia gubernamental para fomentar el acceso a la escolarización con el programa Oportunidades es efectiva hasta el bachillerato, sin embargo, este nivel de certificación medio no mejora en gran medida las condiciones de incorporación en el mercado laboral de los jóvenes. Por lo tanto, esta estrategia es limitada y no incide de manera eficiente en la superación de las desigualdades económicas y sociales. Para aspirar a superar las desigualdades sociales mediante la inserción exitosa en el mercado laboral, se requiere contar al menos con las certificaciones y especialización de los estudios de nivel superior. Y muchas veces no basta con eso.

Como se mencionó en el capítulo de discusión teórica, el modelo de desarrollo económico occidental promovido en los países del tercer mundo a partir de la segunda guerra mundial -asociado al crecimiento mediante la industrialización, la subvaloración de las actividades agrícolas y la promoción de la urbanización- prevalece sutilmente en la práctica de la política educativa en México. En esta investigación evidenciamos que la opción de los pobres rurales para su inserción en mejores condiciones en el mercado laboral de nuestro país se logra exclusivamente por el acercamiento a la experiencia de escolarización urbana y conlleva el abandono de las actividades agrícolas. La otra opción de los jóvenes para mejorar su condición económica es abandonar el país y emigrar a Estados Unidos en busca de empleos mejor remunerados. Al igual que los países del tercer mundo que emprendieron una carrera por "desarrollarse" siguiendo el modelo europeo de la post-guerra, ahora los hombres y las mujeres pobres que quieren mejorar sus condiciones de vida -sin abandonar el país- tienen que emprender una carrera por "escolarizarse y urbanizarse" incrementando su capital humano para ofrecerlo al mercado laboral.

Las diferentes problemáticas para acceder al mercado laboral que se evidenciaron en esta investigación con la experiencia de las mujeres que trabajan en la ciudad y cursan los últimos grados de educación superior, no sólo se relacionan con la necesidad de contar con la certificación para encontrar un buen empleo. A pesar de la especialización que adquieren en su formación académica sólo acceden a trabajos mal remunerados y relacionados con el ámbito doméstico o la atención al público en el sector servicios.

Las razones de esta barrera invisible que se interpone a su incorporación exitosa en el mercado laboral pueden encontrarse en varios factores:

En primer lugar la vivencia previa de las jóvenes en el ámbito rural, vinculada exclusivamente a las actividades primarias y a un mercado de servicios escasos, les proporciona un marco de referencia limitado para involucrarse en otro tipo de actividades.

En segundo lugar las mujeres y hombres que provienen de un entorno rural experimentan severas dificultades para insertarse en la vida urbana, no sólo para instalarse y encontrar dónde y con quién vivir, además tienen problemas para desplazarse físicamente en una ciudad que rompe con sus nociones previas de distancia y magnitud, por mencionar algunas de las dificultades más evidentes. El desconocimiento de la dinámica urbana les coloca en desventaja en distintos niveles, entre los que destaca la estrategia para la búsqueda de empleo, los casos analizados no buscan empleo por internet o en la sección de empleos de los diarios locales, los consiguen por recomendación o respondiendo a un letrero de solicitud de empleada en la vitrina de un comercio, tal como lo harían en su pueblo de origen.

En tercer lugar, enfrentan dificultades para incorporarse socialmente en círculos de amistades, se sienten relegadas de las prácticas de los jóvenes de su edad porque no acostumbran entretenerse o divertirse como sus compañeros de clase, por lo general no tienen recursos económicos suficientes para hacerlo. El contacto social de las jóvenes que provienen del ámbito rural se limita al establecido en la escuela y carecen de redes sociales que les faciliten el vínculo con el campo laboral de su especialización (su único contacto con el campo laboral especializado es el de sus maestros).

En cuarto lugar, se enfrentan a un mercado laboral estrecho que privilegia la experiencia laboral previa, la mayoría de los jóvenes recién egresados acceden a empleos de baja responsabilidad y baja remuneración, la experiencia laboral y los méritos personales serán los que les permitan escalar en el mercado hacia mejores empleos. Existe entonces un vacío en la relación del sistema educativo con el mercado laboral, a pesar de que la formación académica está dirigida a capacitar a los jóvenes para el trabajo no existen mecanismos de

inserción paulatinos o previos a la terminación de los estudios, que les permita a los jóvenes acercarse a su ámbito laboral y generar experiencia desde que son estudiantes.

La estrategia que emprende el Estado en la formación de capital humano debía contemplar acciones que permitan a los jóvenes rurales acercarse al campo laboral, con estrategias enfocadas a mejorar la relación de la escolarización y la inserción laboral, tales como prácticas profesionales, programas de trabajo temporal en temporada de vacaciones, escuela de emprendedores para proyectos productivos, formación para la generación de empleos y explotación de los recursos rurales, entre otras. Así mismo, sería conveniente fortalecer las actividades agrícolas y de servicios que se realizan en el ámbito rural, para que el desarrollo fuera posible fortaleciendo el campo, sin la necesidad de exportar a la ciudad los recursos humanos capacitados.

III) El sistema de dominación patriarcal, detonador vigente de la deserción temprana.

Las estadísticas nacionales presentadas al inicio de esta tesis indican un alentador incremento en la participación de las mujeres en niveles educativos superiores en la última década, los datos que ofrece el Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México (SISESIM)[66] indican que el número de mujeres que cursan el bachillerato se incrementa al grado de superar la brecha histórica de género y sobrepasar en número a los hombres en el mismo nivel.

Sin embargo, la participación mayoritaria de mujeres en la escuela no indica en automático una ventaja significativa en la equidad de género, en especial en el contexto rural donde las mujeres se enfrentan a distintos problemas para acudir a las aulas, entre los principales se encuentra la concepción patriarcal tradicional que sitúa a la mujer en el ámbito doméstico, actividad para la que no se requiere preparación académica.

El sistema tradicional de división de roles por género se vive con rigor en el ámbito rural, en especial en los ranchos pequeños y aislados del contacto frecuente con otras formas de convivencia. En este escenario las jóvenes interesadas en continuar sus estudios, motivadas por la aspiración de aprender más o de vivir en condiciones distintas a las observadas en su familia, se enfrentan a una fuerte resistencia social al cambio.

---

[66] Los datos son del Sistema de Indicadores para el Seguimiento de la Situación de la Mujer en México (SISESIM) 2003. Que se basan en el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), con el apoyo del Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).

No obstante, cada vez son más las jóvenes que vencen esta resistencia y acuden a la escuela contribuyendo a modificar paulatinamente los patrones de resistencia. Los principales aliados en este cambio son los maestros –que motivan a las jóvenes a continuar sus estudios- y las madres –cómplices de las aspiraciones de sus hijas-, que ceden su postura tradicional más por la insistencia de sus hijas en buscar otras opciones de vida, que por la convicción en la ruptura de los roles tradicionales.

En esta investigación se verificó que los hogares dirigidos por una mujer son más accesibles a la escolarización de sus miembros, sin embargo, debido a la escasez de opciones para generar ingreso que tienen las mujeres en el ámbito rural, los hogares dirigidos exclusivamente por mujeres no son los más propensos a conseguir un incremento en la escolarización de los hijos, en especial de los hijos varones, que tienen que incorporarse al mercado laboral a temprana edad para generar ingresos. El escenario más favorable para la escolarización de las mujeres lo conformaron hogares encabezados por mujeres que cuentan con aportaciones económicas que les generan una situación económica resuelta –por lo general relacionada a la recepción de remesas-.

