

ENRIQUE MARTÍNEZ CURIEL

Los que se van y los que se quedan

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA



Los que se van
y los que se quedan

ENRIQUE MARTÍNEZ CURIEL

Los que se van y los que se quedan

*Familia, migración, educación
y jóvenes en transición a la adultez
en contextos binacionales*

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de los Valles

2016

Primera edición en español, 2016 | © Enrique Martínez Curiel | © Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Valles, Carretera Guadalajara- Ameca kilómetro 45, 46600 Ameca, Jalisco, México | Producido por: Rayuela, diseño editorial, Guanajuato 1761, colonia Mezquitán Country, 44260 Guadalajara, Jalisco, México | ISBN 978-607-9456-11-5 | Impreso y hecho en México | *Printed and made in Mexico.*

ÍNDICE

PRÓLOGO Hernán Salas Quintanal	13
PREFACIO Rubén G. Rumbaut	17
INTRODUCCIÓN	21
<i>Punto de partida</i>	21
<i>Importancia de la investigación</i>	24
<i>Organización del estudio</i>	26
<i>Agradecimientos</i>	29
I	
RELEVANCIA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN	33
<i>Introducción</i>	33
<i>Vida familiar</i>	34
<i>La segunda generación en Estados Unidos: educación y aspiraciones</i>	38
<i>El estudio de los hijos de mexicanos en Estados Unidos</i>	40
<i>Perspectivas teóricas</i>	42
<i>Conclusiones</i>	63
II	
PROPUESTA METODOLÓGICA Y ACCESO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN	65
<i>Introducción</i>	65
<i>Construcción del método</i>	65

<i>Selección de los lugares de estudio</i>	69
<i>La fuente y el acceso a la información</i>	72
<i>Estructuración del estudio en California y Ameca</i>	80
<i>Descripción de la encuesta para padres de familia</i>	82
<i>Descripción de la encuesta para los hijos</i>	83
<i>El trabajo de campo y la información etnográfica</i>	83
<i>Procesamiento de datos y construcción de archivos</i>	85
<i>Conclusiones</i>	85

III

AMECA:

CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y DEMOGRÁFICO	87
<i>Introducción</i>	87
<i>Ameca: lugar de origen</i>	87
<i>Servicios y educación en la localidad</i>	90
<i>Crecimiento demográfico y flujo migratorio</i>	92
<i>Impacto de la crisis económica en México y sus efectos en la educación</i>	98
<i>El contexto social y educativo desde el lugar de origen</i>	101
<i>El contexto educativo y los hijos en Ameca</i>	103
<i>Conclusiones</i>	105

IV

PROCESO HISTORICO DE LA MIGRACIÓN

EN AMECA, JALISCO (1908-2008)	107
<i>Introducción</i>	107
<i>El arranque (1908-1923)</i>	108
<i>El reparto agrario y las deportaciones (1924-1940)</i>	110
<i>Los braceros (1942-1964)</i>	111
<i>De indocumentados a «rodinos»</i>	117
<i>Los amequenses y la IRCA (1986-1994)</i>	119
<i>Patrones migratorios en Ameca</i>	121
<i>La era actual: entre crisis (1995-2008)</i>	125
<i>A manera de conclusión</i>	128

V	
VIDA FAMILIAR, CULTURA DE LA EDUCACIÓN Y RELACIONES PATERNOFILIALES EN LOS HOGARES DE AMECA	131
<i>Introducción</i>	131
<i>Familia, vida familiar y relaciones paternofiliales</i>	132
<i>Vida familiar y educación: capital cultural y capital social</i>	134
<i>Estructura familiar, estatus socioeconómico y aspiraciones educativas</i>	137
<i>Parentalidad: relaciones padres e hijos y la educación en el hogar</i>	148
<i>Cohesión familiar y conflictos entre padres e hijos</i>	153
<i>La cultura de la educación en el hogar</i>	160
<i>Socialización y transmisión del capital cultural en la familia</i>	161
<i>Conclusiones</i>	167
VI	
APOYO FAMILIAR Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS EN AMECA	171
<i>Introducción</i>	171
<i>Adolescencia, aspiraciones y cotidianidad</i>	171
<i>Factores que favorecen y propician altas aspiraciones educativas</i>	173
<i>Factores que bloquean y obstaculizan el desarrollo de las aspiraciones educativas</i>	175
<i>Apoyo familiar para el desarrollo educativo de los hijos</i>	179
<i>El oficio de alumno: esfuerzo, compromiso, rendimiento académico y aspiraciones</i>	187
<i>Conclusiones</i>	202
VII	
EL MUNDO DE LOS AMEQUENSES EN CALIFORNIA	205
<i>Introducción</i>	205
<i>El contexto de recepción y los modos de incorporación</i>	206
<i>Lugar de residencia de las familias de Ameca en California</i>	208
<i>El impacto de la crisis financiera e hipotecaria en las familias de Ameca en California</i>	210
<i>Los efectos de la crisis en la educación</i>	213
<i>Capital humano: nivel educativo de los padres</i>	215

<i>Estructura familiar</i>	217
<i>Estatus socioeconómico de los padres y nivel de ingresos de las familias</i>	219
<i>Estatus migratorio de los padres</i>	224
<i>Los hijos, la escuela y el vecindario</i>	227
<i>El vecindario y la concentración residencial</i>	230
<i>Conclusiones</i>	233

VIII

VIDA FAMILIAR,

CULTURA DE LA EDUCACIÓN

Y RELACIONES PATERNOFILIALES EN CALIFORNIA 235

<i>Introducción</i>	235
<i>Las familias inmigrantes y el valor que otorgan a la educación</i>	235
<i>Dinámica familiar y relaciones paternofiliales</i>	238
<i>Vivir en dos mundos: idioma y relaciones entre padres e hijos</i>	245
<i>Impacto de las relaciones parentales en las aspiraciones educativas de los hijos</i>	247
<i>Estructura y características familiares</i>	255
<i>Parentalidad: relaciones entre padres e hijos y la educación en el hogar</i>	256
<i>Estilos de crianza, adaptación de los hijos y valores en la familia</i>	261
<i>Cohesión, conflicto y control entre padres e hijos en California</i>	270
<i>Cultura de la educación: prácticas educativas y normas en el hogar</i>	278
<i>Socialización y transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes</i>	283
<i>Conclusiones</i>	284

IX

VIVIR EN DOS MUNDOS:

PROCESO DE ADAPTACIÓN, CULTURA

Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS 287

<i>Introducción</i>	287
<i>Los hijos de inmigrantes y sus prácticas cotidianas</i>	288
<i>El proceso de adaptación y asimilación de los hijos de inmigrantes</i>	289
<i>Asimilación segmentada: hijos de inmigrantes y la educación</i>	307
<i>Consideración por la educación: compromiso y esfuerzo escolar</i>	309
<i>Aspiraciones y expectativas educativas</i>	312

<i>Rendimiento escolar y logros académicos</i>	317
<i>Hasta donde han llegado: determinantes del éxito y el fracaso educativo</i>	321
<i>Conclusiones</i>	327
CONCLUSIONES GENERALES	331
REFERENCIAS	335

PRÓLOGO

Desde las primeras organizaciones de la sociedad, los humanos han transitado en busca de sus alimentos y su bienestar. En la segunda mitad del siglo XX la movilidad poblacional, los viajes laborales motivados por el estudio se han intensificado, y en el centro de las razones que los explican se encuentra la búsqueda de mejores oportunidades de vida.

Junto con abrir horizontes y dejar atrás las desventuras de sus países, los migrantes han hecho visibles situaciones sombrías que ponen en tela de juicio la capacidad de la humanidad para frenarlas y resolverlas. Los desplazamientos por razones políticas, las persecuciones políticas derivadas de las guerras, las nuevas formas de esclavitud y explotación, el éxodo económico, el tráfico de diversos ilícitos, entre otros, han encontrado en la movilidad humana una vía de escape, las que se acrecientan en la misma medida que las élites se acomodan para apropiarse de las riquezas del mundo, a través de envilecidos medios de generación de ganancias.

La intrincada complejidad de éste fenómeno mueve a las ciencias sociales contemporáneas a contribuir con marcos explicativos, a pensar el mundo de otra manera, a reconocerse como sociedad y a proyectar salidas a los conflictos humanos. Este libro se enmarca en ese contexto.

La investigación de Martínez Curiel se inserta en una rica tradición de estudios migratorios que tienen origen en el occidente de México, y que durante años ha incluido a familias mexicanas que han emigrado a Estados Unidos. El autor presenta resultados muy novedosos para la disciplina antropológica, en tanto describe, analiza y explica los comportamientos de las familias, sujetos y grupos relacionados con la educación formal de los jóvenes.

El estudio representa uno de los pocos que, con un enfoque etnográfico propio de la antropología, se ha centrado en ambos lados de la frontera, para compren-

der las aspiraciones y logros educativos de hijos de familias originarias de Ameca, Jalisco. Los copiosos casos estudiados, engloban familias que residen en varias localidades y ciudades de California y en su propio pueblo de origen, cuyo resultado, que virtuosamente no pretende una comparación, permite al lector concebir un panorama global, un resultado creativo e inquietante, un relato social a través de sujetos que, situados en contextos muy diferentes buscan recrear sus normas y valores, sus tradiciones y al mismo tiempo comprender y asimilar los provenientes de las instituciones estadounidenses.

El estudio pone al descubierto y describe con precisión y detalle, variables que actualizan, y en algunos casos determinan, las aspiraciones y las confronta con los propósitos educativos de los jóvenes, residentes en ambos países: *a)* la vida familiar manifiesta en una gran variabilidad, *b)* la cohesión familiar y la manera de enfrentar los conflictos, *c)* las condiciones laborales y socioeconómicas de los padres, *d)* el lugar de residencia y el estatus migratorio, *e)* el capital cultural presente en el ámbito familiar y en los hogares, *f)* la concepción acerca de los estilos de crianza.

En otra escala de conocimiento, este libro permite profundizar intereses viejos y a la vez tangencialmente abordados por la antropología, como la cultura educativa y la atención primaria de los hijos, las relaciones familiares en hogares para entender la lógica educativa y las expectativas laborales de los hijos de migrantes y no migrantes, el papel que juegan los recursos y acervos culturales en la socialización, en las relaciones paternofiliales, en el desarrollo de la afectividad y en la capacidad de adecuación a los cambios socioculturales del entorno.

