



BENEFICIOS ESPERADOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN COMUNIDADES RURALES

Ivania de la Cruz Orozco
ivania.delacruz@cide.edu

Currículo: doctora en Desarrollo Educativo (International Educational Development). Cate-
drática Conacyt comisionada al Centro de Investigación y Docencia Económicas, AC (CIDE).
Sus líneas de investigación versan sobre la educación en comunidades rurales y trayectorias
educativas de estudiantes indígenas.

Recibido: 24 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 16 de noviembre de 2015.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/596>

Resumen

En este estudio de caso múltiple analizamos los beneficios que jóvenes en comunidades rurales y marginadas esperan obtener de un certificado de bachillerato. Los beneficios esperados consisten en transitar a la educación superior y tener trabajos que no sean físicamente demandantes. Las expectativas de los jóvenes se contrastan con las circunstancias que los estudiantes enfrentan al graduarse en Oaxaca, entidad donde se realizó la investigación. Los jóvenes de comunidades rurales y marginadas de manera difícil pueden obtener del bachillerato los beneficios esperados, lo cual analizamos a la luz de dos teorías. Por un lado, trabajamos con la explicación que Pierre Bourdieu brinda sobre el rol de la escuela en la reproducción de la desigualdad social. Por otro, para los hallazgos de dos escuelas en comunidades indígenas usamos el concepto de colonialismo interno. Ambos enfoques consideran la apropiación de la ideología dominante, lo cual permite entender por qué los jóvenes de estas comunidades valoran la educación a pesar de que no obtienen los beneficios esperados.

Palabras clave: educación media superior, educación superior, comunidades rurales.

Abstract

This multiple case study analyzes the benefits that the youth in rural marginalized communities of Oaxaca expect to obtain from a high school diploma. The findings show that graduating from high school was a step toward graduation from a higher education institution. Also, students interviewed thought that high school completion would allow them not to work as peasants. Unfortunately, the benefits students expect to obtain are hardly achievable. The findings from this research are analyzed through a theoretical lens containing two theories. First, we use the theories of social reproduction proposed by Pierre Bourdieu to understand the limited benefits of cultural capital (in the form of a school degree) in a context of marginalization. Then, we analyze findings for indigenous students through internal colonialism. Both theories shed light on why students highly value education: it is perceived to be associated with economic and social benefits. However, such association does not hold in reality.

Keywords: High school education, higher education, rural communities.

INTRODUCCIÓN

En 2012, la educación media superior (EMS) se volvió obligatoria en México. Se espera que la cobertura total pueda alcanzarse en 2022. Los resultados de esta medida distan mucho de ser unívocos. Por un lado, se esperan beneficios como el de tener una población más educada y ayudar a la juventud mexicana a prepararse para continuar estudios de educación superior (ES), o bien, para integrarse al mercado laboral. Además, hacer obligatoria la EMS se presenta como “un paso fundamental hacia la erradicación de la desigualdad y la pobreza” (INEE, 2011).

Por otro lado, hay evidencia que señala que un incremento en cobertura no resulta en los beneficios antes mencionados debido a condiciones estructurales como la marginación, el racismo y las deficiencias en el funcionamiento dentro de las escuelas (infraestructura, equipo, planes de estudio, desempeño de maestros). Estos elementos afectan no sólo la experiencia escolar de los estudiantes, sino su identidad, acceso a oportunidades laborales y las dinámicas sociales dentro de sus comunidades (Barrón, 2010; Dietz, 2012; Maldonado, 2010; Torres, 2014).

En este artículo analizamos en qué medida estudiantes de comunidades rurales con altos niveles de marginación pueden acceder a los beneficios que se le adjudican a la educación, en particular a la EMS. Rechazamos categóricamente una visión optimista e ingenua según la cual una mayor cobertura en EMS contribuye por sí sola a la justicia social. La tesis que defendemos es que los estudiantes en entornos con alta marginación valoran la escuela y una mayor escolaridad (en este caso, estudios de nivel medio superior), porque las asocian con la posibilidad de continuar sus estudios o acceder a empleos menos demandantes que el campo. Sin embargo, los beneficios que esperan obtener no se materializan debido a que una mayor escolaridad no permite compensar la ausencia de recursos económicos, sociales y culturales necesarios para prolongar la trayectoria escolar y acceder a buenos empleos.

En las tres escuelas incluidas en este estudio observamos una valoración de la ideología y del capital de la cultura dominante; esto, a pesar de que el sistema escolar brinda una formación no pertinente para las comunidades donde se ubican (Dietz, 2012; Maldonado, 2010), favorece la reproducción de la estructura social al fomentar una distribución desigual de capital cultural (Bourdieu, 1973), y permite a una reducida minoría lograr los beneficios esperados de la EMS.

En la primera parte del artículo incluimos un marco contextual con características de las comunidades rurales en términos de población, acceso a servicios públicos y características de sus escuelas, además de información sobre la estructura de la EMS y la ES en Oaxaca.

La segunda parte contiene el marco teórico. Los beneficios esperados por estudiantes se analizan a la luz de dos teorías. Primero, utilizamos teorías del conflicto, que resaltan la diferencia de clases, así como el acceso diferenciado a capital cultural, económico y social. Estas teorías son útiles para entender por qué la EMS no funge como mecanismo de movilidad social o herramienta para alcanzar aspiraciones académicas y profesionales entre estudiantes de comunidades rurales con marginación. Si bien dichas teorías permiten entender parte de la situación, se argumenta que en las comunidades indígenas entra en juego un elemento distinto al de clase, por lo cual incorporamos la noción de colonialismo interno.

En la tercera sección presentamos el marco metodológico. A modo de avance, referimos que ésta es una investigación cualitativa sobre tres bachilleratos en co-

comunidades rurales de Oaxaca. La cuarta parte del artículo tiene dos subsecciones. La primera aborda aspiraciones educativas y profesionales de estudiantes en su último año de bachillerato. Posteriormente, dichas aspiraciones se comparan con las circunstancias que los estudiantes enfrentan al graduarse. La quinta sección contiene una discusión sobre pertinencia y limitaciones de la EMS en un contexto rural con marginación. La discusión se hace a la luz de los conceptos abordados en el marco teórico.