Otros factores que influyen en la ruptura paulatina de las formas tradicionales de división por género es la influencia que reciben los migrantes en Estados Unidos al convivir con formas más equitativas en las relaciones de género. Los padres de familia que viven en el vecino país del norte acceden cada vez con menos resistencia a la continuación de los estudios de las hijas, en especial cuando las jóvenes cuentan con el apoyo de sus madres para la labor de convencimiento.

Es necesario insistir en que las problemáticas para la escolarización de las mujeres son distintas a los problemas que enfrentan los hombres, la división de roles por género también limita la escolarización de los varones, debido a que a ellos se les exige aportar recursos al hogar, en especial cuando el hogar se encuentra en condiciones de pobreza e ingresos limitados. Así como el trabajo doméstico y el cuidado de los enfermos les impide a las mujeres continuar con sus estudios, la presión por incorporarse al trabajo asalariado a temprana edad –en especial cuando el hogar se encuentra en situación vulnerable y tiene escasos ingresos- limita las opciones educativas de los hombres.

Es notable que existe una clara diferencia entre la utilidad del estudio de hombres y mujeres. Para los hombres se justifica la inversión en sus capacidades debido a que ellos serán los proveedores del hogar y deben contar con herramientas para la incorporación al trabajo, sin embargo, dado que la principal fuente de ingresos de la zona son las remesas y para la

migración internacional no se requiere cierta formación académica, se espera que los jóvenes varones emigren a temprana edad para aportar recursos al núcleo doméstico durante un tiempo, antes de iniciar su propio ciclo reproductivo. Los jóvenes son presionados por sus circunstancias sociales y económicas a que adopten el papel del proveedor a temprana edad, sacrificando sus intereses personales, entre ellos las aspiraciones educativas. Por otro lado, sus hermanas pueden realizar las exigencias cotidianas de apoyo en las labores domésticas y combinarlos con la continuación académica con mayor viabilidad.

En esta investigación se evidencia la generación de un choque entre la valoración de la escolaridad, distinta para hombres y para mujeres, y las prácticas sociales: mientras los hombres desertan y emigran, las mujeres se quedan a realizar las labores domésticas y pueden aspirar a continuar sus estudios con mayores posibilidades.

IV) La valoración de la escolarización, la clave del cambio posible.

En esta investigación encontramos que los hombres y mujeres que viven en contextos rurales se enfrentan a diversos obstáculos para la continuación de los estudios derivados de la escasa valoración de la escolarización. La mala valoración de los estudios se origina por la falta de referentes de éxito profesional y la carencia de información sobre los beneficios de la escolarización en la formación de los individuos, por la lejanía de las instituciones académicas y la irrelevancia de la especialización en el mercado laboral rural que no requiere certificaciones.

Los referentes de éxito profesional son muy escasos en el ámbito rural, no por falta de profesionales exitosos, sino debido a que el desarrollo profesional y las opciones laborales no llegan al mundo rural, por lo que el incremento en el capital humano es un recurso exportable a la ciudad. Esto origina que los profesionistas ejerzan sus carreras en el mundo urbano, distante y desconocido para muchos de los habitantes de los pueblos y rancherías. La movilidad social promovida por la escolarización y la inserción en mejores condiciones en el mercado laboral son escasamente conocidas por quienes no tienen un referente cercano que les ejemplifique las posibilidades de la profesionalización. Mientras el esquema de desarrollo favorezca a las concentraciones urbanas, como propone el modelo moderno y neoliberal, el beneficio posible del incremento en los estudios y la consiguiente revaloración de la escolarización seguirán siendo distantes a quienes habitan un entorno basado en la producción primaria.

En el ámbito rural los docentes son el referente de éxito profesional más cercano, y en ocasiones el único referente, para los jóvenes entusiasmados por continuar sus estudios con

miras a mejorar sus expectativas laborales, por lo que cumplen un papel importante en la estrategia de promoción y valoración de la escolarización. Además ejercen un importante papel de apoyo y orientación para quienes están interesados en continuar sus estudios.

Otro aspecto fundamental en la valoración de la escolarización es la cercanía de las instituciones con la población. En esta investigación se evidenciaron claras diferencias en la percepción sobre la utilidad de los estudios entre las personas que vive en ranchos alejados de los planteles educativos y quienes viven en el pueblo donde hay un plantel de educación secundaria o bien de preparatoria. En los pueblos donde hay un plantel de educación media superior existe una relación cotidiana con este nivel educativo, y si bien no es obligatorio y todavía algunos padres de familia se resisten a que sus hijas acudan a estudiar, en las jóvenes se percibe una familiaridad notable con el bachillerato, asistir y cursar la preparatoria es un reto concreto al que la mayoría de las jóvenes aspira alcanzar.

Algo similar sucedió como consecuencia de la declaración de obligatoriedad de la educación secundaria, aunque la cercanía de la institución en este caso no se refiere a una cercanía física. El hecho de que la mayoría de las niñas y niños comiencen a cursar la secundaria fomenta un precedente que conlleva a la aceptación y revaloración de la escolarización hasta este nivel, lo que a su vez origina un cambio en las prácticas locales. En esta lógica, mientras más jóvenes –hombres y mujeres- acudan a estudiar la educación superior, mayor será la aceptación social de esta práctica.

Finalmente, lo que motiva la continuidad escolar y genera una buena valoración de los estudios es la percepción de que la inversión y el esfuerzo tienen determinada utilidad y pertinencia, lo que en el ámbito rural es difícil de concebir por la escasa relación que tiene el mercado laboral con la certificación académica. Para mejorar esta relación las instituciones académicas podrían realizar dinámicas de acercamiento al mercado laboral posible, que incentive a los jóvenes –hombres y mujeres- a considerar una vida laboral viable en el país. Acciones como prácticas profesionales a temprana edad en el mercado real de trabajo o programas de trabajo pagado en verano, que les permitan un acercamiento al capital social requerido para las futuras recomendaciones y a la experiencia de la práctica laboral para que los jóvenes conciban el imaginario de una vida laboral a su alcance. Otra opción es fomentar en las instituciones la formación para la generación de empleo, impulsando en los y las jóvenes una cultura emprendedora y productiva, que sería de gran utilidad para el desarrollo del ámbito rural y evitaría la exportación de capital humano hacia el ámbito urbano.

Las consecuencias de la escolarización

Las jóvenes que deciden estudiar hasta conseguir una formación profesional a pesar de las vicisitudes del contexto rural en el que viven, lo hacen buscando un modo de vida distinto al que han presenciado en sus hogares, en su pueblo. Aspiran alcanzar el modelo de desarrollo y movilidad social promovido por sus maestros, por la televisión, por otros ejemplos de profesionistas mediante la incorporación al mundo del trabajo en condiciones menos agotadoras que las rurales, buscan incorporarse al mercado laboral urbano para ser independientes económicamente y vivir con autosuficiencia y determinación propia, sin depender de la voluntad masculina.

Los límites de esta investigación –enfocada en jóvenes estudiantes, o desertoras en edad de estudiar-, no permiten un seguimiento diacrónico de las mujeres rurales que terminan sus estudios superiores y se incorporan al ámbito laboral, que permita verificar si la movilidad social es posible, si llevan una vida autosuficiente o si son independientes del sustento económico de un hombre. Sin embargo, esta investigación centrada en jóvenes estudiantes sí ha logrado identificar los cambios en sus discursos, en sus prácticas y en sus expectativas de vida futura, originados por su experiencia educativa y la formación adquirida en la escuela, en especial en aquellas jóvenes que cursan la educación superior.