En contra de los hechos y supuestos que señalan las diferencias profundas entre la sociedad estadounidense y mexicana, este libro permite concluir varios asuntos interesantes que el lector irá descubriendo, uno de los cuales es evidente, un sentido común que orienta gran parte de la vida social contemporánea: la apuesta y el compromiso de los padres que otorgan un peso significativo a la educación de sus hijos. Sin proponérselo, el estudio entrega una evaluación de los sistemas educativos institucionales de ambos países y cómo las familias se articulan a éstos de acuerdo a su diversidad cultural y a las desigualdades económicas. En este sentido se trata de un estudio regional que, con toda justicia, este año ha sido merecedor del premio a la mejor investigación sobre América del Norte que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México a través del Centro de Investigaciones sobre América del Norte.

En mi opinión, por su lectura fácil y al mismo tiempo densa en información y análisis, se trata de un libro de difusión amplia. A través de un acertado enfoque, así como de un extenso trabajo de campo que capta las experiencias de familias que tiene un origen común en Ameca, el autor nos comparte lo que miró, indagó, acompañó, caminó, entrevistó, logrando llegar a quienes están interesados en las condiciones educativas de los actuales mexicanos, en pueblos y ciudades, aquende y allende las fronteras.

Hernán Salas Quintanal
Julio de 2015

PREFACIO

Este libro representa un estudio excepcional, original, y novedoso. Se basa en una tesis, titulada «Los que se van y los que se quedan ante la educación: Estudio sobre las aspiraciones y logros educativos de los hijos de inmigrantes mexicanos en California y de los que se quedan en Ameca, Jalisco», que en 2015 obtuvo el premio de la mejor tesis de doctorado en las áreas de ciencias sociales y humanidades que fueron sustentadas por alumnos de la UNAM. Eso en sí es un logro extraordinario.

Pero el libro le añade un nuevo capítulo, fascinante e indispensable, que analiza un siglo de la historia de las migraciones en Ameca, Jalisco, de 1908 a 2008, que es precisamente el punto de salida de la presente investigación; y además, de sumo interés, le añade una dimensión longitudinal al estudio, de 2008 a 2012, en una sección final, «¿Hasta dónde han llegado los hijos en Ameca, y en California?» El resultado es un modelo de estudio que tendrá considerable influencia en futuros trabajos en este campo de las ciencias sociales.

El trabajo consiste de un estudio binacional y longitudinal en México y Estados Unidos, analizando la educación formal y aspectos de la transición a la adultez de los hijos de familias no migrantes que permanecen en la ciudad de Ameca, Jalisco («los que se quedan»), en comparación con jóvenes de la misma edad de ambos sexos dentro de las familias migrantes en varias comunidades en California («los que se van») que tienen un origen común en Ameca. En estos aspectos el estudio es novedoso para la antropología y la sociología educativa y para el estudio de las migraciones internacionales y de la transición a la adultez —temas de ascendente importancia para la sociedad contemporánea en ambos países.

El primer trabajo sistemático que estudió a los migrantes desde el origen y destino fue realizado por William I. Thomas y Florian Znaniecki, y publicado en

1918-1920 como *The Polish Peasant in Europe and America*. Casi un siglo después el professor Martínez Curiel realiza un estudio de investigación similar por sus características metodológicas, por tratarse de abordar a los migrantes y sus familias desde ambos lados, en esta ocasión desde México y Estados Unidos. Llevar a cabo este tipo de trabajo es un reto mayor en el diseño y la metodología porque el proceso se vuelve más complejo cuando entran en juego más aristas en la interpretación y análisis; por ello, la característica principal de la investigación es mostrar ambas miradas de los actores, con un carácter binacional, donde los migrantes y sus familias se examinan como sujetos inmersos en contextos sumamente diferentes y complejos situados en ambos países.

El trabajo explora las familias y sus hijos que originalmente fueron entrevistados cuando cursaban los grados 7 al 12, mismos que comprenden la educación secundaria y el bachillerato en México, al igual que los hijos que se encontraban cursando los mismos grados en California, equivalentes a la junior high school y la high school. El estudio recurre a información etnográfica recogida en trabajo de campo, y a la aplicación de encuestas lo suficientemente amplias para entender cómo se dirigen las trayectorias educativas, y qué tanto se separan de las aspiraciones, las expectativas y los logros educativos de los hijos que residen en ambos lados dentro del mismo ciclo escolar. Por otra parte, se aplicaron encuestas no sólo a los hijos sino a las familias, contestadas por los progenitores o tutores, las cuales recogieron información sobre la educación, características del hogar, crianza de los hijos y migración. Para el análisis de la investigación de Ameca-California se incorporan datos cualitativos y cuantitativos recogidos durante el ciclo escolar 2008-2009, y una segunda encuesta de seguimiento, justo tres años después, durante abril, agosto y septiembre de 2012 en ambos California y Ameca.

Los estudios longitudinales de las trayectorias de hijos de inmigrantes son escasos. En Estados Unidos, el más conocido es Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS), realizado a través de más de diez años en dos costas del país, California y la Florida. En España, Investigación Longitudinal de la Segunda Generación (ILSEG) ha comparado muestras de hijos de inmigrantes en Madrid y Barcelona, con encuestas basadas en CILS. Ambos, sin embargo, comparan grupos de jóvenes en el mismo país. El presente proyecto, cuyas encuestas también están basadas en CILS, es novedoso no sólo porque compara la situación de los jóvenes y de sus padres del mismo origen en dos países, sino que además para el

caso de las familias que inmigraron a California compara la situación de los indocumentados con los documentados y los que ya son ciudadanos americanos.

El proyecto se sitúa como un experimento natural en un contexto permeado por una grave crisis económica, financiera y de inseguridad que ha azotado en ambos países precisamente durante 2008-2012. En el caso de Estados Unidos no sólo se debe a la difícil situación socioeconómica de las familias, sino también al hecho de un ambiente hostil en contra de los indocumentados y de su persecución por el estado, aumentando las deportaciones a cifras históricas; y por el lado de México, las condiciones de inseguridad y violencia son inimaginables, dado los niveles de tragedia y zozobra producto de la guerra contra el narcotráfico y de la incertidumbre que se vive en gran parte del territorio mexicano, donde las familias y sus hijos se ven envueltos en una serie de adversidades que impactan en el rumbo de sus vidas, tanto al interior de la familia como de forma individual. Bajo estas circunstancias los jóvenes han tenido que transitar hacia la adultez.

El trabajo refleja un amplio conocimiento y maestría de la relevante literatura teórica e histórica, examina sistemáticamente la problemática de jóvenes situados en contextos muy diferentes, los procesos que modifican y determinan sus aspiraciones, expectativas y logros educativos, varios aspectos de la vida familiar (incluyendo la socialización de los jóvenes, las relaciones entre padres e hijos, la cohesión de la familia *vs.* conflictos familiares), los efectos del nivel de educación y estatus migratorio de los padres, el capital cultural y el capital humano, las condiciones socioeconómicas de las familias en diferentes lugares de residencia, y más. Metodológicamente, la investigación se basa en muestras adecuadamente seleccionadas en ambos países; el estudio de campo en las varias comunidades del norte y del sur de California y en Ameca, Jalisco, es excelente; y los resultados empíricos son cuidadosa y rigurosamente analizados.

En fin, este libro constituye una contribución importante y original a la antropología y a la sociología, al estudio de las migraciones internacionales y de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos, y al estudio comparativo de la educación y de la transición a la adultez.

Rubén G. Rumbaut

INTRODUCCIÓN

Punto de partida

Durante el otoño de 2006 realicé una estancia académica en Brown University con el profesor David Lindstrom, con el propósito de formular un proyecto de investigación que llevaría a cabo durante el doctorado en antropología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En Brown tuve mi primer acercamiento a los estudios sobre los hijos de inmigrantes en Estados Unidos, ya que el tema inicial que le presenté al doctor Lindstrom estaba orientado en explorar y relatar la historia de la vida familiar de los inmigrantes mexicanos que se quedaron en Estados Unidos durante los años veinte del siglo pasado, idea inspirada en un hermoso libro intitulado *Historia de la familia europea* coordinado por David I. Kertzer y Marzio Barbagli (2002).

Después de varias conversaciones y lecturas compartidas con el profesor Lindstrom, me convenció para que estudiara el asunto de los hijos de inmigrantes como tema de mayor impacto, con el objetivo de contribuir desde la antropología a la literatura, y arribar a nuevos hallazgos donde otros estudiosos no lo habían conseguido; para lograrlo tendría que ser un tema de actualidad. Opté por adentrarme al mundo de la educación de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, y me centré en explorar de qué manera impacta la vida familiar en sus aspiraciones educativas. Mi objetivo fue entender y comprender cómo desde el entorno familiar se produce la cultura de la educación, cómo las relaciones paternofiliales y la dinámica familiar impactan en el proceso educativo de los jóvenes en las aspiraciones y los logros educativos.

Sin embargo, debo confesar que la idea de trabajar con los hijos de mexicanos, se deriva de una serie de lecturas que realicé durante mi estancia en Brown, las cuales señalaban que de los grupos nacionales analizados, los estudiantes de origen

mexicano registraban los más bajos niveles de calificaciones en matemáticas y en lectura, además de que presentaban las más bajas aspiraciones para graduarse del community college (equivalente a la universidad en México). Esta situación me llevó a pensar, ¿por qué los hijos de inmigrantes mexicanos tienen los niveles más bajos de educación dentro de los distintos grupos nacionales en Estados Unidos? Así, los resultados de una serie de estudios (Portes y Rumbaut, 1996, 2001, 2001a; Rumbaut, 2006) me inquietaron y dieron origen a explorar el grupo de los hijos de inmigrantes mexicanos.