MARCO CONTEXTUAL

Comunidades rurales

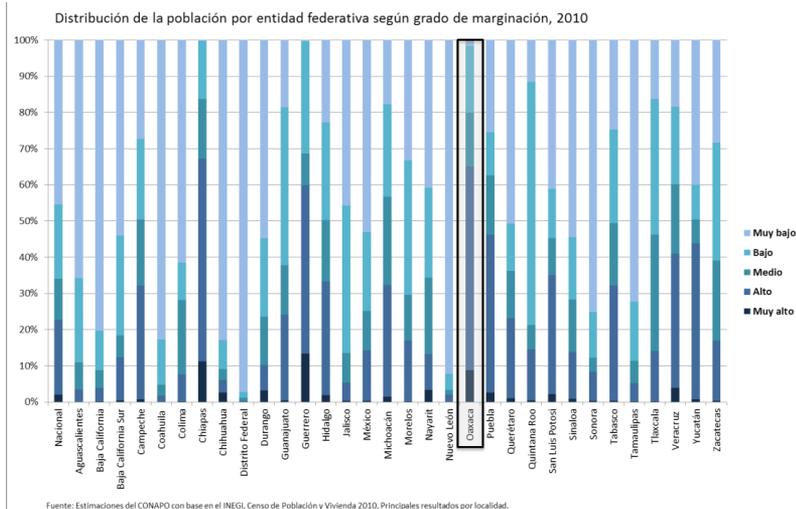
En la investigación cualitativa se busca entender los fenómenos sociales no como hechos aislados, sino como parte de un contexto (Taylor y Bogdan, 1987). A continuación, describimos la comunidad rural en situación de alta marginación. El término rural en México aplica a comunidades con una población menor de 2,500 personas (INEGI, 2005). En 2010, cerca de un cuarto de la población (23.2%) residía en una comunidad rural (INEGI, 2010a). En Oaxaca, más de 45% de la población vive en comunidades rurales y más de la mitad de la población en edad de asistir a EMS, en comunidades rurales.

Gráfica 1. Población de 15 a 1



Las comunidades rurales, además, registran altos niveles de marginación. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo), la marginación se define como el acceso limitado a servicios públicos (Conapo, 2012). Esta definición se construye a partir de indicadores que reflejan en qué medida la población carece de oportunidades de desarrollo y productividad. De la población que habita en comunidades rurales, 12.7% enfrenta *muy altos* niveles de marginación. Asimismo, 48.1% de la población en comunidades rurales enfrenta niveles *altos* de marginación.

Gráfica 2. Distribución de la población por entidad federativa según grado de marginación



Dos escuelas incluidas en este estudio están ubicadas en comunidades indígenas. Una de las características de las comunidades rurales es que tienen alta concentración indígena y, además, según el Conapo (2007), siete de cada diez comunidades indígenas (equivalente a 57% de la población indígena del país) muestran niveles *muy altos* de marginación, mientras que tres de cada diez, niveles *altos* de marginación.

ESCUELAS Y ESTUDIANTES EN COMUNIDADES RURALES

Una vez visité la casa de un alumno que dejó de venir a la escuela. Quería convencer a sus padres de que lo siguieran mandando. Cuando llegué a su casa, me sentía agotado de tanto caminar. Además, tenía mucha hambre. Hasta que no visité su casa entendí por qué el alumno no salía bien en la escuela. El niño llegaba cansado. Además, noté que no tenían electricidad. ¿Cómo van a hacer la tarea si no tienen luz y cuando llegan a su casa ya está oscuro?

(Entrevista con maestro de secundaria en Etla, Oaxaca, 2010)

Los habitantes de comunidades rurales con altos niveles de marginación experimentan una difícil progresión escolar. Según el INEE (2013), el 10% de los estudiantes en zonas rurales con muy alta marginación completan secundaria fuera de la edad normativa (quince años).

En cuanto a las políticas educativas dirigidas a habitantes de pueblos originarios de México, éstas estuvieron originalmente diseñadas para asimilarlos e integrarlos al Estado-nación mexicano (Dietz, 2012; Maldonado, 2010). El indigenismo (promovido desde 1917 hasta los años ochenta) utilizó la escuela para fomentar la idea del mestizaje y la aculturación de la niñez y juventud indígenas, además de imponer el español como única lengua de instrucción y vida (Dietz, 2012; Maldonado, 2010).

A partir de la década de los setenta, y como resultado de la presión de maestros e intelectuales indígenas, el gobierno central modificó el modelo educativo

para atender a la población indígena en México. Rebautizada como “educación bilingüe-bicultural”, la nueva estrategia educativa (que duró de los ochenta hasta los noventa) buscó elaborar materiales en lenguas indígenas y ubicar a maestros indígenas en sus regiones de origen para promover el uso de las lenguas indígenas. Sin embargo, como afirman Dietz (2012) y Maldonado (2010), persistieron los problemas de la política indigenista: no se incluyeron en el currículo contenidos relevantes a los contextos locales; no se hizo una correcta asignación de maestros indígenas a las comunidades (no usaban la lengua en el aula, o bien, la lengua indígena que hablaban no era la misma o la misma variante de las comunidades donde trabajaban); no se elaboraron ni distribuyeron materiales didácticos en las lenguas indígenas y, además, la escuela no promovió el bilingüismo, sino una transición a la castellanización.