La primera consecuencia de la experiencia educativa en las jóvenes que cursan los distintos niveles académicos es la revaloración de la escolarización, tanto por las jóvenes como por sus núcleos domésticos. Conforme se incrementa el grado de estudios de las jóvenes, más se incrementa a su vez la convicción de que la experiencia educativa es enriquecedora y útil en sus vidas. Por lo tanto, se incrementan las posibilidades de que los miembros más pequeños del hogar, o las niñas de la siguiente generación, estudien más grados académicos que sus antecesoras.

Por otro lado, las prácticas de la vida cotidiana de las mujeres que acuden a la escuela son distintas de las prácticas de quienes no lo hacen, en principio por el uso del tiempo, las primeras dedican gran parte de su tiempo a las actividades escolares, no sólo porque acuden la mitad del día al plantel, sino también porque dedican gran parte del día a realizar sus tareas; esto les genera un mayor contacto social con personas de su edad, hombres y mujeres, quienes se juntan para compartir apuntes, para realizar trabajos en equipo o estudiar para los exámenes. En cambio, las mujeres jóvenes que no acuden a la escuela –ni trabajan- pasan gran parte del día en sus hogares, realizando actividades domésticas y manteniendo poco contacto social con personas de su edad; sus actividades fuera del hogar se relacionan con

asuntos domésticos y de ocio, sólo mantienen contacto con sus amistades cercanas y se relacionan poco con hombres de su edad.

Las diferencias en las prácticas de las jóvenes que estudian y quienes sólo se dedican a las labores domésticas generan una diferenciación trascendental en la concepción del quehacer femenino, en el primer caso las jóvenes buscan su formación personal, invierten en sí mismas, de acuerdo a aspiraciones concretas e individuales; en cambio quienes se dedican exclusivamente a las labores domésticas no buscan la invertir en su persona, y sus actividades obedecen más a las necesidades del hogar que a las aspiraciones personales.

Otra consecuencia de la escolarización encontrada en esta investigación es que la educación formal en niveles superiores contribuye a generar relaciones más equitativas entre los sexos. Esto indica que existe una correlación entre menor escolarización y mayor sujeción patriarcal y a la inversa. Mientras más estudios tienen las jóvenes menos interés presentan por vivir un modelo tradicional en sus relaciones afectivas futuras, por el contrario, pretenden evadir la sujeción generando una distancia intencional entre las vidas de sus madres –ejemplos del modelo tradicional- y sus propias expectativas de vida en pareja. Esto no implica que este fenómeno se dé sin conflictos, pues los hombres y mujeres que no tienen una buena valoración de la escolarización generan mecanismos para regresar a las jóvenes al modelo, ejerciendo presión para que no continúen sus estudios.

En ocasiones la presión se traduce en una exclusión social intencional, a las estudiantes que viven en la ciudad se les critica y rechaza por no respetar el patrón de dominación masculina, incluso los mismos jóvenes que no estudian dejan de fomentar la amistad con quienes lo hacen. Esto genera con frecuencia una distancia no sólo física, sino también social, de las jóvenes con sus comunidades de origen. Mientras más incrementan sus credenciales y experiencias fuera de la localidad, más se alejan las jóvenes de la vida rural.

La distancia con las comunidades de origen de las jóvenes se alimenta con la experiencia urbana, -distinta a todo lo conocido hasta entonces- en donde las jóvenes viven con independencia la búsqueda de sus objetivos personales de vida. Esta experiencia de enriquecimiento personal se traduce a la larga en expectativas concretas de vida futura, que no se remiten exclusivamente al ámbito doméstico y que conllevan un cambio trascendental en las prácticas tradicionales de género. Aunque en algunos casos no ocurre un desprendimiento por completo del rol doméstico en las jóvenes, debido a que mantienen que su aspiración fundamental es formar una familia, sí existe un cambio en el grado de sujeción de las jóvenes

y también existe un cambio en la toma de decisiones, la autonomía y la elección del tipo de vida deseable y posible.

Finalmente, a pesar del control patriarcal que sigue coexistiendo con el flujo de mujeres jóvenes que salen de sus comunidades para estudiar el bachillerato o la educación superior, es importante evidenciar que estas nociones patriarcales están cambiando y dando cabida a otras concepciones de libertad y apoyo familiar, que parecieran estar vinculadas tanto con una creciente valoración de la escolarización, como con una incipiente apertura en las opciones de vida para las mujeres, relacionada con el fenómeno migratorio. Además, la experiencia de la escolarización genera otros cambios importantes en las expectativas de las mujeres jóvenes, quienes mientras mayor escolarización tengan, aspiran a estar más informadas y con opciones de vida distintas a la doméstica; así también, son más propensas a buscar una vida futura en pareja en condiciones más equitativas, compartiendo las decisiones y las responsabilidades domésticas con el sexo masculino.

ANEXOS

Anexo 1. Guión de entrevista a los líderes de opinión (aplicado a sacerdote y comisario municipal)

Datos generales (nombre, edad, ocupación, tiempo en el cargo, tiempo viviendo en la localidad).
Opinión sobre la vida productiva de la localidad: actividades productivas principales, opciones de trabajo para jóvenes y adultos, hombres y mujeres; migración: nacional e internacional.
Opinión sobre la participación de los habitantes en las actividades comunitarias (Indagar en diferenciaciones por género, generación, clase, etc.).
Opinión sobre la preparación académica de los jóvenes y diferencias con generaciones anteriores.
Opinión sobre el incremento del número de jóvenes (hombres y mujeres) que cursan la preparatoria y la educación superior.
Opinión sobre la fuga de jóvenes que salen del pueblo para estudiar o para trabajar.
Cambios positivos o negativos en la localidad que se originan por la migración nacional (ya sea por estudios o por trabajo en otras ciudades).
Cambios positivos o negativos en la localidad que se originan por la migración internacional.
Cambios en el comportamiento de hombres y mujeres que han salido a otras ciudades para estudiar o trabajar.
Indagar en cambios en las tareas de las mujeres jóvenes de hoy y las de generaciones anteriores.
Opinión sobre la distribución tradicional de género en el trabajo asalariado y el doméstico.
Opinión sobre las jóvenes que prefieren otras opciones –laborales o educativas- antes que quedarse en casa para realizar actividades domésticas.
Consecuencias positivas y negativas de que las mujeres jóvenes cursen la preparatoria o la educación superior
Identificar su opinión sobre si hay cambios en la localidad a partir de la incorporación de familias al programa Oportunidades.
¿Las becas favorecen o no la continuidad escolar de hombres y mujeres?
Cambios en la localidad a raíz de la percepción de becas y el incremento en la matrícula de preparatoria.

Anexo 2. Guión de entrevista a los directivos y docentes de educación media y media superior.

Datos generales (nombre, edad, ocupación, tiempo en el cargo, tiempo viviendo en la localidad).
Dificultades en la operación (o la práctica docente) en una preparatoria rural (financiamiento, valoración de la escolarización de los habitantes, planta docente suficiente, etc.)

Impresiones sobre la participación por género en la escolarización.
Opinión sobre la igualdad de oportunidades educativas de hombres y mujeres.
Opinión sobre la inscripción y la asistencia escolar de hombres y mujeres, antes y después del programa Oportunidades. ¿Las becas favorecen o no la continuidad escolar de hombres y mujeres?