Después de leer algunos artículos del libro *Immigration and the Family* (Booth, Crouter y Landale, 1997) y particularmente al prestar mayor atención al capítulo titulado «Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States» del profesor Rubén Rumbaut, reafirmé la importancia de abordar el tema de la migración desde el seno familiar. Esto me llevó a pensar en algo que otros estudiosos poco han abordado: ¿qué ocurre con la vida familiar y cuáles son sus efectos en la dinámica sobre la educación de los hijos de inmigrantes mexicanos? Este primer cuestionamiento dio origen a una de las preguntas que han sido centrales para todo el trabajo de investigación: ¿en qué aspectos impacta la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos? Así mismo, de esta interrogante se desprende una más: ¿por qué los hijos de inmigrantes no estudian niveles superiores y no van más allá de high school?, ¿qué piensan los hijos y sus padres al respecto? Estas preguntas fueron clave en el desarrollo del estudio; sin embargo, no deja de lado la idea original de trabajar sobre la vida familiar de los inmigrantes de origen mexicano en Estados Unidos.

Actualmente hay varios académicos trabajando sobre el tema, pero muy pocos lo han abordado desde una perspectiva antropológica, menos aún desde ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos.¹ Si bien, en un primer momento el trabajo de investigación estuvo orientado a explorar sólo a familias mexicanas —que provenían de la comunidad de Ameca, Jalisco, ubicada en el occidente de México y que residieran en California— después de varias sesiones de asesoría con mi profesor y tutor principal, el doctor Hernán Salas, llegamos a la conclusión de que para entender el proceso de una forma más completa debía

¹ El primer trabajo que ha estudiado a los migrantes desde ambos lados: origen/destino, fue realizado por Thomas y Znaniecki (1918).

abordar la problemática con los hijos y sus familias que se quedaron en Ameca, es decir, desde la comunidad de origen. Esta situación determinó un trabajo más arduo y prolongado de lo previsto, no obstante, abordar el tema desde el lugar de origen contribuiría a la discusión e investigación de la antropología educativa en México, y por tanto a los estudios de la migración internacional, particularmente a los de la segunda generación en Estados Unidos.

La idea de trabajar con poblaciones del lado mexicano responde a que la antropología educativa poco o nada ha centrado su atención en abordar la problemática de las aspiraciones educativas de los adolescentes que cursan los grados de secundaria y bachillerato desde la vida familiar (Robins, 2003). De manera que se presentaba una oportunidad seductora que no podía desechar, para esto habría que abordar el tema con las familias y sus hijos que tuvieran un mismo origen cultural y nacional para el caso de los padres, pero que estuvieran situados en contextos social y culturalmente distintos. Sin embargo, el tiempo y los recursos económicos de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) vendrían a ser el contra reloj de la investigación.

Es elemental decir que el proyecto denominado Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS), que han llevado a cabo Alejandro Portes y Rubén Rumbaut, ha jugado un papel importante en el trabajo de investigación que aquí se presenta: primeramente porque ese estudio me permitió tener un panorama más amplio y a la vez más cercano sobre la problemática de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos; en segundo lugar porque he utilizado la encuesta aplicada a los hijos y padres como apoyo e instrumento de investigación para el soporte de información cuantitativa, y por último, simple y sencillamente porque he tomado sus textos *Immigrant America*, *Legacies* y *Ethnicities*, como lo que son: un gran compendio y trilogía para todos los interesados en analizar a los hijos de inmigrantes en Estados Unidos. En opinión de Levitt y Waters (2002) seguramente *Legacies* es el estudio más completo sobre la segunda generación que se haya hecho hasta ahora.

Por su parte, los objetivos² específicos de la investigación son: *a)* analizar de qué manera impacta la vida familiar a los hijos de amequeños en ambos lados de la frontera; *b)* describir la variación de las aspiraciones y los logros educativos de

² Los objetivos del trabajo de investigación se detallan de mejor manera en el Capítulo II [pp. 65-85].

los hijos de inmigrantes en California y de los hijos de amequeses en su lugar de origen; c) determinar en qué medida el proceso de formación de las aspiraciones y los logros educativos difieren por sexo, estatus socioeconómico de los padres, lugar de residencia y estatus migratorio, y d) explorar de qué manera impactan las relaciones paternofiliales en las aspiraciones y los logros educativos de los hijos en ambos lados de la frontera.

La hipótesis central de la investigación es que las aspiraciones y los logros educativos de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos son selectivas de forma negativa, mientras que las aspiraciones y los logros educativos de los hijos en México son a la inversa, es decir, las aspiraciones y los logros educativos de los hijos en su lugar de origen son más positivos que las de los hijos que se encuentran del otro lado de la frontera norte. Con esta hipótesis se intenta mostrar que las aspiraciones educativas de los hijos de amequeses difieren en el lugar de origen y destino, debido a unas series de factores de contexto, tanto estructurales como familiares, entre otros, por los que transitan las familias de Ameca.

Los desplazamientos de lugar cambian la perspectiva de los sujetos. «Cuando los valores propios se someten a los imperativos de arribo, si no hay integración sociocultural, surgen conflictos entre instituciones y formas de vida». En este sentido, «el limbo donde se sitúan los adolescentes, entre los imperativos de la familia y los del contexto, abren una multitud de conflictos socioculturales, que para resolverlos demandan nuevas competencias socioculturales».³

Importancia de la investigación

La contribución del presente trabajo radica en abordar el estudio de las familias y sus hijos de una misma comunidad, que parten y se desplazan más allá de la frontera norte en los distintos destinos donde se establecen en California. El seguimiento ha permitido analizar a los hijos y sus familias, a la vez que su proceso de adaptación, con el objetivo de explorar qué ocurre con la dinámica familiar y las relaciones paternofiliales en relación con el desarrollo de las aspiraciones educativas y los logros académicos de los hijos de inmigrantes en ambos lados de la frontera, tanto en las familias que viven en la comunidad de origen, como en las familias

³ Comentario tomado del doctor José Sánchez Jiménez, a través de un diálogo escrito sobre el apartado metodológico de mi investigación.

que residen en el lugar de destino. Se añade la importancia fundamental de este estudio en explorar a los adolescentes y sus familias desde un enfoque etnográfico, lo cual contribuye a la discusión del debate sobre el tema de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y, específicamente, sobre la importancia de las aspiraciones, las expectativas y sus logros educativos, ya que la gran mayoría de los acercamientos realizados al tema se han abordado desde la sociología o la psicología educativa, y, sobre todo, porque los estudios de los hijos de inmigrantes sólo se han tomado en cuenta desde el lugar de destino de las familias inmigrantes.

Una serie de lecturas en el medio académico señalan que existe un debate importante sobre el futuro de los hijos de inmigrantes desde hace algunos años (García Coll y Marks, 2009), más aún si hablamos de los hijos de inmigrantes mexicanos, pues a diferencia de los inmigrantes y sus hijos en el pasado, hoy forman parte del grupo más importante de inmigrantes en Estados Unidos (Portes y MacLeod, 1996; Portes y Rumbaut, 1996; Telles y Ortiz, 2008). Además, algunos autores consideran relevante estudiar el fenómeno migratorio a Estados Unidos desde la perspectiva familiar (Rumbaut, 1997, 2005). Aseveran que «la familia es un punto estratégico para el análisis del cambio en las vidas de los inmigrantes y de sus hijos. Las familias son la principal y el mayor grupo íntimo de reproducción y socialización, pues frecuentemente sirven para movilizar trabajo, asignar recursos, y ser un agente de comunicación y cambio con otras sociedades de inmigrantes», tal como lo señala Rumbaut (1997: 4). El tema de investigación a tratar se vuelve fundamental, no sólo por el impacto demográfico de los hijos de inmigrantes en la sociedad estadounidense, sino también por el interés fundamental de abordarlo desde la perspectiva familiar, lo cual conjuga las bases para hacer el tema más valioso y atractivo en los estudios de la segunda generación en Estados Unidos. Un aspecto que se suma a la discusión del estudio se encuentra orientado a la reflexión desde una perspectiva binacional, al abordar su análisis desde un universo determinado con familias de Ameca, Jalisco, y familias de padres inmigrantes de la misma comunidad que residen en distintas ciudades de California en Estados Unidos.

Aunque investigaciones similares se han realizado en otras comunidades de inmigrantes en Estados Unidos, pocas exploraciones se han hecho para señalar el papel de las aspiraciones académicas y ocupacionales (Feliciano y Rumbaut, 2005) en la vida de la juventud mexicana (Latina) y de sus padres (Behnke, Piercy

y Diversi, 2004). Para hacer frente a esta situación, el presente estudio explora de qué manera influye la vida familiar en la formación de las aspiraciones en las familias mexicanas amequeñas en California, dando voz a los jóvenes y a sus padres mexicanos.

Es indispensable señalar que el contexto de tipo social y económico en el que se ubican las familias inmigrantes de Ameca —situadas tanto en el tiempo como el espacio— no se debe soslayar para el estudio, dado que el trabajo de campo se inició en septiembre de 2008, justo en el momento más complicado de la crisis financiera e hipotecaria —que seguramente ha sido la más aguda— de Estados Unidos desde 1929. En ese sentido, es indispensable poner a consideración que los hijos y sus familias están insertos en este contexto tan adverso, que vino a modificar el ambiente familiar y financiero de los miembros de las distintas familias. Así mismo, debemos situar las aspiraciones, las expectativas y los logros académicos de los hijos de inmigrantes en ese mismo contexto de adversidad, conflicto económico y financiero en que se encontraba el país y sus familias.

Organización del estudio

El estudio ofrece una profunda exploración sobre los distintos aspectos del impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas y los logros escolares de los hijos de amequeñas en el lugar de origen y destino en México y Estados Unidos de Norteamérica. El Capítulo I que da entrada a la investigación, trata de la relevancia teórica y empírica de los estudios de la segunda generación en Estados Unidos centrándose particularmente en los hijos de inmigrantes mexicanos. Aquí se ponen a discusión los dos enfoques teóricos que han intentado explicar las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes: la perspectiva socioeconómica —conocida como el modelo alcanzar el estatus— y la perspectiva sociocultural —las oportunidades bloqueadas—. Se retoma la teoría de la asimilación segmentada, la cual permitirá comprender el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes en el sistema de estratificación social y legal en la sociedad de acogida, proceso que ayudará a entender la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de padres nacidos en el extranjero.