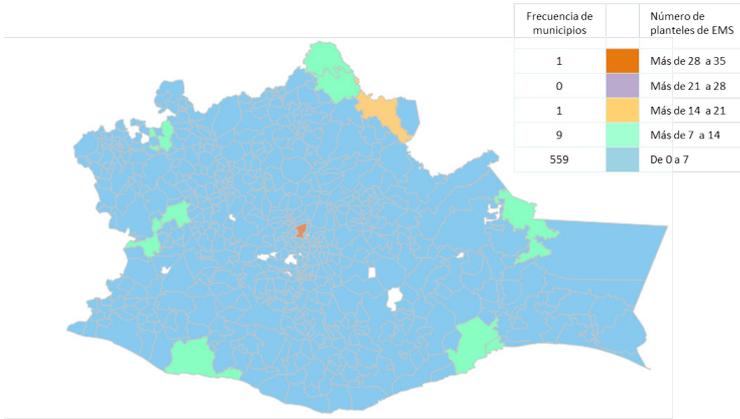
A partir del año 2000 se presentó un “giro hacia la pluralización de las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas” (Dietz, 2012). Se promovió un modelo educativo intercultural que busca la celebración y respeto a la diversidad cultural y lingüística no sólo entre indígenas, sino para toda la población mexicana. Este modelo tiene como propósito nivelar la capacidad de influencia y poder para grupos que han estado ubicados en una situación de desigualdad y opresión (Schmelkes, 2003). A pesar del giro, quedan fuertes resabios del indigenismo (Dietz, 2012; Maldonado, 2010).

Las políticas educativas han tenido efectos severos en las comunidades: aculturación, pérdida de las lenguas indígenas, migración (resultado de la imposibilidad de aplicar lo aprendido en las comunidades), división dentro de las comunidades y desprecio de contenidos vinculados a lo local (Barrón, 2008; Dietz, 2012; Maldonado, 2010). Entre los efectos más devastadores, según Maldonado (2002 y 2010), están la apropiación por parte de líderes, maestros y padres indígenas del discurso que valora a la escuela oficial. La oferta educativa se sigue expandiendo, pero continúa sin tener contenidos relevantes para las comunidades, sin estar acompañada de mejores condiciones estructurales ni reconocer las demandas de autonomía.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN OAXACA

El estado de Oaxaca tenía en 2011 un total de 624 bachilleratos. Los 570 municipios de la entidad están subdivididos en 10,186 comunidades. En el mapa 1 mostramos la distribución de escuelas de EMS, las cuales se concentran en zonas urbanas.

Mapa 1. Escuelas de EMS en Oaxaca



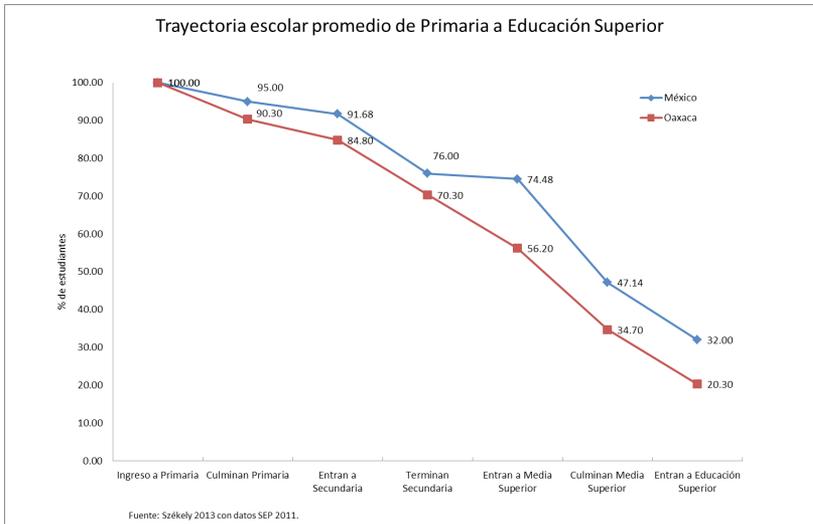
Fuente: 2011. Instituto de Educación del Gobierno del Estado.

El estado tiene veinte subsistemas públicos de bachillerato (CEPPEMS, 2015). Egresar de cualquiera de los subsistemas brinda un certificado válido para solicitar admisión a una institución de ES. En este estudio incluimos escuelas que pertenecen a tres subsistemas: Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE) e Instituto Estatal de Bachilleratos de Oaxaca (IEBO). Esta entidad presenta deserción temprana porque pocos estudiantes terminan secundaria y eso resulta en una baja cobertura de EMS (Székely & Bentaouet, 2014).

ACCESO A EDUCACIÓN SUPERIOR EN OAXACA

Si bien aquí analizamos beneficios que estudiantes esperan obtener de la EMS, incluimos esta sección sobre ES debido a que el principal beneficio esperado es transitar a la ES. En Oaxaca, poca gente accede a y completa estudios de ES. De 100 niños que empiezan primaria, la completan 90 y de ellos, 85 continúan a secundaria. De los 85 que entran, culminan 70 y de éstos, 56 se inscriben a EMS. De esos 56, 35 estudiantes concluyen EMS y de éstos, 20 se inscriben a ES. Únicamente 12 de esos 20 completan ES (Székely, 2013).

Gráfica 3. Trayectoria escolar promedio de primaria a educación superior en México y Oaxaca



En Oaxaca, el acceso a ES parece estar ligado a condiciones socioeconómicas de los estudiantes. El 72% de la matrícula proviene de hogares que están en el 40% más rico de la población (últimos cuatro deciles) y sólo 13% proviene de hogares que están en el 40% más pobre (Székely, 2013).

Completar estudios de ES en Oaxaca es difícil. Según Székely (2013), son pocos los espacios en ES y su ritmo de crecimiento es inferior al de otras entidades en México. Además de carencias económicas y la oferta limitada de lugares, los egresados de EMS suelen tener bajo logro educativo, lo cual complica su admisión a instituciones de ES. Asimismo, quienes completan estudios de ES tienen bajos retornos a la educación respecto a sus retornos como egresados de EMS. Sin embargo, tener ES completa está asociado con menores niveles de desempleo (Székely, 2013).

MARCO TEÓRICO

La escuela como reproductora de disparidades

Muchas teorías sociales y políticas clásicas concibieron la escuela como un proceso basado en méritos que permitía a los individuos talentosos tener éxito en la vida. Así, los individuos que no tenían éxito escolar o profesional eran considerados responsables de sus fracasos dada la naturaleza democrática de los sistemas educativos (Durkheim, 1956, citado en Levinson & Holland, 1996, pp. 1-2).