Identificar su opinión sobre si hay cambios en la localidad a partir de la incorporación de familias al programa Oportunidades.
Identificar si hay cambios en la localidad a raíz de la percepción de becas y el incremento en la matrícula de preparatoria.

Principales causas de la deserción de los jóvenes (indagar en diferencias por género, clase, localidad de origen, otros).
Ocupación de los desertores de preparatoria en los últimos años.
Ocupación de los egresados de preparatoria en los últimos años.
¿Qué proporción de alumnos trabaja para mantener sus estudios?

Indagar en cambios en las tareas de las mujeres jóvenes de hoy y las de generaciones anteriores.
Consecuencias positivas y negativas de que las mujeres jóvenes cursen la preparatoria o la educación superior
Opinión sobre la distribución tradicional de género en el trabajo asalariado y el doméstico.

Participación de los padres de familia en las actividades de la escuela.
Disposición de los padres para promover la escolarización de sus hijos e hijas.
Opinión de los padres sobre la función de la escuela.
Opinión personal de la función de la escuela.

¿Qué características (de los jóvenes, de su entorno o de la institución) favorecen la continuidad escolar?
¿Cuáles son los principales obstáculos para la continuidad escolar?
¿Qué características (de los jóvenes, de su entorno o de la institución) favorecen el buen aprovechamiento escolar?
¿Cuáles son los principales obstáculos para el buen aprovechamiento escolar?

Anexo 3. Entrevista con mujeres estudiantes de bachillerato

1. Datos Generales:

Nombre completo, edad, lugar de nacimiento, lugar en la estructura del hogar, ocupación. Información de padres y hermanos: edad, año de unión, ocupación, grado escolar

2. Trayectoria de vida

Cambios de residencia o no, infancia y adolescencia, recuerdos gratos y momentos difíciles.
Relación con sus padres: Tipo de relación al interior del núcleo doméstico, división de las tareas domésticas, administración de los recursos, toma de decisiones. ¿Quién tiene el poder de decisión sobre los asuntos familiares? ¿Participan las jóvenes en las decisiones de sus padres?
Relación con amigos: Dificultades y facilidades para relacionarse con amistades, amigos y amigas, antes y después de cursar la preparatoria. Cercanía, convivencia con amigos y amigas.
Relaciones de pareja. Edad al tener el primer novio, facilidad o dificultad para encontrar pareja, formalidad de las relaciones ¿sus padres estaban enterados y de acuerdo?
Sueños y aspiraciones: académicos, laborales, familiares, personales.

3. Trayectoria escolar:

Primaria, secundaria y preparatoria:
¿Dónde se cursaron? ¿Por qué allí? ¿Años sin estudiar? ¿Dificultades para estudiar o para asistir a la escuela? ¿Quién eligió la escuela?

Decisión de estudiar

¿Qué o quién te motivó a estudiar la preparatoria?
¿Quién te apoyó en la decisión de continuar los estudios? ¿Alguien se opuso?
¿Hay antecedentes en el pueblo de mujeres que estudiando la preparatoria? ¿Y en la familia?

Prácticas

¿Por qué quieres asistir a la escuela?
¿Qué esfuerzos haces para asistir? ¿Qué dejas de hacer por asistir?
¿Quién te apoya con los recursos económicos que necesitas para estudiar?

Percepciones y valoraciones de la escolarización

¿Hasta dónde quisieras estudiar? ¿Por qué?
¿Para qué sirve la escuela?
¿Qué se requiere para estudiar hasta el bachillerato? ¿y para la universidad?
¿Cualquiera puede estudiar?
¿Quién dice la última palabra en la decisión de estudiar?
¿Qué opinan tus padres y abuelos de la educación? ¿Hasta dónde les gustaría que estudiaras?
¿Te dejarían estudiar la universidad?

Representaciones sociales del rol de género

¿Tienen las mismas facilidades para estudiar los hombres que las mujeres?

¿Tienen las mismas oportunidades educativas que sus hermanas mayores?
¿Hasta dónde se requiere estudiar para ser alguien feliz? ¿y alguien exitoso?
¿Aprendiste algo en la escuela que ha cambiado tu vida?
¿Te sirvieron los contenidos educativos? ¿Las habilidades que aprendiste? ¿Sirve de algo el contacto con otros compañeros?
¿Te has enfrentado a chismes o cuestionamientos sobre tu decisión de estudiar la preparatoria?
¿Te enfrentaste a alguna presión porque te quedaras en casa en lugar de estudiar?
¿Crees que tu ejemplo académico motive a tus hermanos(as) menores a hacer lo mismo?
¿Crees que las mujeres que terminaron la prepa son mejor vistas en el pueblo? ¿O son vistas igual que las que no estudiaron?

4. Trayectoria laboral:

Trabajo asalariado, formas de conseguirlo y aprendizajes, actividades desempeñadas, salario, requisitos para entrar, compañeros y compañeras de trabajo, tipo de relaciones entre jefe y empleado, entre empleados.
Empleo que han desempeñado el padre, la madre y los abuelos. Los hermanos mayores y menores.
Opciones laborales en la localidad, requisitos para acceder a ellos.
Percepciones
¿Es importante trabajar?
¿Qué opciones laborales hay en la localidad? ¿Te parecen adecuadas o te gustaría trabajar en otra cosa que no hay?
¿Qué se requiere para tener un buen empleo?
¿Ayuda la escuela para conseguir mejores empleos?
¿Qué actividades desempeñan los que no terminaron la primaria, la secundaria o la prepa?
¿Es fácil encontrar trabajo? ¿Es más fácil ahora que antes?

Género

¿Es lo mismo ser hombre que mujer al buscar trabajo?
¿Existen trabajos sólo para mujeres y sólo para hombres?
¿Cuál es el trabajo ideal para ti?
¿Son bien vistas las mujeres que trabajan? ¿Es igual si son solteras que casadas o con hijos?
¿Quisieran trabajar estando casadas?

5. Hogar

Tipo, condiciones, quién lo asigna, quién participa, equidad en la división de labores
¿Te parece justa esa repartición de tareas en casa?
¿Haces las mismas tareas domésticas cuando estás en clases y en vacaciones?
¿Los hombres también?
¿Las mujeres que trabajan o estudian se libran de la carga del trabajo doméstico?
¿Quién participa en la toma de decisiones del hogar? ¿Existe negociación o se acatan las órdenes sin preguntar?
¿Quién decide el gasto en el hogar? ¿Intervienes en las decisiones del gasto del hogar? ¿De dónde proviene el dinero para el gasto?
¿De dónde provienen los recursos para tus estudios?

6. Participación en actividades comunitarias

¿Qué actividades comunitarias hay en el pueblo? (religiosas, deportivas, políticas, etc.) ¿En cuáles participas?
¿Hay diferente participación de hombres y mujeres?
¿Hay diferencias en el lugar de reunión de jóvenes, adultos y viejos? ¿Y de hombres y mujeres?
¿Crees que hay alguna diferencia en las actividades comunitarias en las que participaban las mujeres de antes y las de ahora? ¿A qué crees que se deba la diferencia?

7. Percepciones de género

¿Cuál es el papel del hombre y de la mujer en la escuela, casa, trabajo, fiestas, pueblo?
¿Quiénes son bien vistos haciendo qué? ¿y quiénes son mal vistos?
¿Cómo defines a un hombre exitoso? ¿y a una mujer?
¿Cómo es el novio ideal? ¿Y el marido ideal? (nivel de estudios, tipo de trabajo, etc.)
¿Es más fácil tener novio cuando tienes más estudios?
¿Qué diferencias notas entre las mujeres de la generación de tu mamá y las de ahora? ¿y entre los hombres?
¿La relación entre hombres y mujeres es la misma ahora que antes?
¿Qué papel ha jugado la escuela en el cambio entre la convivencia de antes y la actual?