El Capítulo II describe la propuesta metodológica y el acceso a las fuentes de información. Las fuentes y el método que se han utilizado para el desarrollo de este trabajo responden a un carácter singular del estudio, dado que se analiza el tema

desde el contexto de origen y destino como un proceso, lo cual permitirá una comprensión más amplia del estudio. Para el análisis de esta investigación se incorporan datos cualitativos y cuantitativos⁴ recabados durante septiembre de 2008 y agosto de 2009 en distintas ciudades de California y en la cabecera municipal de Ameca, Jalisco, en el occidente de México, en varias temporadas de trabajo de campo.

El Capítulo III explora el contexto social y demográfico del lugar de origen de los padres y las madres migrantes objeto del estudio. En este apartado se muestra detalladamente el contexto de Ameca, lugar donde viven las familias que forman parte del universo de estudio, así como el lugar de origen de las familias que residen en California.

El Capítulo IV analiza el proceso histórico de la migración internacional de Ameca, flujo que ocurre casi sin interrupción desde los primeros años del siglo XX. La división en el proceso histórico permite señalar las causas del flujo de marco de la obra y detallar cómo la convergencia del tiempo —pasando por factores internos y externos— inserta el movimiento migratorio del lugar de origen y destino en una dinámica genral, lo que constituye su auto sostenimiento y consolidación.

En el Capítulo V se observa la dinámica de la vida familiar, las relaciones paternofiliales y las prácticas educativas de los hijos que viven en Ameca. El centro de la discusión son las relaciones paternofiliales que se establecen entre las familias que viven y conviven en los distintos barrios de la cabecera municipal de Ameca. A partir del estudio de las relaciones paternofiliales se explora la cultura de la educación en el hogar para indagar el impacto de la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos amequenses. Aquí se aborda la problemática de la vida familiar desde el lugar de origen.

El Capítulo VI analiza el impacto de la vida familiar y los factores estructurales que intervienen en las aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes en Ameca que cursan la secundaria y el bachillerato. En este capítulo se exploran los factores que propician y favorecen las aspiraciones educativas, así como los que bloquean y obstaculizan tales aspiraciones de los adolescentes amequenses. De

⁴ Durante el trabajo de campo se realizaron encuestas a hijos y padres de familia en ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos, en el Capítulo II [pp. 65-85] se detallan las características de la muestra en el lugar de origen y destino de las familias de Ameca.

igual manera se examina el apoyo de la familia y el papel de los padres en las aspiraciones educativas de sus hijos, también es analizado el esfuerzo y el compromiso escolar a partir del rendimiento y las aspiraciones educativas de los estudiantes. Por último, se estudian los factores estructurales y familiares que influyen en las aspiraciones y las expectativas educativas de los hijos, haciendo una diferenciación por sexo, estatus social de la familia y nivel educativo de los padres.

El Capítulo VII se introduce en el mundo de las familias formadas por padres y/o madres de Ameca que tienen hijos en edad escolar de middle school, junior y high school en California. Aquí se determinan los elementos que son parte fundamental del proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes, a partir de la teoría de la asimilación segmentada, considerando cuatro factores importantes que impactan en la adaptación sociocultural y educativa de los hijos en Estados Unidos. En primer lugar, el contexto de recepción y el modo de incorporación de las familias; luego explora el capital humano que los padres traen y poseen en el lugar de establecimiento. El tercer factor se refiere a la estructura familiar a partir de los distintos tipos de familias con las que viven y conviven los hijos de amequeses; por último, muestra el estatus socioeconómico de las familias, y el impacto del estatus migratorio de los padres y los hijos, frente al proceso de adaptación de los hijos, así como en las aspiraciones y los logros educativos de los menores en Estados Unidos, tema que según Schmid (2001: 77) no se ha investigado respecto de los mexicanos.

El Capítulo VIII analiza la influencia de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes que residen en California, a partir del papel que juegan las relaciones paternofiliales en la dinámica de la vida familiar, así como la educación entre sus miembros. Este capítulo profundiza en la estructura, la dinámica y las características de las distintas unidades domésticas para entender los estilos de crianza, la adaptación de los hijos y los valores de las familias amequeses que residen en Estados Unidos. Analiza también las relaciones paternofiliales centrándose en los estilos de crianza, la cohesión, el conflicto y la comunicación entre sus miembros. La cultura de la educación en el hogar se examina a partir de las prácticas educativas y las normas en el hogar, elementos que son sustanciales en la dinámica educacional de la familia; por último, se estudia la transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes y las expectativas que tienen los padres sobre la educación futura de los hijos.

El Capítulo IX explora el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes mexicanos. A partir de la adaptación se analizan las determinantes estructurales, culturales y educativas que impactan a las familias inmigrantes para entender el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos y su relación con la vida escolar. Además, explora el proceso de adaptación social de los hijos desde la óptica de la teoría de la asimilación segmentada —planteada por Portes y Rumbaut— y desde la teoría la edad de la migración y el lugar de nacimiento —propuesta por Rumbaut (Portes y Rivas, 2011: 222)—. Un siguiente aspecto que se estudia es la importancia por la educación, el esfuerzo y compromiso escolar de los hijos, observando detenidamente la visión de los hijos sobre sus aspiraciones y las expectativas educativas, a partir de una serie de factores estructurales y del entorno familiar. Para concluir, se explora de qué manera impacta el estatus migratorio, la estructura familiar, el estatus socioeconómico y el lugar de nacimiento de los hijos en el rendimiento académico —las calificaciones obtenidas—, como parte del logro académico de los hijos. Por último se muestran un análisis comparativo longitudinal sobre los logros académicos obtenidos por los jóvenes que forman parte de las dos muestras, los que se quedan y los que se van, de quienes forman parte del estudio. En el apartado final se exponen las conclusiones generales del estudio.

Agradecimientos

Mis andanzas por los estudios de la migración entre México y Estados Unidos llevan ya un par de décadas. Y mis agradecimientos en este terreno se han ido acumulando. En 1989 tuve mi primer acercamiento al mundo académico de la migración como parte de un proyecto —denominado *Mexican Migration Project*, coordinado por Douglas S. Massey y Jorge Durand—, al que me incorporé y dediqué cerca de ocho años de trabajo. Gracias a esa colaboración estrecha con el profesor Durand me empapé profundamente en el complejo mundo de la migración internacional.

Años más tarde, me incorporé como profesor asociado en el Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), y fue durante una estancia en Brown University donde el presente trabajo inició su partida gracias a la motivación de mi profesor y amigo David Lindstrom, culpable de introducirme al tema de la educación y los hijos de inmigrantes en Estados Unidos. Bajo su tutela me adentré inicialmente a explorar sobre la educación en

las familias mexicanas que viven en la parte norte de la frontera entre México y Estados Unidos. Así nació la idea de esta empresa que después de varios años finaliza en la UNAM como trabajo doctoral y que ahora se formaliza como texto académico.

En esta larga lista de agradecimientos además de personas hay instituciones que forman parte de la misma. Es el caso de la UdeG y de las distintas autoridades, en especial al vicerector Miguel Ángel Navarro Navarro, así como José Luis Santana Medina y Víctor Manuel Castillo Girón del CUValles. También debo agradecer y señalar que esto no hubiera sido posible sin el respaldo de la beca otorgada por Conacyt. Al igual quiero agradecer a la UNAM, a la Facultad de Filosofía y Letras, así como al posgrado del Instituto de Investigaciones Antropológicas por el apoyo brindado durante el proceso de mi doctorado. En ese orden, quiero externar mi más sincero agradecimiento al profesor Hernán Salas, de quien he aprendido mucho de sus conocimientos, quien siempre confió y me brindó su respaldo hasta el último momento en este proceso de formación doctoral, por su confianza, apoyo y sobre todo por su amistad, estoy en deuda, gracias Hernán. De igual manera, quiero agradecer el apoyo brindado por sus recomendaciones y sugerencias a mi profesora Cecilia Imaz, quien posee un vasto conocimiento sobre los estudios de migración internacional.

Expreso mi agradecimiento al profesor Rubén Rumbaut principalmente por su afecto y amistad llena de sinceridad, pero también, por su respaldo al ayudarme a entender la compleja vida de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos y su transición a la adultez; gracias por conversar sobre un tema que a ambos nos apasiona. A Leticia Rivermar quiero externar mi más sincero reconocimiento por su tenaz y puntual asesoría en cada uno de los capítulos que comprende este trabajo.

A Guillermo Paleta colega y amigo desde las andanzas en El Colegio de Michoacán, agradezco su respaldo y apoyo por establecer los primeros vínculos con Hernán Salas. Con mi querido Memo es con quien siempre estaré en deuda por sus comentarios y consejos siempre llenos de sinceridad y amistad.

A Rubén Hernández León profesor de University of California, Los Angeles (UCLA) agradezco su respaldo por brindarme su apoyo y lograr obtener la beca Mixta Conacyt para realizar el trabajo de campo en California durante siete meses. En ese mismo orden doy las gracias a mi amigo Rodolfo Morán. Así mismo,

a mi amiga Adriana López Ramírez y al doctor Jeff Nash jefe del departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Arkansas Little Rock, agradezco su atención, hospitalidad y respaldo otorgado durante una breve estancia en Arkansas.

A Douglas Massey le doy las gracias por su respaldo para contactarme con el profesor Rubén Rumbaut, lo que me ha permitido interactuar con uno de los investigadores que mejor han estudiado a los hijos de inmigrantes en Estados Unidos; sin duda el doctor Rumbaut es uno de los pilares del conocimiento de los jóvenes de la segunda generación y su transición a la adultez en aquel país.

Quiero ofrecer mi gratitud a mis amigos Soledad de León y a José Sánchez Jiménez, por su amistad y por sus comentarios tan reflexivos a este trabajo. En ese mismo sentido, agradezco a mi mentora y amiga la doctora Patricia Arias que siempre me presta atención y expresa opiniones tan acertadas al tema.

Muchas personas dieron su apoyo y atención desde California para el desarrollo del trabajo de campo, con todas y cada una de las familias y sus hijos que forman parte del estudio, estoy en deuda. Para los que están en el otro lado, agradezco profundamente a mis tíos Sandoval Martínez por su incansable hospitalidad, patrocinio y apoyo empezando por la tía Lupe, Margarito, Chava y Presi, y en ese andar estoy en deuda también con la tía Ellen Reed.