Desde la década de los setenta, han surgido críticas al discurso de la escuela basada en mérito que señalan que las escuelas no son necesariamente lugares que brindan oportunidades iguales para el éxito escolar y profesional. Teóricos como Althusser, Bernstein, Bourdieu, Passeron, Apple y Giroux han estudiado cómo la clase social influye de modo significativo la experiencia escolar y profesional de las personas (Levinson & Holland, 1996). Estos autores han hecho hincapié en los

efectos opresivos de la desigualdad de clases, la cual vuelve a las instituciones sociales en perpetuadoras de disparidades.

La explicación de reproducción social propuesta por Bourdieu (1973) es el primer componente del marco teórico. Las estructuras sociales, según este autor, afectan a las instituciones sociales, como la escuela. Dado que la educación no brinda oportunidades iguales para la movilidad social, la escuela ayuda a reproducir las estructuras sociales (Bourdieu, 1973).

Bourdieu (1983) define al capital como el trabajo acumulado que permite a su dueño “apropiarse de la energía social en forma de trabajo cosificado o vivo” (p. 241). El capital está conectado a la reproducción social porque es el “principio que provoca las regularidades del mundo social” (p. 241). En otras palabras, la distribución de los distintos tipos y subtipos de capital en un momento específico representan la estructura del mundo social. Bourdieu agrupa los tipos de capital en tres categorías: económico, social y cultural. El económico es inmediata y directamente convertible en dinero. El social es la membresía que se tiene a ciertos grupos que gozan de prestigio. El cultural, según Bourdieu (1983), es el mejor escondido. Lo que el discurso basado en mérito define como “habilidad” o “talento” es el producto de una inversión de tiempo y capital cultural (Bourdieu, 1983, p. 244). El capital cultural toma tres formas: estado incorporado, objetivado y títulos educativos. Las escuelas tienden a valorar el capital cultural que se hereda, pero lo esconden bajo el discurso del mérito. En resumen, el “capital cultural es un instrumento de reproducción capaz de encubrir su propia función” (Bourdieu, 1983, p. 255).

Bourdieu refuta el argumento de que la educación resulta en movilidad social y de que está basada en el mérito. Primero, afirma que no todos los individuos tienen capital económico y cultural para brindar a sus hijos una educación más allá del nivel básico, lo cual contribuye a la reproducción de la mano de obra menos valorada (Bourdieu, 1973). Segundo, incluso cuando las familias hagan un esfuerzo por mantener a sus hijos en la escuela, los beneficios de la educación son visibles en el muy largo plazo (Bourdieu, 1984, p. 253). Tercero, Bourdieu afirma de los “sistemas educativos contribuyen a la reproducción de la estructura de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre clases al favorecer la reproducción de la estructura de distribución de capital cultural entre clases” (Bourdieu, 1973, p. 56). En resumen, personas de distintos estratos sociales se benefician de la educación dependiendo del volumen y composición de su capital económico, social y cultural.

Cuando individuos pertenecientes a la clase trabajadora obtienen títulos educativos, aunque éstos sean de instituciones prestigiosas, dichos títulos no les brindarán acceso a posiciones de poder o bienes materiales de la clase alta. Los títulos educativos son más útiles para la gente que ya tiene capital económico y social y que, además, saben cómo usarlo para mantener o aumentar su poder (Bourdieu, 1973). En el caso de los pocos miembros de los grupos en desventaja económica que logran tener éxito escolar, Bourdieu afirma que estas excepciones no son sólo posibles, sino necesarias para justificar el discurso de un sistema educativo basado en mérito, talento y democracia. Estos individuos excepcionales, afirma Bourdieu, pueden contar con capital cultural valorado por la clase dominante, pero no son representativos de la mayoría de estudiantes de clase baja. En resumen, la escuela convierte las jerarquías sociales en jerarquías académicas y legitima las desigualdades sociales (Bourdieu, 1973, p. 60).

Estas predicciones desalentadoras para los estudiantes de estratos bajos han sido analizadas ya por diversos investigadores en Estados Unidos (MacLeod, 1995), México (Levinson, 1996), Bolivia (Luykx, 1999) y Madagascar (Sharp, 2002), entre otros.

Colonialismo interno

Si bien la desigualdad social constituye un impedimento para acceder a beneficios esperados del capital cultural (en particular de los títulos educativos), en dos de los casos en esta investigación conviene señalar que existe una veta más de análisis: las escuelas están ubicadas en comunidades indígenas. Por ello, se incorpora un elemento teórico para el análisis de políticas diseñadas y aplicadas a pueblos originarios, en especial las educativas: el colonialismo interno. Según González Casanova (1965), el colonialismo es un fenómeno que no sólo se manifiesta en el plano internacional, sino también en el intranacional. El término “colonialismo interno”, afirma González, tiene su origen en los movimientos de independencia de antiguas colonias en África, Asia y América; luego de la independencia política y ante la dominación y explotación de nativos por parte de otros nativos, surgen cuestionamientos sobre la independencia integral y el neocolonialismo. En América Latina, la dominación y explotación a indígenas tienen las mismas características que antes de la independencia (González Casanova, 1965; Maldonado, 2002 y 2010).

El colonialismo interno, sugiere González, se basa en una dominación de clases y también en la dominación de una civilización sobre otra, con el racismo y la segregación racial como pilares que permean el orden jurídico de la sociedad y las políticas que la cultura dominante elabora y aplica a la población oprimida (incluso aquellas que buscan su “desarrollo” económico, educativo, social y político) (Barón, 2008; González Casanova, 1965).

En el caso de los pueblos originarios en Oaxaca, Maldonado (2010) afirma que la escuela y sus modelos educativos han sido “una institución clave de la dominación” (p. 8). Años de políticas educativas que no incorporan contenidos relevantes para las comunidades, que imponen el español como idioma de trabajo y que provocan migración y división dentro de los pueblos, lo que dificulta el éxito de iniciativas comunitarias que brinden una educación pertinente. La escuela promovió el colonialismo interno que otorgó “legitimidad social a la política etnocida del Estado” (p. 13) y desprestigió las costumbres y saberes de las comunidades. Lo anterior derivó en que las civilizaciones oprimidas (desde sus líderes hasta sus juventudes) adoptaran la lógica del colonialismo, y diera lugar a una valoración de las políticas coloniales, como por ejemplo, la educación oficial (escuela, contenidos y sus supuestos beneficios). Incluso, los maestros que han luchado por promover modelos educativos liberadores y pertinentes para los pueblos originarios padecen de los efectos de haberse apropiado del discurso colonial (Maldonado, 2010).