8. Balance y perspectiva del bienestar

Expectativas y obstáculos para mejorar las condiciones de vida, buscar si la escolarización ayuda al bienestar personal y del hogar.

Anexo 4. Entrevista con mujeres estudiantes de educación superior

1. Datos Generales:

Nombre completo, edad, lugar de nacimiento, lugar en la estructura del hogar, ocupación. Información de padres y hermanos: edad, año de unión, ocupación, grado escolar

2. Trayectoria de vida

Cambios de residencia o no, infancia y adolescencia, recuerdos gratos y momentos difíciles.
Relación con sus padres: Tipo de relación al interior del núcleo doméstico, facilidades para la continuación escolar, percepción y valoración de los padres sobre la escolarización.
Relación con amigos: Dificultades y facilidades para relacionarse con amistades, amigos y amigas, antes y después de cursar la educación superior. Relación con antiguos compañeros, con amigas que estudiaron menos, ¿cómo es la convivencia con amigos y amigas?
Relaciones de pareja. Edad al tener el primer novio, facilidad o dificultad para encontrar pareja en la localidad o en el lugar de estudio, preferencias y razones.
Sueños y aspiraciones: académicos, laborales, familiares, personales.

3. Trayectoria escolar:

Primaria, secundaria, preparatoria y educación superior:
Razones para elegir la escuela, interrupciones, años sin estudiar, dificultades para estudiar o para asistir a la escuela.

Decisión de estudiar

¿Qué o quién te motivó a estudiar la universidad?
¿Quién te apoyó en la decisión de continuar los estudios? ¿Alguien se opuso?
¿Hay antecedentes en el pueblo de mujeres que estudiando la universidad? ¿Y en la familia?
¿Por qué quieres cursar una carrera?

Prácticas

¿Qué esfuerzos haces para asistir? ¿Qué dejas de hacer por asistir y permanecer en la escuela?
¿Quién te apoya con los recursos económicos que necesitas para estudiar?
¿Para qué te sirve o te ha servido la escuela?
¿Qué se requiere para estudiar la universidad? ¿Cualquiera puede hacerlo? ¿Qué tienes tú que no tienen tus ex-compañeras que no estudian?
¿Quién dijo la última palabra en la decisión de estudiar?

Expectativas y valoraciones de la escolarización

¿Qué buscabas cuando decidiste entrar a la carrera? ¿Qué esperas conseguir al terminar la carrera?
¿Qué opinan tus padres y abuelos de la educación? ¿Hasta dónde les gustaría que estudiaras?
¿Aprendiste algo en la escuela que ha cambiado tu vida?
¿La escolarización ha contribuido a tu bienestar? ¿Y al bienestar de tu familia?
¿Qué te ha resultado más significativo de la escuela? (contenidos, socialización, habilidades, etc.)

Representaciones de género

¿Tienes las mismas facilidades para estudiar los hombres que las mujeres?

¿Tienes las mismas oportunidades educativas que sus hermanas mayores?
¿Te has enfrentado a chismes o cuestionamientos sobre tu decisión de estudiar la universidad?
¿Te enfrentaste a alguna presión porque te quedaras en casa realizando labores domésticas?
¿Crees que tu ejemplo académico motive a tus hermanos(as) menores a hacer lo mismo?
¿Crees que tu ejemplo académico cambie los patrones de escolarización en tu localidad?
¿Has notado cambios en la opinión de los mayores sobre la necesidad de la escolarización y la posibilidad de estudiar fuera del pueblo?
¿Crees que las mujeres con mayor escolarización tienen un reconocimiento distinto en el pueblo? ¿O son vistas igual que las que no estudiaron?

4. Trayectoria laboral:

Trabajo asalariado, formas de conseguirlo y aprendizajes, actividades desempeñadas, salario, requisitos para entrar, compañeros y compañeras de trabajo, tipo de relaciones entre jefe y empleado, entre empleados.
Empleo que han desempeñado el padre, la madre y los abuelos. Los hermanos mayores y menores.
Opciones laborales en la localidad, requisitos para acceder a ellos.
Diferencias en el tipo de trabajo, las condiciones y las facilidades entre la generación actual y la de tu madre

Percepciones

Opinión sobre las facilidades de encontrar trabajo con y sin escolarización, el tipo de empleo y las condiciones.
Opciones laborales en la localidad, requisitos para acceder a ellos ¿Qué se requiere para tener un buen empleo? (competencias, horarios, estado civil, etc.)
¿Es importante trabajar? ¿En qué radica la importancia del trabajo?
¿Consideras que la carrera ayuda a conseguir mejores empleos?
¿Existen diferencias evidentes en el trabajo femenino y masculino?
¿Te has enfrentado a la diferenciación entre hombres y mujeres en el trabajo?
¿Crees que exista en el pueblo la misma aceptación de los hombres y las mujeres que trabajan?
¿Crees que el inicio de tu familia te dificulte las posibilidades de trabajar?

5. Hogar

Trabajo doméstico: Tipo, condiciones, quién lo asigna, quién participa, equidad en la división de labores
¿Te parece justa esa repartición de tareas en casa?
¿Haces las mismas tareas domésticas cuando estás en clases y en vacaciones?
¿Los hombres también?
¿Las mujeres que trabajan o estudian se libran de la carga del trabajo doméstico?
¿Quién participa en la toma de decisiones del hogar? ¿Existe negociación o se acatan las órdenes sin preguntar? ¿Participas más en las decisiones mientras más escolarización tengas?
¿Quién decide el gasto en el hogar? ¿Intervienes en las decisiones del gasto del hogar? ¿De dónde proviene el dinero para el gasto?
¿De dónde provienen los recursos para tus estudios?

6. Participación en actividades comunitarias

¿Qué actividades comunitarias hay en el pueblo? (religiosas, deportivas, políticas, etc.) ¿En cuáles participas? ¿Hay diferente participación de hombres y mujeres?
¿Hay diferencias en el lugar de reunión de jóvenes, adultos y viejos? ¿Y de hombres y mujeres? ¿y por nivel de escolaridad?
¿Crees que hay alguna diferencia en las actividades comunitarias en las que participaban las mujeres de antes y las de ahora? ¿A qué crees que se deba la diferencia?
¿Crees que existen diferencias en la convivencia pública de los hombres y mujeres ahora y los de una generación anterior? ¿A qué crees que se deban estas diferencias?

7. Percepciones de género

¿Cómo defines a un hombre exitoso? ¿y a una mujer?
Comparando la generación de tus padres y la tuya ¿Cuáles son los cambios en el papel del hombre y de la mujer en la escuela, casa, trabajo, fiestas, pueblo?
¿Qué papel ha jugado la escuela en el cambio entre la convivencia de antes y la actual?

8. Balance y perspectiva del bienestar

Expectativas y obstáculos para mejorar las condiciones de vida, buscar si la escolarización ayuda al bienestar personal y del hogar.

Referencias Bibliográficas:

ABEL, Christopher y Colin LEWIS (2002). "Exclusion and Engagement: a Diagnosis of Social Policy in Latin America in the Long Run", en Christopher Abel y Colin Lewis (eds.) *Exclusion and Engagement. Social Policy in Latin America*, Londres : Institute of Latin American Studies, University of London.