Hay también muchos amigos y paisanos que facilitaron el trabajo dando su respaldo, hospitalidad y soporte siempre abierto, por esas razones quiero agradecer a Armando García y su esposa Nena, a Víctor Mora y su esposa Conchita Arreola, a Margarita Quintero, a Chavita Mariscal, a mis compadres Pancho y Silvia Montes, a mis cuñados Juan y Mario, y con especial cariño manifiesto mi gratitud a mi amigo de muchos ayerés Gilberto Salazar a quien ahora los caminos de la vida lo ha llevado a vivir en California. Para los que se quedaron en Ameca también son parte fundamental del estudio, a ellos quiero extender mi reconocimiento por el apoyo obtenido de todas las familias que han estado haciendo el esfuerzo por sacar a sus hijos adelante.

También quiero agradecer a mi amigo Matthew Bakker que siempre estuvo atento en enviarme desde el otro lado de la frontera norte múltiples artículos relacionados con mi tesis doctoral. Al igual que a Pablo Ortiz quien me ayudó a realizar la traducción del inglés al español del cuestionario de CILS, y a William Kandel por ofrecerme su experiencia y comentarios en el tema de la migración y

la educación. A mis amigos de quien siempre recibí aliento: Leonor Orozco, Axel Orozco, Myriam Colmenares, Jazmín Gutiérrez, Cecilia Vázquez, Claudia de la Madrid, Carla Aceves, Ana Bertha Solano e Iriarte Bolaños; agradezco sus atenciones y apoyo moral durante este tiempo.

Con especial afecto doy gracias a mis padres Enrique y Candelaria, a mis hermanos María Guadalupe, Francisco, Juan Pablo y en especial a Catalina y Víctor Manuel, ambos me apoyaron en el trabajo del levantamiento de encuestas, así como a mi sobrina Karlita por ayudarme a localizar después de algunos años a varios jóvenes de Ameca.

Además de reconocimiento y gratitud por su siempre inmenso apoyo, este trabajo es una dedicatoria a quienes siempre están a mi lado: Adriana, Nayeli y Lety. A mis tres mujeres les pido una disculpa y comprensión por tener que invertir tanto tiempo en esta empresa, porque esto se traduce en ausencia, y la ausencia duele, perdón por ello. Las quiero.

Hago una pausa para decir que el apartado de agradecimientos es como hacer una larga lista de deudas con múltiples personas que están en la academia y que no lo están, son personas que apoyaron desde distintas trincheras. Hacer un trabajo de investigación sin vínculos personales y/o afectivos es casi imposible. Y en esa larga lista espero no dejar a nadie fuera, si es que la memoria no me engaña.

I

RELEVANCIA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

La formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos sigue siendo un tema poco discutido y analizado por la investigación antropológica.¹ La naturaleza interdisciplinaria del tema exige una revisión de las teorías que se han abordado desde distintas disciplinas. En este capítulo se pondrán a discusión dos enfoques teóricos que han intentado explicar las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes: la perspectiva socioeconómica, mejor conocida como el modelo *alcanzar el estatus*, y la perspectiva sociocultural, conocida como el enfoque de *las oportunidades bloqueadas*. La propuesta tiene como objetivo centrar el análisis en el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos, retomando la teoría de la asimilación segmentada, la cual nos permite comprender el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes en el sistema de estratificación social en la sociedad de acogida, proceso que ayudará a entender la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos.

El presente capítulo comparte una propuesta teórica con el propósito de explorar el proceso de formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos desde la óptica de la vida familiar, tomando en consideración distintos enfoques teóricos. En ese sentido, partimos de la aseveración de que «la familia es un punto estratégico para entender las dinámicas de los flujos de la inmigración (legal e ilegal) y del proceso de adaptación del inmigrante» (Rumbaut, 1997: 4). La propuesta de análisis plantea abordar el objeto de estudio desde la dinámica interna de la vida familiar. Así mismo, es importante tomar en cuenta

¹ Algunos de los trabajos que lo señalan son: Levitt y Waters (2002) y MacLeod (2009).

el contexto social y cultural del lugar de origen de las familias inmigrantes y el contexto de recepción.

Vida familiar

Antes de entrar en materia sobre el análisis teórico de las aspiraciones educativas de los hijos de padres en México y Estados Unidos, es importante tomar en cuenta la definición del concepto de vida familiar y cómo será abordada; para ello hemos recurrido a distintas fuentes disciplinarias. Primero es indispensable puntualizar que existen tres dimensiones analíticas de la familia que han transformado su conformación y dinámica a saber: la estructura, las relaciones internas y las relaciones de parentela (Esteinou, 2008: 72). El presente estudio se enfoca en abonar elementos para la discusión teórica de los impactos que se suscitan al interior del hogar, a partir de las relaciones íntimas y cómo éstas impactan en las aspiraciones y los logros educativos de los hijos. En ese sentido, el concepto de familia también es entendido como grupo doméstico, por lo que estudiaremos el concepto de familia como un punto estratégico para el análisis del cambio en las vidas de sus miembros —inmigrantes y no inmigrantes—. Las familias son el principal y mayor grupo íntimo de reproducción y socialización, las familias frecuentemente sirven para movilizar trabajo, asignar recursos y son un agente de comunicación y cambio con otras sociedades de inmigrantes (Rumbaut, 1997). Sin embargo, debemos tomar en cuenta lo señalado por Mummert, quien concibe

a todo grupo familiar como una colectividad atravesada por jerarquías de género y generaciones, en las que las relaciones de parentesco son relaciones de poder, pues son constituidas por una mezcla ambigua de intereses y emociones. [...] dichas jerarquías son reforzadas, cuestionadas y redefinidas mediante negociaciones cotidianas entre los miembros, en sus intentos por mantener en una posición o reposicionarse, así como entre los miembros y otros sujetos sociales (2012: 152).

Ante esto, es indispensable puntualizar sobre el concepto de familia, entendido también como grupo doméstico. Sin lugar a dudas existen evidencias cada vez más sólidas sobre la idea de que la familia campesina, concebida como unidad de producción-consumo basada en la solidaridad de todos sus miembros, ya no es posible sostenerse. Al respecto, Patricia Arias señala:

Las familias han transitado, con enormes dificultades, ajustes y tensiones, hacia esquemas de reproducción económica que no corresponden a la noción de producción-consumo. Sin embargo, los cambios económicos antecedieron a todos los demás; la agricultura dejó de ser la actividad central de las familias campesinas y el ingreso asalariado adquirió la categoría de indispensable. En ese proceso de cambio económico, también laboral, los jóvenes, hombres y mujeres, ganaron protagonismo y visibilidad. Pero esa redefinición de los generadores tradicionales de ingresos se topó con enormes resistencias culturales. En general, las familias y las comunidades han rechazado, se han negado a aceptar que el cambio económico acarree modificaciones en las relaciones de generación y de género [...] Las familias han tratado por todos los medios a su alcance, de mantener algún tipo de control sobre cónyuges, hijos e hijas. Aunque con cada vez menos éxito y más tensiones. Los cambios económicos han tocado dos ámbitos muy sensibles de las familias rurales: la solidaridad y el ciclo de desarrollo doméstico (2009: 33-34).

Por su parte, algunos autores como Wolf (1990) señalan que los estudios de los grupos domésticos en los países del tercer mundo parecen ser el único contexto en el cual el mito de la unidad familiar y la solidaridad es perpetuado, y esto se ve más claro en el concepto de las estrategias de los hogares. A lo que Arias advierte:

Los estudios etnográficos recientes ofrecen evidencia suficiente para cuestionar la noción de estrategias familiares de reproducción donde la toma de decisiones se entendía como una decisión colectiva y consensuada para dar pie a una situación donde los diferentes miembros de los grupos domésticos, también las mujeres, buscan sacar adelante proyectos conyugales o personales. Aunque persistan vínculos y compromisos vigorosos entre los miembros de los grupos domésticos hay que aceptar que en este momento existe una «menor influencia de las familias de origen y los parientes para delimitar las pautas de individualización e independencia que dan soporte a los núcleos individuales» (Esteirou, 2008: 12). No sólo eso. Ya no es posible presuponer el contenido de las relaciones que se establecen entre los miembros al interior de los grupos domésticos nada más porque comparten un hogar y viven en el espacio rural (Arias, 2013: 96).

Al respecto, Wolf asevera que «el concepto de estrategias del hogar, tergiversa las conductas al interior del hogar, oscurece la estratificación por género y generación al interior del hogar, y ahoga las voces de los sin poder, que por lo general

son las mujeres y los jóvenes» (1990: 44). Por lo anterior, no es posible ya sostener la idea de estrategias familiares sin analizar el proceso de la toma de decisiones en la familia, donde el hogar es tratado como «un individuo con otro nombre», como si tuviera intereses, con una lógica e intereses propios (Folbre citado en Wolf, 1990: 46); donde el comportamiento presentado por alguno de los miembros, con frecuencia es interpretado como si fuera motivado por los intereses del hogar como un todo. Es así que

El individuo es tratado como un hogar en miniatura, como si estuviera dirigido por un gen de interés del hogar con cualquier y con todo comportamiento, lo que supone refleja las necesidades del hogar. Si bien, esta hipótesis representa un buen ejemplo de la solidaridad mecánica de Durkheim, es analítica y empíricamente problemática (Wolf, 1990: 46).

Arias (2013) agrega que existen tres conjuntos de factores que han abonado a detonar cambios que han dado lugar a nuevos fenómenos y configuraciones de género: el desmantelamiento de los recursos, actividades y poderes tradicionales de los grupos domésticos, los cambios sociodemográficos y la emergencia de nuevos patrones migratorios. Pero estos factores que han motivado los cambios en las familias, no sólo se reducen a las zonas rurales, sino también a los grupos domésticos de las áreas urbanas.