Los pocos modelos educativos que incorporan elementos de diversidad no funcionan de manera adecuada ni tienen continuidad en niveles educativos avanzados. Lo anterior condena a la población originaria al fracaso, con algunas excepciones que constituyen auténticos éxitos de estudiantes que van contracorriente ante un sistema educativo y social racista y excluyente (Maldonado, 2010). Esto es consistente con lo que afirma Bourdieu (1973) sobre la necesidad de que haya pocos casos exitosos de estudiantes de clases bajas para fortalecer la valoración de la cultura dominante.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación se realizó mediante la construcción de un estudio de caso múltiple. De noviembre de 2010 a diciembre de 2011, trabajamos durante toda la jornada escolar en tres bachilleratos ubicados en zonas rurales de Oaxaca con altos niveles de marginación. En Etna, las visitas al bachillerato eran de lunes a jueves debido a la dificultad de encontrar transporte público los días viernes. El trabajo de campo duró tres meses en Etna y en Matías y nueve semanas en Sierra Mix. Los nombres de comunidades y participantes se sustituyeron por seudónimos.

Usamos tres instrumentos para recolectar información en el marco de una investigación de corte cualitativo. Llevamos a cabo observaciones a actividades escolares (clases, descansos y actividades sociales, cívicas, culturales y deportivas) y a las labores cotidianas en comunidad. También, hicimos entrevistas en profundidad a estudiantes del último año de bachillerato y a egresados de los bachilleratos estudiados. Asimismo, aplicamos una encuesta a estudiantes de último año de bachillerato; ésta fue anónima y contenía preguntas expresas sobre los beneficios que se esperaban obtener de cursar EMS.

Reclutamiento de participantes y selección de casos

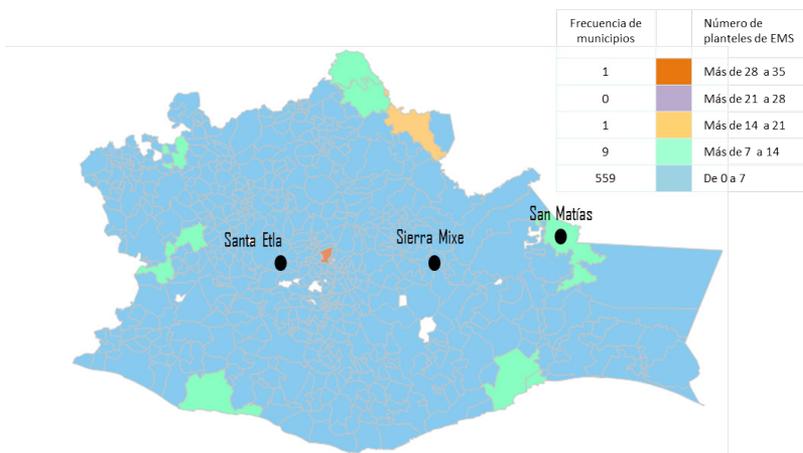
El muestreo (comunidades, escuelas e individuos participantes) fue no probabilístico por conveniencia. La selección de escuelas siguió cuatro criterios: elegimos escuelas pertenecientes a distintos subsistemas, ubicadas en comunidades rurales, pero a una distancia no mayor de tres horas de una zona urbana, localizadas en comunidades con niveles de marginación elevados y en distintas regiones de Oaxaca. Lo anterior permitió diversificar la muestra.

Tabla 1. Comunidades

Nombre	Tipo de comunidad	Región	Población
Etna	Cabecera municipal	Valles centrales	Municipal: 7,640 Comunidad visitada: 504
San Matías	Agencia municipal	Istmo	Municipal: 7,640 Comunidad visitada: 2,294
Sierra Mixe	Cabecera municipal	Sierra Mixe	Municipal: 2,095 Comunidad visitada: 610

Fuente: INEGI, 2005.

Mapa 2. Comunidades donde se localizan las EMS



Fuente: 2011. Instituto de Educación del Gobierno del Estado.

Tabla 2. Escuelas

	CECyTEO Etlá	COBAO San Matías	IEBO Sierra Mixe
Características			
Financiamiento	Federal Estatal Municipal	Federal Estatal	Estatal Municipal
Orientación de plan de estudios	Conocimiento tecnológico y científico	Especialización para ES o trabajo desde tercer semestre	Educación a distancia en zonas marginadas para aplicar conocimiento y habilidades en desarrollo sostenible de comunidades
Instalaciones	Laboratorio de cómputo Biblioteca	Laboratorio de cómputo Biblioteca Cancha de basquetbol Laboratorio de química Cafetería	Tres aulas Un solo espacio es dirección, biblioteca y laboratorio de cómputo Cancha de basquetbol

Planta docente y personal	Maestros para las diferentes áreas de conocimiento Una persona de apoyo para mantenimiento y limpieza	Maestros para las diferentes áreas de conocimiento Instructores para actividades deportivas y culturales Una persona de apoyo para mantenimiento y limpieza*	Tres maestras, una de ellas funge como directora
Orientación vocacional en plan de estudios	No	Sí: dibujo técnico, administración e informática	No
Acceso	Escasez de transporte público Tiempo de recorrido entre la comunidad y la ciudad de Oaxaca: 2.5 horas en automóvil	Ubicada a la orilla de carretera federal Tiempo de recorrido entre comunidad y cabecera municipal: 1.5 horas en transporte público	Escasez de transporte público Tiempo de recorrido entre la comunidad y la ciudad de Oaxaca: 3 horas en automóvil
Comité de padres de familia	Sí: rol activo supervisado por directora del plantel y por autoridad municipal	No	Sí, aunque con participación escasa y poco constante
Estudiantes			
Lengua (s)	90% bilingües en mixteco y español 10% español	99% español 1% lengua indígena (zoque, mixteco, zapoteco, mixe)	100% bilingüe en mixe y español
Becas	100% Oportunidades	90% Oportunidades 10% apoyo de la Secretaría de Educación Pública	100% Oportunidades Algunos estudiantes de comunidades cercanas reciben, además, apoyo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Características de grupo en último año de bachillerato	48 estudiantes 2 grupos	97 estudiantes 3 grupos	25 estudiantes 1 grupo
--	----------------------------	----------------------------	---------------------------

Fuentes: notas de campo.