ADATO, Michelle, et al.(2000). *El impacto del PROGRESA en la condición de la mujer y en las relaciones al interior del hogar*. PROGRESA Report. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute (IFPRI) consultado en línea en diciembre de 2006 en: http://www.ifpri.org/spanish/pubs/spubs.htm

AGUILAR Villanueva, Luis (2003) *El estudio de las políticas públicas.*, Miguel Angel Porrúa, México, 3ª edición. 1ª edición: 1992

ATTANASIO Horacio y Miguel Székely (1999). "Introducción: La pobreza en América Latina. Análisis basado en los activos" en *El trimestre económico* no. 263, vol. 66.

BARDACH, Eugene (2001) *Los ocho pasos para el análisis de Políticas Públicas. Un manual para la práctica*. CIDE, Porrúa, México.

BARRON Tirado, Concepción. (2005) "Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa". En Perfiles educativos, vol. 27, no.108, pp. 45-69 consultado en línea en diciembre de 2006 en: www.mexico.scielo.org/scielo.php?script=sci arttext&pid=S0185-26982005000100004&lnges&nrm=iso

BASTOS, Santiago (1999) "Concepciones del hogar y ejercicio del poder. El caso de los mayas de Ciudad de Guatemala". En Mercedes González de la Rocha (coord.) *Divergencias del modelo tradicional: Hogares de jefatura femenina en América Latina"*. CIESAS/Plaza y Valdés, México.

BAZDRESCH Parada, Miguel (2001) "Educación y Pobreza: una relación conflictiva" en Alicia Ziccardi (comp). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina"*. CLACSO, Buenos Aires, Argentina.

BENERÍA, Lourdes y Martha Roldán (1992) *Las encrucijadas de clase y género. Trabajo a domicilio, subcontratación y dinámica de la unidad doméstica en la cd. de México*. El colegio de México/FCE.

BLUESTONE, Barry. (1977). "Economic Theory and the fate of the poor" en Jerome Karabel y A. H. Halsey, (Eds.), *Power and Ideology in education.* Oxford University Press, USA.

BOSERUP, Esther (1970) "*Women's role in economic development"* Saint Martin's Press, Nueva York, 1970.

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.

BOURDIEU, Pierre (1977b) "Cultural reproduction and social reproduction" en Jerome Karabel y A. H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in education* Oxford University Press, USA.

BOWLES, Samuel y Herbert Gintis (1981*) La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI.

BUVINIC, Mayra, M. Lycette y W. Mc Greevey (eds), (1983) *Women and poverty in the Third world,* Johns Hopkins Press.

CAMACHO Sandoval, Salvador (2001). "Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB". Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre – diciembre, vol 6, no. 13, pp. 401 -423.

CARDOSO, Fernando Henrique y Enzo Faletto (1969). "Análisis integrado del desarrollo". En *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Siglo XXI eds, México.

CHANT, Sylvia (2003) "Chapter 7. Gender, Families and Households" en Sylvia Chant y Nikki Craske. *Gender in Latin América,* New Jersey: Routgers University Press.

CHAYANOV, Alexander (1974) *La Organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires: Edición Nueva Visión. (Publicado por primera vez A. Chayanov, 1924: Zur Frage eine Theorie der nicht kapitalistischen Wirtschaftssysteme)

CRASKE, Nikky (2003) "Gender, poverty and social movements" en *Gender in Latin América,* Sylvia Chant y Nikki Craske. New Jersey: Rutgers University Press.

DE IBARROLA, María. (1994). "Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano" en Inter-American Council for Integral Develpment, CIDI, consultado en línea en diciembre de 2006 en: http://www.cidi.oas.org/PurIbarrola.htm

DE IBARROLA, María. (2002). "Nuevas tendencias de la formación escolar para el trabajo" en de Ibarrola, María (coord.) *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT

DE LA MADRID, Miguel (1985). "Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte", en *Antología de la Planeación en México*. México: SPP y FCE

DE LA PEÑA, Guillermo (1981). *El aula y la férula. Aproximaciones al estudio de la educación*. El colegio de Michoacán, México.

DELGADO Ballesteros, Gabriela (2003) "Educación y género" en *Educación, Derechos sociales y equidad, Parte II Educación y género, Educación de jóvenes y adultos*. María Berkeley Busquets (coord.) Colección La Investigación educativa en México 1992-2002, COMIE/Grupo Ediagrama eds. México.

DEWEY, John (1966) *Democracy and education,* Nueva York, The Free press. Publicado por primera vez en 1916, por MacMillan, en Nueva York.

DINERMAN, Ina R. (1982). *Migrants and Stay-at-Home: A comparative study of rural migration from Michoacan. Mexico*. La Jolla: Center for US-Mexican Studies, University of California at San Diego, Monograph series, núm. 5

DURAND, Jorge (1998). "¿Nuevas regiones migratorias?". En Centeno, René (coordinador), *Población, Desarrollo y Globalización*. México: Sociedad Mexicana de Demografía y El Colegio de la Frontera Norte.

ESCOBAR, Arturo (1995) *Encountering development. The making and unmaking of the Third World*, Princeton University Press.

ESCOBAR, Arturo (1997) "Antropología y Desarrollo" en *Revista internacional de ciencias sociales,* 154.

ESCOBAR Latapí, Agustín (2000) "PROGRESA y el bienestar de las familias: los hallazgos" en PROGRESA (comp.) *Más oportunidades para las familias pobres. Evaluación de resultados del Programa Educación, Salud, Alimentación.* Tomo 8: Impacto a nivel comunitario. México, D.F.: Progresa.

ESCOBAR Latapí, Agustín (2005) "El valor de la comunidad". En *Cuadernos de Desarrollo Humano 21*, Secretaría de Desarrollo Social. Marzo 2005.

ESCOBAR Latapí, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2001). *Evaluación Progresa Oportunidades. Diagnóstico cualitativo Basal 2001*. Ciesas Occidente.

ESCOBAR Latapí, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2002) *Evaluación cualitativa del Programa Educación, Salud y Alimentación. Seguimiento de impacto 2001-2002. Comunidades de 2,500 a 50,000 habitantes*. México D.F.: PROGRESA.

ESCOBAR Latapí, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2003) "Evaluación cualitativa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades en zonas urbanas, 2003" en INSP-Oportunidades-CIESAS (Comps.) *Resultados de la evaluación externa del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2003*. México D.F.: comps.

ESCOBAR Latapí, Agustín y Mercedes González de la Rocha (2004) *Evaluación cualitativa rural de mediano plazo del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades 2004*. Mimeo: Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.

EZPELETA, Justa, Eduardo Weiss, et al. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. 2ª edición revisada. México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

FERNÁNDEZ Aceves, María Teresa. "Género y Estado en México en el siglo XX: El impacto de los movimientos de mujeres en la política social". En *TAKUÁ Revista de estudiantes de historia*, UdeG, primavera 2003, no. 6

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Montevideo, Uruguay.

GARCÍA, Brígida, Humberto Muñoz y Orlandina de Oliveira (1989). "Familia y trabajo en México y Brasil" en de Oliveira, Lehalleur, Salles (comps.) *Grupos domésticos y reproducción cotidiana* México: Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa / UNAM

GARCÍA Falconi, Sulima del Carmen (2004). *Las representaciones sociales en torno al Progresa-Oportunidades en Santiago Mexquititlán, Amecalco, Querétaro.* Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad de Guadalajara.