Dicho lo anterior, es importante matizar que si bien a las familias campesinas rurales no es posible caracterizarlas tácitamente como iguales que a las familias que residen en comunidades urbanas de larga tradición migratoria —o de otras áreas del país— guardan sin embargo una serie de elementos, reglas o valores, plasmados en prácticas, acciones y formas de organización concretas, que le son afines a las familias campesinas, en tanto, todos estos elementos se han puesto a prueba en sociedades más urbanas y con un mayor tinte de modernización, impactada por las comunicaciones, donde aunado a esto, la migración ha permeado y modificado la dinámica de los hogares tradicionales basadas en relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres (Arias, 2009). Sin embargo, existen evidencias etnográficas que señalan que las modificaciones también han abarcado las dinámicas internas de los hogares tradicionales de las ciudades medias y pequeñas de larga tradición migratoria (Massey *et al.*, 1991; Durand, 1994) lo cual se refleja en las transformaciones en la nupcialidad y la exogamia de sus pobladores

(Durand y Martínez, 2009; Martínez, 2003, 2004). Aunque hay poca atención en los lentos cambios en las relaciones dentro del hogar, entre géneros y entre las generaciones (Wolf, 1990), cada vez hay más evidencias empíricas al respecto (Ariza y Portes, 2007; Cerrutti y Gaudio, 2010). Además, «la migración aparece como una vía que las mujeres están aprovechando para modificar su condición desventajosa en los grupos domésticos, que es el ámbito donde se plasman, los modelos de reproducción social rurales» (Arias, 2009: 49). De igual manera esta situación está cada vez más presente en las familias de las zonas urbanas como es el caso de Ameca.

En ese contexto resulta importante señalar que el concepto de familia es un punto estratégico para el análisis del cambio en la vida de sus miembros —inmigrantes y no inmigrantes—. Las familias son el principal y mayor grupo íntimo de reproducción y socialización; frecuentemente, sirven para movilizar trabajo, asignar recursos y son un agente de comunicación y cambio con otras sociedades de inmigrantes (Rumbaut, 1997). Así mismo, se entiende a la familia como un «crisol de independencia y socialización, con un carácter de conciencia, autoridad y disciplina de los propios integrantes de la misma, donde los une una cadena de sentido y significado» (p. 8). Pero, así como en la familia se pueden establecer fuertes lazos de solidaridad y cohesión social entre sus miembros, «también puede convertirse en el sitio para la práctica de intensos y profundos conflictos entre cónyuges, hermanos y padres e hijos, especialmente entre las familias inmigrantes quienes se mueven de un ambiente sociocultural a otro, entre roles generacionales y de género disonantes que cambian rápidamente las relaciones de pareja y de padres e hijos» (p. 9).

En ese sentido, la noción de vida familiar debe abordarse como las acciones que realizan los sujetos dentro de la dinámica interna de la familia, permeada por las relaciones entre padres e hijos, a partir de la cohesión que establece cada familia y con base en la comunicación que los miembros de la misma instituyen, dado que los padres desarrollan estrategias para promover comportamientos en sus hijos acordes con sus expectativas, con los mecanismos que son utilizados para legitimar su autoridad moral y práctica, así como con las distintas formas que utilizan para inculcar una disciplina y los valores que orientan a la educación y la crianza de los hijos. Es decir, «las formas en que los padres ejercen sus roles como tales, lo cual forma parte de lo que ha sido denominado parentalidad» (Esteinou y Nehring,

2009: 87). Esta serie de conceptos de familia y vida familiar han sido estudiados por los historiadores, antropólogos y sociólogos, a partir de los arreglos familiares y las relaciones paternofiliales referentes al comportamiento y los sentimientos en la vida diaria de la familia, al papel de los padres en el cuidado de los hijos, los estilos de crianza. También se ha estudiado la vida familiar a partir de las distintas formas en que se establece la formación de las familias; otro punto estudiado es la visión de los hijos sobre el papel de los padres, así como la etapa de la adolescencia, el cuidado y apoyo de los padres sobre la educación formal de los hijos. De la misma forma, se ha visto a la familia no sólo como unidad productiva de las personas, sino también como un vínculo directo entre las actividades económicas de las personas y la configuración de la familia que conforma el hogar.

Otro aspecto muy estudiado ha sido el referente a las distintas formas de la herencia y los patrones que se siguen de acuerdo a las diversas sociedades. Todos estos aspectos han sido abordados a través de las distintas etapas de la historia en diversas sociedades del mundo; sin embargo, en mi estudio abordaré sólo los temas relacionados con la educación formal y la importancia de los padres en la educación de sus hijos, y la de los propios hijos, temas que son fundamentales para el análisis del impacto de las aspiraciones educativas de los estudiantes de secundaria y bachillerato en el lugar de origen y destino, como es el caso de México y Estados Unidos.

La segunda generación en Estados Unidos: educación y aspiraciones

El tema de los hijos de los inmigrantes en Estados Unidos es un asunto que fue estudiado y analizado por primera vez por la *Immigration Commission* que el Congreso de ese país convocó en febrero de 1907, con el fin de analizar el estado de la cuestión de los inmigrantes y sus hijos en aquel país, dirigida por el senador William P. Dillingham. En 1911 se publicaron los *Reportes*, documento donde se examinaron varios aspectos de la vida de los inmigrantes en la sociedad estadounidense. Este estudio contiene un apartado especial intitulado *Reporte sobre los hijos de los inmigrantes en las escuelas*, donde se detallan los pormenores de dicha situación. Cabe mencionar que este reporte se centró en estudiar a los inmigrantes europeos y sus familias que arribaron entre 1819 a 1910 (Cordasco, 1973); para esas fechas los mexicanos ya se habían hecho presentes en el gran flujo de inmigrantes, concentrándose principalmente en el suroeste y en la región de Los Grandes Lagos.

Para finales del siglo XIX y principios del XX, la escuela jugó un papel importante en la introducción de un modo de vida diferente, en tanto se consideró que su función esencial era la asimilación forzada de los hijos de los inmigrantes (Cordasco, 1973). Para los inmigrantes de principios del siglo XX una parte integral en la experiencia social fue, sin duda, la enseñanza y la escolarización de sus hijos en Estados Unidos. Detrás de la preocupación por el aprendizaje de los hijos, estaba la aspiración primordial para emigrar al nuevo continente, el deseo de ganar más dinero y vivir mejor y, de ser posible, obtener riqueza y fama (Smith, 1969). Desde entonces, el gobierno estadounidense ha hecho hincapié en el proceso de adaptación y de asimilación de los inmigrantes y sus hijos.

La adaptación y la asimilación son aspectos que no se han dejado de lado en la discusión teórica sobre el proceso que todo hijo de inmigrante transita hasta llegar a la adultez. Tal como aconteció con los hijos de inmigrantes europeos, una parte de la experiencia de la vida en la sociedad estadounidense de los hijos de inmigrantes mexicanos es, sin duda, la enseñanza y la escolarización.

Las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes juegan un papel fundamental en su proceso educativo y sus aspiraciones educativas influyen en los resultados escolares (Sewell *et al.*, 1970), ya que sienten la posibilidad de obtener un título universitario, lo que les permitirá conseguir un empleo bien remunerado. Se ha dicho que tanto «los resultados educativos como los del mercado laboral representan la mejor medida del progreso de la segunda generación, ya que se trata de adaptarla a la sociedad americana» (Portes y MacLeod, 1996: 256). Así mismo, se ha demostrado que uno de los mejores parámetros para predecir el éxito académico² o la deserción escolar de los jóvenes pertenecientes a una minoría son las aspiraciones educativas (Kao y Tienda, 1995; Russell, 1983).

Las aspiraciones educativas resultan incluso importantes para vaticinar la orientación futura de los hijos de inmigrantes (Kao y Tienda, 1998). Son varios los que han explicado el porqué algunos hijos de inmigrantes logran concretar sus aspiraciones y por qué otros no lo logran; sin embargo, son escasos los que han explicado el papel de la familia en la formación de las aspiraciones. De la misma manera, son menos los trabajos que se han centrado en los hijos de los inmigrantes

² Se entiende por éxito académico los resultados ligados al progreso académico, es decir, la continuación de los estudios hasta terminar la universidad.

mexicanos y sus familias en ambos lados de la frontera (Smith, 2006) para analizar la formación de las aspiraciones educativas. Desde esta perspectiva de análisis, la presente investigación intentará contribuir a la discusión teórica.

El estudio de los hijos de mexicanos en Estados Unidos

Hasta hace pocas décadas, el análisis de la inmigración contemporánea en Estados Unidos se había concentrado en estudiar a los propios inmigrantes, sobre sus motivos para emigrar y sus modos de adaptación en el mercado laboral y en la sociedad de acogida. Es hasta mediados de los años sesenta del siglo XX cuando la atención se centró en la segunda generación.³ La primera generación de inmigrantes siempre ha sido un grupo que permanece por un tiempo en el lugar de acogida y que, después, puede cambiar de lugar, o regresar a su país de origen. Los inmigrantes de la primera generación son un grupo «en el país, sin llegar a ser del país. Por el contrario, la mayoría de sus hijos nacidos y criados en Estados Unidos, están aquí para quedarse, son ciudadanos enteramente impregnados de la cultura y de las aspiraciones americanas» (Portes, 2006: 21). De manera que los modos de adaptación de esta segunda generación van a jugar un rol decisivo a largo plazo en el destino de los grupos étnicos que la inmigración contemporánea ha creado (Portes y Rumbaut, 1996; Zhou, 1997). Además, la población escolar perteneciente a la segunda generación de inmigrantes mexicanos ha sido un segmento olvidado y merece ser tomado en cuenta para su análisis (Portes y MacLeod, 1996).

El flujo de migración de mexicanos hacia Estados Unidos ha sido cada vez más intenso desde mediados de la década de los sesenta, tras la aprobación de la Ley de inmigración en 1965.⁴ A partir de esta fecha, varios estudiosos se interesaron en

³ Cuando se habla de la segunda generación nos estamos refiriendo a los hijos nacidos en Estados Unidos de padres inmigrantes; cuando se habla de los hijos nacidos en el extranjero que emigraron a Estados Unidos al inicio de la edad escolar y hasta antes de la adolescencia (6-12 años) se denomina como la generación 1.5 (Rumbaut, 1997; Portes y Rumbaut, 2001).