* Debemos señalar que en San Matías la persona de limpieza y algunos instructores de actividades deportivas y culturales se ausentaban con frecuencia de la escuela.

Tabla 3. Entrevistas

	CECyTEO Etlá	COBAO San Matías	IEBO Sierra Mixe
Estudiantes	8 mujeres y 3 hombres	10 hombres y 8 mujeres	10 hombres y 2 mujeres)

Análisis

Las 41 entrevistas a estudiantes fueron transcritas. Preguntamos a los estudiantes sobre la utilidad o conveniencia de cursar estudios de bachillerato y sus aspiraciones académicas y laborales al concluir ese grado escolar. La codificación siguió el orden en que se hicieron las entrevistas, es decir, primero se codificaron las de Etlá, luego las de San Matías y, finalmente, las de Sierra Mixe. No utilizamos códigos ni categorías predeterminadas, sino que emergieron y se registraron en listas elaboradas para cada caso.

El proceso de análisis para la información de cada caso fue circular; como afirman Osses, Sánchez e Ibáñez (2006), quienes citan a Glasser (1969), “las actividades de recolección, codificación, análisis e interpretación se entrelazan a lo largo de todo el proceso de investigación” (p. 121). De la información emergieron códigos que agrupamos en categorías respecto a los beneficios que esperaban obtener de su bachillerato. Los códigos de cada entrevista se comparaban con códigos y categorías de entrevistas anteriores.

Las respuestas de los estudiantes en las tres escuelas se pudieron agrupar en dos grandes categorías: acceso a ES y empleo. Surgieron también códigos sobre tipos de programas académicos que deseaban cursar, factores que les habían llevado a preferir dichos programas, posibles instituciones de ES a las que asistirían, tipos de empleos que deseaban tener y beneficios (individuales y familiares) que resultarían de acceder a ES y empleo. Los hallazgos fueron corroborados con la información de notas de campo, encuestas y entrevistas con egresados. Asimismo, a través de notas de campo, observaciones y entrevistas (tanto a estudiantes como a sus familiares), obtuvimos información sobre la inminente no materialización de los beneficios esperados de la EMS.

RESULTADOS

La EMS como escalón hacia la ES y las barreras que truncan el camino

Todos los estudiantes expresaron el deseo de seguir estudiando al concluir su bachillerato. La minoría sabía qué tipo de programa querían cursar. Federico, en Etlá, comentó que deseaba convertirse en ingeniero en Comunicaciones y Tecnología, programa ofrecido en el Instituto Politécnico Nacional (entrevista, 9 de febrero de 2011). José, en San Matías, comentó que siempre le había gustado trabajar con ganado y, dado que era bueno en eso, deseaba estudiar medicina veterinaria (entrevista, 18 de marzo de

2011). Ximena, en Sierra Mixe, aseguró que se convertiría en ingeniero de la escuela donde estudiaba su hermano mayor (entrevista, 19 de octubre 2011).

Otros estudiantes no tenían información precisa sobre programas académicos de ES, pero expresaron que deseaban convertirse en profesionistas porque tenían una vocación. Flor, en Etla, comentó que quería dedicarse a la danza folclórica. Aunque no sabía si existía una carrera dedicada a las artes, ella sabía que el baile era su vocación (entrevista, 29 de noviembre de 2011). Miguel, en Sierra Mixe, quería cursar la carrera de Educación Física para poder continuar practicando su deporte favorito: el basquetbol (entrevista, 6 de diciembre de 2011). Benito, un estudiante en San Matías, explicó que quería estudiar Derecho porque un título de abogado le permitiría adquirir conocimientos y habilidades para ayudar a sus paisanos (entrevista, 30 de mayo de 2011).

La mayoría de los estudiantes entrevistados no tenía información acerca de los programas de ES ni pudieron definir algún tipo de vocación, pero afirmaban querer ser profesionistas. Gisela, en San Matías, sentía la necesidad y la obligación de dar a sus padres una buena calidad de vida y corresponder al sacrificio que habían hecho por ella (entrevista, 29 de marzo de 2011). Carmen, en Sierra Mixe, manifestó que la ES le permitiría apoyar a su madre viuda. Para Addi, de San Matías, y Ximena, de Sierra Mixe, la ES les facilitaría la vida porque les ayudaría a sortear algunas dificultades y acceder a mejores oportunidades que las que habían tenidos sus padres, quienes llevaban una vida de trabajo duro.

En Oaxaca, la gran mayoría de egresados de EMS se incorporará al mercado de trabajo, ya sea fuera de sus comunidades de origen, o bien, trabajando en sus hogares o en el campo con su familia (Székely, 2013). Los hallazgos sugieren que existen múltiples razones por las cuales los egresados de EMS no acceden a ES. La primera es la distancia entre las ciudades donde están ubicadas las universidades y las comunidades de origen de los estudiantes. Para muchos, incluso el viaje para pedir informes sobre admisión es un gasto fuerte. Si los estudiantes no tienen quién los hospede o les lleve información sobre la ES, es muy poco probable que continúen estudiando.

Quienes desean cursar estudios de ES deben contar con recursos para cubrir gastos de transporte, manutención y escolares. A pesar de que los estudiantes podían solicitar la beca Pronabes, estos fondos apenas cubrirían los gastos de la ES. Los estudiantes y sus familias hicieron un esfuerzo colectivo importante para alcanzar la meta de graduarse de bachillerato, pero dicho esfuerzo difícilmente puede extenderse a los años que dura una carrera universitaria.

Una segunda razón por la cual los egresados no pueden seguir estudiando es el cada vez más difícil proceso de admisión a la universidad. Estudiantes comentaron que algunos graduados de cohortes previas habían solicitado admisión a instituciones de ES, pero no pasaron el examen.