GARCÍA Guevara, Patricia (2004) *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana.* México: Plaza y Valdes/Universidad de Guadalajara

GARCÍA Zamora, Rodolfo (2004) "*Los retos económicos de las organizaciones de migrantes Mexicanos en estados unidos: el caso de las federaciones de Clubes zacatecanos*". Doctorado en Estudios del Desarrollo. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Consultado en línea en noviembre de 2006 en http://www.comminit.com/la/pensamientoestrategico

GIROUX, Henry (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en *Cuadernos políticos*, Número 44, julio- diciembre. México.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (1986). *Los recursos de la pobreza: Familias de bajos ingresos de Guadalajara.* Colección Estudios Sociales, México: El colegio de Jalisco/CIESAS/SPP

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (1986a). "Lo público y lo privado. El grupo doméstico frente al mercado de trabajo urbano". En Guillermo de la Peña y Agustín escobar (comps.). C*ambio regional, mercado de trabajo y vida obrera en Jalisco.* Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (1993) "El poder de la ausencia" en Jesús Tapia (Ed.). *Las realidades regionales de la crisis nacional.* Coloquio de Antropología e Historia Regionales (II: 1989). Zamora, Michoacán: El colegio de Michoacán.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (1994) *The Resources of Poverty: Women and Survival in a Mexican City*, Oxford: Basil Blackwell

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (coord.) (1999). *Divergencias del modelo tradicional: Hogares de jefatura femenina en América Latina.* CIESAS/Plaza y Valdés, México.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (2000). *Private Adjustments: Household responses to the erosion of work.* Nueva York: UNDP.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (2001). "Are poor households coping? Assets, vulnerability and decreasing opportunities" en *Development and Society*, volume 30, number 2, December, pp. 1-40.

GONZÁLEZ de la Rocha, Mercedes (coord.) (2006). *Procesos domésticos y vulnerabilidad. Perspectivas antropológicas de los hogares con Oportunidades.* México: CIESAS.

GONZÁLEZ Montes, Soledad (1997) "Mujeres, trabajo y pobreza en el campo mexicano: una revisión crítica de la bibliografía reciente" en Javier Alatorre (et al.) *Las mujeres en la pobreza.* Centro de estudios sociológicos, El Colegio de México. México.

GUEVARA Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo (1984) *Introducción a la teoría de la educación.* Terra Nova/Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

GUEVARA Niebla, Gilberto (1991, junio). "México: ¿Un país de reprobados?", en Nexos, México D.F., núm. 162, pp. 33-44.

INCHÁUSTEGUI Romero, Teresa (1999) "La institucionalización del enfoque de género en las políticas públicas. Apuntes en torno a sus alcances y restricciones" en *La ventana. Revista de estudios de género.* Universidad de Guadalajara, núm. 10.

INMUJERES (2003). *Modelo de equidad de género: MEG 2003*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.

JODELET, D. (1986) "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II, pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. España, Paidós.

JUÁREZ Rodríguez, Julia Adriana. (s.f.). "*La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto*". Recuperado en marzo de 2006 de: http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/14/14Juare.html

KARABEL, Jerome y A. H. Halsey (eds) (1977) *Power and Ideology in education* Oxford University Press, USA.

KAZTMAN, Ruben. (Coord.). (1999). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo / Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

LAMAS, Martha (comp.) (1996) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual,* PUEG, Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa. México.

LAMPHERE, Louise (1991) "Feminismo y Antropología" en Carmen Ramos Escandón, (comp.) *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*. México: UAM

LATAPÍ, Pablo (1991) *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación*, I. La educación formal. Nueva Imagen/SEP, México.

LECHNER, Norbert (1990) *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política,* FCE. Chile. Segunda edición para México, 1995.

LECHNER, Norbert (2002) *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política* LOM ediciones, colección Escafandra. Santiago de Chile.

LERNER, Victoria. (1982). *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940. La educación socialista.* El Colegio de México, México.

LEWIS, Oscar (1959) *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México, Fondo de Cultura Económica. México

LOMNITZ, Larisa (1975) *Cómo sobreviven los marginados*. México: siglo XXI.

MALKIN, Victoria. (1999). "La reproducción de relaciones de género en la comunidad de migrantes mexicanos en New Rochelle, Nueva York", en Gail Mummert (comp.). *Fronteras fragmentadas*. México: El Colegio de Michoacán/ cidem.

MARTÍNEZ, Alejandro (1989). La problemática educativa en el nivel primario y el Plan de Once Años (1959-1965) en *Relaciones*, UAM-Xochimilco, México. Núm. 1-2, pp. 47-59.

MARTÍNEZ Bordon, Arcelia (2004) *The cases of four communities in Los Tuxtlas, Veracruz* Thesis submitted in partial fulfillment for the degree of Doctor in Philosophy. University of York, USA.

MENESES Morales, Ernesto. (1983) *Tendencias Educativas oficiales en México*. Porrúa, México.

MIER Y TERÁN, Martha y Rabel, Cecilia (2002) "Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos" en *Revista mexicana de sociología*, UNAM, año LXIV 3/2002.

MOLINEUX, Maxine (1985) "Movilization without emancipation? Women´s interests, state and revolution in Nicaragua" en *Feminist Studies,* 1985, num 11.

MONREAL, Pilar (1999) "Mujeres, género, desarrollo: conceptos y mundos encontrados" en GIMENEO, Juan Carlos y Pilar Monreal (eds.) *La controversia del desarrollo. Críticas desde la antropología.* Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación –Los libros de la catarata, Madrid, 1999.

MONTES DE OCA Navas, Elvia (1999) *Protagonistas de la educación socialista en el Estado de México 1934-1940*. El Colegio Mexiquense. Consultado en línea el día 12 de septiembre de 2006, en http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI34152.pdf

MOSER, Caroline O. N. (1996) *Confronting Crisis. A comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities.* Estados Unidos: World Bank, Environmentally sustainable development studies and monographs series No 9

MUMMERT, Gail (comp) (1999) *Fronteras fragmentadas*. México: El Colegio de Michoacán/cidem.

MUÑOZ Izquierdo, C. (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*, México: Centro de Estudios Educativos, A. C.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. (1998). *Origen y consecuencias de la desigualdad educativa.* FCE, México.

NARAYAN, Deepa, ed. (2002) *Empoderamiento y reducción de la pobreza. Libro de consulta.* Colombia: Banco Mundial/Alfaomega.

NAVARRO, Yadira. (1997) *Diferencias por género en la transición de primaria a secundaria, el contexto para dos políticas en educación básica.* Centro de Estudios Universitarios Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ponencia presentada para: Latin American Studies Association XX International Congreso. Guadalajara, México

NAZAR Beutelspacher, Austreberta y Zapata Martelo, Emma. "Desarrollo, bienestar y género: consideraciones teóricas" en *La ventana. Revista de estudios de género.* Universidad de Guadalajara, no. 11, junio de 2000.

PALOMAR, Cristina. "Editorial" de *La ventana. Revista de estudios de género.* Universidad de Guadalajara, no. 11, junio de 2000

PARKER, Susan (2002) "Evaluación del programa Oportunidades sobre la inscripción escolar: primaria, secundaria y media superior" en *Evaluación de resultados del impacto del programa de Desarrollo Humano, Oportunidades. Evaluación de 2002*, INSP, tema 3.

PESCADOR, José Ángel, (1983). "La formación del magisterio en México". Perfiles Educativos, Nueva Época, núm. 3, CISE-UNAM, octubre - diciembre, México.