⁴ La Ley de Inmigración y Naturalización de 1965 revoca el sistema de cuotas por origen nacional bajo la ley anterior de 1952, donde se permitía que 2% de la población total de una nación extranjera emigrara legalmente cada año a Estados Unidos. En vez de consi-

explorar a las minorías no blancas en Estados Unidos y a los latinos en particular. El trabajo de Leo Grebler, Joan Moore y Ralph Guzmán realizado a finales de los años sesenta y publicado en 1970 con el título *The Mexican American People: The Nation's Second Largest Minority*, detalla el proceso social de la adaptación y la asimilación de los inmigrantes de origen mexicano y sus descendientes que residían en el condado de Los Ángeles, California, y en la ciudad de San Antonio, Texas. En ese estudio, ellos concluyeron que aunque algunos sectores de la población mexicoamericana han entrado a la clase media y han comenzado a participar en la sociedad estadounidense todavía hay en general poca asimilación, incluso para aquellos que han vivido en Estados Unidos durante varias generaciones (Grebler, More y Guzmán, 1970). Esta misma conclusión ha sido sostenida y fundamentada por trabajos posteriores como el de Telles y Ortiz (2008), convirtiéndose en uno de los referentes obligados de la teoría de la asimilación segmentada (Portes y Zhou, 1993).

La Ley IRCA (Immigration Reform and Control Act), promulgada en 1986, impulsó un mayor flujo de mexicanos y sobre todo de una migración de carácter familiar; como consecuencia desde la última década del siglo XX el flujo de mexicanos se intensificó. El crecimiento de la segunda generación ha sido alimentado por dos procesos: el restablecimiento familiar y la alta fertilidad de los inmigrantes. Las primeras olas de inmigrantes estaban compuestas principalmente de hombres jóvenes en busca de oportunidades económicas; sin embargo, con el tiempo, estos hombres tienden a establecerse y a llevarse a los miembros de su familia. En un lapso corto la migración familiar se ha convertido en la norma, impulsada tanto por las redes familiares como por la ley que provee la reunificación familiar en Estados Unidos (Massey *et al.*, 1991; Durand, 1994; Portes y MacLeod, 1996).

Conforme se ha modificado el perfil del inmigrante mexicano, también han ido cambiando las aspiraciones de los padres e hijos. Así pues, los inmigrantes más recientes traen consigo sus aspiraciones al nuevo lugar de residencia; aspiraciones que también son transmitidas a sus descendientes. Es quizás el estímulo y las aspi-

derar la nacionalidad y el origen étnico, la enmienda de 1965 estableció un sistema basado en la reunificación de las familias y en las destrezas de los trabajadores inmigrantes. Dicha ley otorgó visas individuales, dando prioridad a la reunificación de la familia y a quienes tuvieran habilidades requeridas en Estados Unidos.

raciones una de las mayores influencias en la educación de los hijos por parte de sus padres inmigrantes (Fuligni, 1997). Los nuevos inmigrantes de finales del siglo XX y principios del XXI emigran con un proyecto de vida que incluye a toda la familia. Aunque las familias llevan consigo un capital social y humano, además de habilidades que les serán de utilidad para lograr sus aspiraciones, también encontrarán obstáculos para lograrlas. Para explicar este proceso, será importante plantear una propuesta propia desde una perspectiva teórica que ayude a explicar y analizar la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos, considerando el contexto de las familias desde el origen.

Perspectivas teóricas

Las teorías que se han utilizado para explicar las aspiraciones educativas de los estudiantes pertenecientes a las minorías de ascendencia mexicana se han centrado principalmente en explicar los bajos niveles de éxito educativo, en relación con los estudiantes blancos no hispanos o de ascendencia asiática. Sin embargo, en la actualidad, el estudio de los hijos de inmigrantes revela una nueva información acerca de este segmento cada vez más importante de jóvenes en edad escolar en Estados Unidos.

Las teorías que se han utilizado difieren en sus planteamientos. Algunas se centran en los estudiantes, sus familias o sus escuelas, así como en el escenario para entender las aspiraciones educativas. Otras consideraciones teóricas más amplias focalizan su interés en el papel del estatus socioeconómico de la familia y de la comunidad étnica sobre el rendimiento académico individual (Portes y MacLeod, 1996). Podemos ubicar dos marcos teóricos generales sobre los factores determinantes de las aspiraciones: por un lado está el marco teórico tradicional «alcanzar el estatus», al que también se conoce como de la *perspectiva socioeconómica*; por otro lado, se ubica el modelo de las «oportunidades bloqueadas», conocido también como la *perspectiva sociocultural*. A pesar de las diferencias, ambas perspectivas de análisis comparten importantes apreciaciones sobre muchas percepciones complementarias que influyen en el proceso de formación de las aspiraciones educativas.

Perspectiva socioeconómica: El modelo «alcanzar el estatus». El proceso de formación de las aspiraciones educativas de los estudiantes ha sido ampliamente debatido desde el Wisconsin Research Program en 1957, cuando se realizó un estudio basado en

la experiencia educativa de jóvenes varones blancos, en varias escuelas públicas y privadas de Wisconsin. Fue a partir de este proyecto que se desarrolló el modelo teórico denominado «Wisconsin Social Psychological Model of Status Attainment» o simplemente conocido como «Wisconsin Model» (Haller y Portes, 1973; Alexander, Eckland y Griffin, 1975), que tal vez fue el enfoque más comentado de la investigación en este ámbito (Sewell y Hauser, 1980). Este modelo establece, por un lado, que el estatus socioeconómico de los padres tiene un fuerte efecto positivo en las aspiraciones y el éxito educativo de los estudiantes; por otro lado, postula que las expectativas y las normas que son significativas para los padres, profesores y para los estudiantes con quienes entran en contacto, tendrán un efecto positivo en las habilidades académicas de los estudiantes (Sewell y Shah, 1968; Sewell y Hauser, 1993).

Los padres y maestros forman las expectativas para el éxito futuro de los estudiantes sobre la base del rendimiento escolar relativo dentro de la escuela. Entre los estudiantes con notable rendimiento académico, los padres y maestros desarrollan altas expectativas; por el contrario, para aquellos que tienen pobre rendimiento académico, los padres y profesores forman bajas expectativas. Así, las expectativas de padres y docentes ejercen una fuerte influencia en las aspiraciones de los propios estudiantes, realzando las aspiraciones y expectativas de algunos y reduciendo las de otros (Sewell, Haller y Ohlendorf, 1970). Sin embargo, entre las minorías el efecto significativo de los otros debe ser entendido de acuerdo con su sistema de creencias, valores y estrategias de acción dentro de la actual estructura social y de la desigualdad económica y social (Goyette y Xie, 1999; Ogbu y Simons, 1998). Las aspiraciones educativas de los padres y de los estudiantes pueden ser determinadas por las actitudes y las percepciones de padres y estudiantes sobre el papel de la educación en el progreso económico y social del grupo, y por sus percepciones de oportunidades disponibles para el éxito en el sistema educativo y el mercado de trabajo (Ogbu, 1992).

Las primeras exploraciones de las aspiraciones educativas y ocupacionales intentaron explicar las variaciones sobre la base de las diferencias individuales de los miembros de las distintas clases sociales entre los blancos estadounidenses. Los indicadores del estatus socioeconómico de la familia —en particular, la educación y la ocupación de los padres y el ingreso familiar— vaticinan de manera significativa el nivel de educación de los hijos y otras variables del capital humano que, a

su vez, predicen el nivel ocupacional y de ingresos de los hijos. Estos estudios han revelado los efectos desiguales sobre las aspiraciones educativas y ocupacionales (Sewell, 1971).

Por su parte, Kao y Tienda (1998) señalan que las diferencias étnicas y raciales en las aspiraciones educativas simplemente reflejan la inequidad socioeconómica entre los jóvenes de las minorías y de las no minorías. Esto es así porque los estudiantes blancos tienen en promedio más recursos que los estudiantes negros o hispanos; lo que supone que los jóvenes blancos podrían tener más altas aspiraciones educativas que sus compañeros negros o hispanos. Los recursos socioeconómicos de los estudiantes blancos y asiáticos son similares, en tanto sus aspiraciones educativas también podrían ser similares. Implícitamente, esta lógica rechaza el efecto de las diferencias de raza y etnia de las motivaciones para alcanzar el éxito educativo; en la evolución de los planes educativos se derivan exclusivamente de las diferencias sociales (educativas) y de los ingresos (económicos) de los padres. Kao y Tienda (1998) también señalan que las barreras estructurales a los recursos sociales, a las creencias y a las prácticas culturales, diversifican las aspiraciones educativas a lo largo de la línea de la raza y la etnia, más allá de los patrones pronosticados por los orígenes familiares y el acceso a los recursos materiales.

El análisis de las tendencias en las aspiraciones y el éxito educativo sugiere que el proceso de estratificación difiere según la raza y los estratos sociales a los que pertenezca el estudiante. Así mismo, postula que las tendencias entre los estudiantes negros son inestables (Garrison, 1982; Hauser y Anderson, 1991) y, muy seguramente, las tendencias entre los estudiantes hispanos también serán inestables. Varios estudios contemporáneos sobre la integración de los inmigrantes consideran que los mexicoamericanos están en desventaja y que les toma mucho tiempo asimilarse debido al bajo capital humano de sus padres (Bean y Stevens, citados en Telles y Ortiz, 2008).

El modelo de alcanzar el estatus que inicialmente fue elaborado para ser aplicado únicamente en jóvenes de raza blanca —menos de 2% de la muestra realizada en Wisconsin estuvo representado por la población afroamericana— (Sewell y Hauser, 1993), y que posteriormente fue planteado en varios grupos raciales y étnicos, establece que mientras los estudiantes altamente calificados tienen acceso a las redes de profesionistas y a la institución dominante, por lo que sus carreras

escolares pueden ser exitosas, el éxito de los estudiantes no blancos puede ser obstaculizado, en la medida que no cuentan con esos recursos.