Una tercera dificultad que enfrentan los aspirantes a ES es el número limitado de lugares en universidades públicas. En la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la universidad estatal, sólo un tercio de los aspirantes es admitido (González Cruz, 2012). La competencia por ingresar a las universidades públicas es tan fuerte que hay cursos privados de preparación, algunos de los cuales se imparten de manera clandestina (entrevista a egresada de EMS en San Matías, 1 de junio de 2011). El soborno también es una opción para aquellos con los recursos para comprar su admisión a una universidad pública. Nicolás, quien aspiraba a

convertirse en maestro, comentó: “Se dice que si pagas ocho mil pesos, sí entras a la Escuela Normal» (entrevista a estudiante en San Matías, 12 de abril de 2011).

Los participantes comentaron el caso de egresados de cohortes anteriores que no fueron admitidos a instituciones públicas de ES y que se inscribieron en instituciones privadas. Desafortunadamente, la falta de espacios en universidades públicas para todos los egresados de bachillerato ha generado una oferta de educación privada de baja calidad (Silas, 2005).

Los pocos que logran acceder a la ES siguen enfrentando retos para graduarse. Los maestros del bachillerato en Etlá expusieron los casos de egresados que habían desertado de instituciones de ES porque no pudieron cubrir los costos que implicaba. Otros jóvenes habían desertado por distintas razones, como que no les gustaba la carrera que habían elegido o tenían dificultades para habituarse a la ciudad en la que se encontraba la universidad.

La falta de conocimiento sobre los programas de ES y el poco contacto con estudiantes y egresados universitarios dificultan la trayectoria de estudiantes que desean y tienen los recursos necesarios para seguir estudiando después de concluir el bachillerato. Los pocos años de educación escolarizada de los padres implican una falta de capital cultural y social (información sobre programas e instituciones de ES y contactos que ofrezcan datos sobre procesos de admisión). Asimismo, la orientación vocacional en la escuela es fundamental para las trayectorias escolares, ya que, si no existe, incrementa el riesgo de que los estudiantes deserten por haber elegido programas que no coinciden con sus habilidades e intereses.

Aspiraciones contra realidades del mercado laboral en Oaxaca

La EMS brinda a los egresados ventajas comparativas respecto a los no graduados al momento de competir por los escasos trabajos disponibles. Los empleadores locales prefieren, y algunas veces exigen, que los solicitantes cuenten con certificado de bachillerato. Es común contratar a gente sobrecalificada para trabajos que no requieren mucha preparación, como empleados de gasolinera, cajeras o acomodadores de productos en tiendas.

A pesar de que los estudiantes son conscientes de que es difícil que la EMS difícilmente les ayude a hallar un trabajo con buen salario, ellos esperan tener empleos menos pesados físicamente que emplearse en el campo. Los estudiantes también esperan encontrar mejores trabajos que los que tienen sus familiares sin EMS que han migrado a zonas urbanas. Pedro, un estudiante en Etlá, tiene hermanos albañiles en el Distrito Federal. Al ver cuán pesado físicamente es ese trabajo, Pedro desea encontrar un empleo menos demandante (entrevista, 2 de febrero de 2011). Carmen, en Sierra Mixe, tiene hermanas que son empleadas domésticas en Oaxaca y ella quiere un mejor trabajo después de su graduación.

A pesar de la ventaja comparativa de los egresados de EMS, no hay abundancia de trabajos bien pagados o físicamente menos demandantes. La falta de empleo afecta a la juventud de comunidades rurales desde antes de egresar del bachillerato. Flor, en Etlá, dijo sentirse estresada de manera constante por la falta de dinero para cubrir los gastos escolares y no había trabajo para ella en la comunidad (entrevista, 7 de diciembre de 2010). Sólo algunos estudiantes pueden ayudar a su familia en el campo o en negocios familiares.

Al graduarse de EMS, los jóvenes usan su capital social (información y recursos brindados por familiares y amigos) para ingresar al mercado laboral local; por

ejemplo, en San Matías hay ofertas de trabajo para conductores de vehículos de carga. Polo, un estudiante del bachillerato en esta comunidad, expresó que su madre lo animaba a seguir los pasos de un tío y se convirtiera en conductor (entrevista, 27 de mayo de 2011). Otra opción viable era ser policía o soldado, debido a la presencia en la región de la policía local y federal, y a que dichos empleos brindan un ingreso estable y oportunidades de desarrollo profesional. Sin embargo, a Polo y a su familia les preocupaban los peligros que conlleva este tipo de trabajo. Una última opción para él era convertirse en traficante de drogas por sugerencia de un padrino que se dedicaba a esas actividades (entrevista, 27 de mayo de 2011).

El seguimiento a los estudiantes entrevistados permitió saber que sólo una minoría accedió a ES. Los demás se desenvuelven como cajeros, asistentes, policías bancarios y choferes; algunos esperaban poder ahorrar un poco y solicitar admisión a una institución de ES un año después. Otros egresados permanecieron en sus comunidades trabajando en el campo o en sus hogares.

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo hemos pretendido mostrar que las expectativas de los estudiantes sobre la EMS se materializan para una minoría. Las aspiraciones en un contexto de marginación se topan con un sistema de ES saturado y con escasez de buenos trabajos. Al acercarse el fin de ciclo escolar, los mismos estudiantes empezaban a admitir que difícilmente seguirían estudiando. Este panorama nos remite a las aseveraciones de Bourdieu (1973, 1984) sobre la acumulación de capital cultural que es accesible para pocas familias más allá del nivel básico y sobre la larga espera de las familias para recibir los beneficios de la educación. Los pocos casos de estudiantes que pudieron cumplir su aspiración de transitar a ES remiten a las "excepciones que no son representativas de la mayoría de estudiantes de clase baja" (Bourdieu, 1973). Ante la brecha entre aspiraciones y realidades, es posible afirmar que no basta con garantizar en la Constitución el acceso a EMS. En condiciones de marginación, un diploma no se traduce en justicia social entendida como superación académica y laboral.