POST, David (2001)"Region, Poverty, Sibship, and Gender Inequality in Mexican Education: Will Targeted Welfare Policy Make a Difference for Girls?" en Gender and Society, vol. 15, no. 3, junio 2001, 468-489.

RIQUER, Florinda y Ana María Tepichín. (2001). "Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar", en Pieck, E. *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social,* México: Universidad Iberoamericana.

ROCKWELL, Elsie. (1982). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. *Cuadernos 3*. México: DIE-CINVESTAV, IPN.

ROCKWELL, Elsie, (coord.) (1995). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

RODRÍGUEZ Ramírez, Héctor. (2006) *Migración, remesas y pobreza en Zacatecas*. Centro de Análisis y Evaluación de la Política Pública, Escuela de graduados en Administración Pública y Política Pública, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado en línea julio de 2006 en: http://www.mty.itesm.mx/egap/centros/caep/imagenes/MigracionZacatecas.pdf

ROMÁN, M., y R. Aguirre.(1998) "Economía política y política social frene a la pobreza en México". En *Los rostros de la pobreza.* Tomo I. Gallardo R., y J. Osorio. ITESO y U. Iberoamericana. México.

RUIZ Sánchez, Carlos (2002) *Manual para la elaboración de políticas públicas* Plaza y Valdéz, México. (Primera edición 1996)

RUIZ, Sonia (2004) *Saber entrevistar. Apuntes sobre la entrevista como herramienta de investigación.* Curso en línea de Antropología, consultado en febrero de 2007 en: http://ceci.uprm.edu/~sruiz/ciso3121/id21.htm

SAENZ, Moisés (1982). *México Íntegro.* SEP 80, México (primera edición 1939)

SALLES, Vania y José Manuel Valenzuela (Comps.) (1998). *Vida familiar y cultura contemporánea*, CONACULTA/Culturas populares, México.

SÁMANO Rentería, Miguel Angel (s.f.) *El indigenismo institucionalizado en México, (1936:2000) un análisis*. Universidad Autónoma de Chapingo. Consultado en línea el 14 de octubre de 2006 en http://www.bibliojuridica.org/libros/3/1333/10.pdf

SARTORELO, Stefano. (2002). *Educación medio-superior entre los nahua de la Huasteca Veracruzana*. Tesis de Maestría en Antropología Social del CIESAS-DF.

SCHMELKES, Silvia (1994). "La desigualdad en la calidad de la educación primaria". En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, vol. XXIV, núms. 1 y 2, pp. 13-38.

SCHMELKES, Silvia (1995). "Prólogo", en Pieck y Aguado. *Educación y pobreza*. México: Unicef y Colegio Mexiquense.

SCHMELKES, Silvia (1999). *La calidad de la educación en cinco regiones del estado de Puebla*. México: Centro de Estudios Educativos A.C.

SCHMELKES, Silvia (2006). *Comentarios en el lanzamiento del informe mundial de la infancia 2006 de UNICEF* consultado en línea en marzo de 2007 en: http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2007/UNICEF_EstadoMundial2007/UNICEFSchmelkes.coment.Informemundial.pdf.

SCHMUKLER, Beatriz (1996) "La perspectiva de género en los proyectos de desarrollo y su diferencia con la perspectiva de mujer y desarrollo" en *Las políticas sociales de México en los años noventa*. Varios autores. Instituto José Ma. Luis Mora /Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

SCHULTZ, Theodore W. (1977) "Investment in Human Capital" en Jerome Karabel y A. H. Halsey (eds.) *Power and Ideology in education* Oxford University Press, USA.

SCOTT, Joan (1996) "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. Martha Lamas (comp.) México: PUEG/ Porrúa

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003, 13 de mayo). Presenta Sep Programa Jóvenes con Oportunidades. Boletín de prensa 088. Recuperado el 14 de octubre de 2006, de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0880503

SOLANA, Fernando (coord.) (1981). *Historia de la educación pública en México*. Fondo de Cultura económica/Secretaría de Educación Pública, México.

STEPHEN, Lynn (1998) *Mujeres zapotecas*. Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las culturas, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes.

STREET, Susan. (1992). *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. México: CIESAS, Ediciones de la Casa Chata.

TAYLOR, J. E. 1986. "Differential migration, network, information and risk". *Research in Human Capital and Development*. Oded Stark. Greenwich, Conn., JAI Press. vol. 4, pp 147-171.

Taylor, S. Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

TODD, Petra E., Jorge Gallardo-García, Jere R Behrman y Susan Parker (2004). "Impacto de Oportunidades sobre la educación de niños y jóvenes de áreas urbanas después de un año de participación en el Programa". En Bernardo Hernández Prado y Mauricio Hernández (coords.). *Evaluación externa del impacto del Programa Oportunidades 2004*. Documento de evaluación, Tomo I Educación. Instituto Nacional de Salud Pública. México.

TREJO, Guillermo [et al.] (1991). *Educación para una economía competitiva. Hacia una estrategia de reforma*. Centro de Investigación para el Desarrollo, (CIDAC) A.C. Serie: Alternativas para el Futuro. Diana, México.

VALENCIA, Enrique y R. Aguirre (1998). "Discursos, acciones y controversias de la política gubernamental frene a la pobreza". En *Los rostros de la pobreza. El debate*. México, ITESO.

VALENCIA Lomelí, Enrique, Mónica Gendreau y Ana María Tepichín (coords.) (2000) *Los dilemas de la política social ¿cómo combatir la pobreza?,* Guadalajara: Iteso-UIA-UdeG

VALENCIA Lomelí, M. Gendreau, A.M. (coords.) (2003) *Hacia la transformación de la política social en México*. Seminario de Política Social. Puebla, México: Universidad Iberoamericana, Plantel Golfo-Centro

VALENZUELA, José Manuel (1998). "Género y familia", en *Vania* Salles y José Manuel Valenzuela, (Comps). *Vida familiar y cultura contemporánea*, CONACULTA/Culturas populares, México (p. 43 a 78).

VILLARREAL, Magdalena (2000) "La reinvención de las mujeres y el poder en los procesos del desarrollo rural planeado" en *La ventana. Revista de estudios de género*. Universidad de Guadalajara, no. 11, junio de 2000.

VIOLA, Andreu (2000) "La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo" en Viola, Andreu (comp.) *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Paidós, Barcelona.

WARMAN, Arturo (1976) *Y venimos a contradecir. Los campesinos de Morelos y el estado nacional*. Ediciones de la casa Chata 2, México.

WELTI, Carlos y Beatriz Rodríguez (1997) "La investigación en México sobre participación de la mujer en la actividad económica en áreas urbanas y los efectos en su condición social" en Javier Alatorre (et al.) *Las mujeres en la pobreza*. Centro de estudios sociológicos, El Colegio de México. México.

WIEST, Raymond (1973). "Wage-labor migration and the household in a Mexican town". *Journal of Anthropological research*. Vol 29.

WOLF, Eric (1975) *Los campesinos*. Editorial Labor, Barcelona.

ZAFFARONI, Cecilia (1999). "Los recursos de las familias urbanas de bajos ingresos para enfrentar situaciones críticas" en Kaztman, Ruben (Coord.) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL-PNUD.

ZEDILLO Ponce de León, Ernesto (1996) "La Educación y la reforma del Estado" en Soledad Loaeza, *Reforma del estado y democracia en América Latina.* El Colegio de México, México.