En el caso de los estudiantes de comunidades mixteco y mixe (Etlá y Sierra Mixe, respectivamente) es posible observar elementos que Maldonado (2010) asocia con el colonialismo interno. Primero, no hay continuidad de políticas educativas pertinentes, ya que, habiendo cursado primaria indígena, los estudiantes asistieron a secundaria y bachillerato en escuelas que no cuentan con modelos interculturales y carecen de maestros originarios de la comunidad. Segundo, las aspiraciones de los jóvenes implican de modo necesario migración a zonas urbanas por la falta de escuelas de ES y empleos en las comunidades. En estas comunidades sólo dos estudiantes de la generación que se graduó luego del trabajo de campo pudieron continuar sus estudios. Tercero, los beneficios que los estudiantes indígenas esperan obtener de la EMS están ligados a supuestas ventajas de pertenecer a la cultura dominante; dichos beneficios se proponen a la imaginación de los estudiantes como algo posible cuando en realidad no lo son (Barrón, 2008; Maldonado, 2010).

¿Por qué entonces la juventud de estas comunidades cursa estudios de EMS? Es posible afirmar que los estudiantes han pasado por el proceso inconsciente mediante el cual se identifican con las ideas del grupo dominante y, además, las internalizan. Se valora el capital cultural y económico al que tiene acceso la clase dominante. Se aspira a incrementar el capital cultural (en forma de títulos escola-

res) porque se cree que habrá beneficios laborales y económicos. Sin embargo, la expectativa no se cumple. Además, en las escuelas en comunidades mixe y mixteca, observamos lo que Maldonado (2010) describe como una introyección: los miembros de la comunidad se han apropiado de los discursos del colonialismo interno y han aprendido a valorar a la institución “clave” del proceso de dominación: la escuela, sus contenidos y sus supuestos beneficios.

La investigación desarrollada en estas páginas pone de manifiesto un riesgo real: si no se presta atención al rol de la escuela en la reproducción de desigualdad social y a los efectos del colonialismo interno, los jóvenes de zonas marginadas seguirán en desventaja y carecerán de los medios para desenvolverse en sociedades que les serán hostiles (Bourdieu, 1973; Barrón, 2008; Maldonado, 2010). Hasta ahora se observa una expansión de oferta escolar sin modelos educativos pertinentes, que además no se acompaña de mejoras estructurales que resulten en oportunidades concretas para continuar una trayectoria escolar o acceder a empleos bien remunerados. El desafío para los tomadores de decisiones en los distintos niveles de gobierno, desde los presidentes municipales hasta encargados de la política educativa a nivel federal, radica en mirar con ojos críticos las estrategias educativas que han aplicado a las comunidades rurales con altos niveles de marginación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, J. (2008). Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Travaux et recherches dans les Amériques du Centre (Trace)*, 53, 22-35.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. En Brown, R. (ed.). *Knowledge, education, and cultural changes* (pp. 56-69). Londres: Tavistock.
- _____. (1983). *The Forms of Capital*. Recuperado de http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms_of_Capital-1.pdf
- _____. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CECyTEO (2011). Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Oaxaca. Recuperado de www.cecyteo.edu.mx
- CEPPEMS (2015, 20 de abril). Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior. Recuperado de <http://www.ceppemsoax.com/>
- COBAO (2012). Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca. Recuperado de www.cobao.edu.mx
- Conapo (2007, julio). Índice de marginación a nivel localidad 2005. México.
- _____. (2012). *Índice de marginación por localidad 2010*. México.
- Dietz, G. (2012). Mexico, Multicultural education. En Banks, J. & e. C. (EBSCO) (ed.). *Encyclopedia of Diversity in Education* (pp. 1484-1489). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Epstein, E. (1971). Education and Peruanidad: “Internal” Colonialism in the Peruvian Highlands (C. a. Press, ed.). *Comparative Education Review*, 15 (2), 188-201.
- González Casanova, P. (1965). Internal Colonialism and National Development. *Studies in Comparative International Development (SCID)*, 1 (4), 27-37.
- González Cruz, L. (2012, 11 de junio). Menos de la tercera parte de los aspirantes logran espacio en la UABJO. *Quadratín*.
- IEBO (2012). Instituto de Estudios de Bachillerato de Oaxaca. de www.iebo.edu.mx
- INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Recupe-

- do de [www.inee.edu.mx/](http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf): <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/informe2011final.pdf>
- ____ (2012, 11 de octubre). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/bie_wr/mapa_indica/2013/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT02/2013_AT02_c.pdf
- INEGI (2005). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de www.inegi.org.mx: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=10215&c=16851&s=est>
- ____ (2010a). *Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx>
- ____ (2010b). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de www.inegi.org.mx <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=20>
- Levinson, B. (1996). Social difference and schooled identity at a Mexican *secundaria*. En Levinson, B, Foley, D. & Holland, D. (eds.). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 211-238). Albany: State University of New York Press.
- Levinson, B. & Holland, D. (1996). The cultural production of the educated person: An introduction. En Levinson, B, Foley, D. & Holland, D. (eds.). *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-54). Albany: State University of New York Press.
- Luykx, A. (1999). *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.
- MacLeod, J. (1995). *Ain't no makin' it: Aspirations and attainment in a low-income neighborhood*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maldonado, B. (2002). *Los indios a las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- ____ (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México: la nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis doctoral, Department of Mesoamerican and Andean Cultures, Faculty of Archaeology, Leiden University.
- Osses, S., Sánchez, I. e Ibañez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32 (1), 119-133.
- Schmelkes, S. (2003). La política de la educación bilingüe intercultural en México. En Hernaiz, I. (comp.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación-UNESCO.
- Sharp, L. (2002). *The sacrificed generation: Youth, history, and the colonized mind in Madagascar*. Berkeley: University of California Press.
- Silas, J. (2005). Realidades y tendencias en la educación superior privada mexicana. *Perfiles Educativos UNAM*, 7-37.
- Székely, M. (2013). *Educación superior y desarrollo en Oaxaca*. World Bank.
- Székely, M. & Bentaouet, R. (2014). *Dropout in Upper Secondary Education in Mexico: Patterns, Consequences and Possible Causes*. World Bank Group. Education Global Practice Group.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Torres, V. (2014). Imaginarios sociales sobre la primaria indígena en Puebla: un estudio desde las elecciones escolares de los padres de familia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 117-1139.