En ese sentido Warren (1996), en un estudio sobre la inequidad educativa entre estudiantes blancos e hijos de inmigrantes de origen mexicano, encontró que los factores del origen socioeconómico familiar son los que mayormente explican la posición de desventaja educativa entre los adolescentes de descendencia mexicana en relación con los adolescentes blancos no latinos. De acuerdo con los distintos estudios analizados pareciera que el significado y el efecto del estatus socioeconómico varían según el grupo étnico que se analice, también se ubican investigaciones que cuestionan si las diferencias en el estatus socioeconómico de las familias son suficientes para explicar el gran hueco en el éxito educativo entre los estudiantes latinos y asiáticos.

Portes y MacLeod (1996) llegaron a la conclusión de que los estudiantes de la segunda generación no son diferentes de aquellos con padres nacidos en Estados Unidos quienes, en gran medida, son influenciados por su estatus socioeconómico familiar y por el nivel socioeconómico promedio de sus escuelas. Además revelaron que:

los factores que explican la significativa diferencia entre estos grupos —cubanos, mexicanos, haitianos y vietnamitas— tienen que ver con el capital humano que los inmigrantes traen consigo desde sus países de origen, con el contexto social que los recibe, y con la forma de adaptación en los Estados Unidos. [...] Las diferencias en los modos de incorporación influyen en el subsecuente desarrollo de las comunidades de inmigrantes (Portes y MacLeod, 1996: 271).

Con base en los estudios empíricos mencionados, podemos afirmar que la situación socioeconómica de la familia no es suficiente para explicar el rendimiento escolar, el proceso de formación de las aspiraciones y el éxito educativo de los hijos de inmigrantes de origen mexicano.

Perspectiva sociocultural: El modelo de «las oportunidades bloqueadas». El enfoque de las oportunidades bloqueadas es un intento por responder y explicar las diferencias en los resultados educativos entre las minorías y las no minorías, esta perspectiva también es relevante para entender las aspiraciones educativas y las diferencias de

raza y etnia (Kao y Tienda, 1998). Al igual que el modelo «alcanzar el estatus», este enfoque también ha intentado estudiar el rendimiento escolar, las aspiraciones y el éxito educativo. Sin embargo, Ogbu (1992) señala que estos aspectos fundamentales en la educación de los hijos de las minorías en Estados Unidos pueden ser mejor explicados en términos de los factores socioculturales, así como de las fuerzas de la comunidad y el contexto de recepción de los grupos minoritarios en aquel país.

Ogbu propone una visión sociocultural para explicar por qué los estudiantes de las minorías tienen un rendimiento menos favorable en la escuela que los estudiantes de las mayorías. Esta perspectiva es un enfoque centrado, en primer término, en el escenario, entendido como el «medio ambiente», o «el mundo» de las personas —de las minorías— y, en segundo término, en lo cultural, que en sentido amplio refiere la manera como la gente ve el mundo y su comportamiento en consecuencia (Ogbu y Simons, 1998). Estos aspectos serán tomados en cuenta en el análisis de la vida familiar y sobre la forma como los integrantes de la familia ven el mundo y el porqué se comportan de determinada manera al tomar decisiones relacionadas con el plano educativo y al analizar el proceso de adaptación en la sociedad donde se incorporan.

La búsqueda de una explicación del rendimiento escolar se inició en 1968 con el estudio realizado en Stockton, California, con estudiantes afroamericanos y de ascendencia mexicana. Ogbu y Simons llegaron a la conclusión de que «las diferencias fueron causadas por el trato de los grupos minoritarios en la sociedad en general y la escuela, así como por las percepciones de las minorías y sus respuestas a la escuela, debido a dicho trato» (1998: 155). En la década de 1980 el propósito de la investigación cambió hacia la explicación de las diferencias en el rendimiento escolar entre los propios grupos minoritarios, analizando las barreras estructurales de la educación en las minorías y centrándose en las fuerzas de la comunidad, uno de los dos aspectos que influyen en su educación, las cuales son producto de la adaptación sociocultural y se encuentran dentro de la comunidad minoritaria (véase Cuadro 1).

El estudio de las fuerzas de la comunidad implica el análisis de las percepciones y las respuestas de las minorías a la educación que da el Estado. Cuatro factores constituyen las fuerzas de la comunidad: *a*) un marco de comparación de las escuelas de las minorías, *b*) las creencias sobre el valor instrumental de la escuela,

Cuadro 1

Las dos partes del problema de la enseñanza de las minorías

<i>El sistema</i>	<i>Las fuerzas de la comunidad</i>
Educación social políticas y prácticas	Doble marco de estatus de referencia. Creencias instrumentales sobre la interpretación de la enseñanza (función de los títulos universitarios para el avance personal).
Recompensas sociales por el logro educativo de la verificación de los títulos universitarios	Creencias relacionadas con la interpretación de la enseñanza (nivel de confianza y control de la escuela, la enseñanza como un sistema de subordinación y control).
El trato de las minorías en la escuela	Creencias sobre la interpretación simbólica de la enseñanza. ¿Es el aprendizaje curricular, las prácticas culturales y de lenguaje en la escuela, una amenaza para la identidad de las minorías culturales y lingüísticas?
Minoría, estrategias educativas	

Adaptación social y rendimiento académico

Fuente: basado en la teoría ecológica cultural del desempeño escolar de las minorías, elaborada por John Ogbu (Ogbu y Simons, 1998: 156).

c) las interpretaciones relacionales de la enseñanza —por ejemplo, el grado de confianza de las escuelas y del personal de la escuela— y d) las creencias simbólicas acerca de la enseñanza —por ejemplo, si el plan de estudios de aprendizaje de la escuela y del idioma se consideran nocivos para la identidad de las minorías culturales y lingüísticas— (Ogbu y Simons, 1998).

De acuerdo con la teoría ecológica cultural de Ogbu, el trato de las minorías en la sociedad en general se refleja en su tratamiento en la educación. Este planteamiento adopta tres formas que afecta la adaptación escolar y el rendimiento escolar (véase Cuadro 1). El primer punto son las políticas generales y las prácticas educativas hacia las minorías —por ejemplo, la política de segregación escolar, financiamiento desigual de la educación y del personal que atiende las escuelas

de las minorías, etcétera—. El segundo es la recompensa, o la falta de ella, que la sociedad da a las minorías por sus diplomas obtenidos en la escuela, especialmente en el empleo y los salarios. El tercero es cómo los estudiantes de las minorías son tratados en las escuelas y en los salones de clase —por ejemplo, el nivel de expectativas de los maestros, los patrones de interacción profesor-estudiante, agrupación y separación, etcétera—. Cabe destacar que todas las minorías estudiadas por Ogbu han experimentado estos tratamientos discriminatorios.

Ogbu (1983: 169) define el estatus de minoría sobre la base de las relaciones de poder entre los grupos y no en términos de representación numérica. Una población es una minoría si ocupa algún tipo de posición de poder subordinado en relación con otra población dentro del mismo país o de la misma sociedad. Para entender el proceso de adaptación de las minorías y la comprensión de las barreras estructurales que limitan la educación de los miembros de los distintos grupos minoritarios en Estados Unidos, Ogbu las divide en minorías autónomas, voluntarias e involuntarias.

Según Ogbu, las minorías autónomas están representadas en Estados Unidos por grupos como los amish, judíos y mormones; son principalmente minorías en un sentido numérico, por lo que no están totalmente subordinadas al grupo dominante política o económicamente. En general, las minorías autónomas pueden tener una identidad distintiva racial, étnica, religiosa, lingüística o cultural que está garantizada por la Constitución Nacional o por la tradición. Pueden ser víctimas de prejuicios, sin estar subordinadas a un sistema de estratificación rígida. A menudo, esas minorías tienen un marco cultural de referencia que alienta y demuestra éxito. Al menos en Estados Unidos, las minorías autónomas no se caracterizan por el fracaso escolar desproporcionado y persistente.

Las minorías voluntarias son las personas que han emigrado más o menos voluntariamente a la sociedad de acogida:

porque desean más el bienestar económico, en general mejores oportunidades, y/o una mayor libertad política. Las expectativas siguen influyendo en la manera en que perciben y responden a los acontecimientos, como la educación en la sociedad de acogida. Las minorías voluntarias suelen tener problemas iniciales en la escuela debido a las diferencias culturales y a las diferencias en el idioma, así como la falta de comprensión de cómo funciona el sistema educativo (Ogbu, 1992: 8).

En un principio ellos pueden ocupar el peldaño más bajo de la escala ocupacional, con falta de poder político y poseer poco prestigio. Sin embargo, esta situación objetiva y estructural no refleja la totalidad de su estatus en la jerarquía social porque los inmigrantes no pueden subjetivamente pensar en su posición de la misma forma que lo hacen sus anfitriones. Los inmigrantes pueden considerar incluso que sus posiciones serviles son mejor que las que se tenían antes de emigrar (aunque no siempre suceda esta situación). Pueden ser objeto de la discriminación, pero por lo general no tienen tiempo para interiorizar los efectos de la misma o tienen los efectos arraigados como parte de su cultura (1983: 169).

Otro rasgo distintivo de las minorías voluntarias es la ubicación de su grupo de referencia. Tanto las minorías autónomas como las voluntarias miran a los miembros ricos del grupo dominante; sin embargo, su grupo de referencia son sus propios compañeros que se quedaron atrás, en su «patria» o en los barrios de inmigrantes. Es con ellos con quienes se comparan, encontrando a menudo muchas evidencias de su propio auto-mejoramiento y de las buenas perspectivas para sus hijos como resultado de las «mejores oportunidades». Su más o menos voluntaria inmigración suele estar motivada por un deseo de acumular riqueza u otros medios para lograr la auto-promoción «de vuelta a casa», no tienen un deseo por competir por el estatus de igualdad con los miembros de la élite de la sociedad de acogida. Esto, con frecuencia, actúa como un fuerte incentivo para explotar las oportunidades previstas y no previstas y para mantener actitudes instrumentales hacia las oportunidades económicas y educativas, incluso frente a los prejuicios y la discriminación.

Los inmigrantes voluntarios tienen por lo menos una opción simbólica de regresar a su «patria» o volver a emigrar a otro lugar si las condiciones se vuelven intolerables, pero la opción de regresar está más disponible para ellos que para las minorías involuntarias. Los inmigrantes de las minorías voluntarias por lo general no son caracterizados por una persistente desproporción de fracaso escolar. Para Ogbu, en Estados Unidos estas minorías incluyen a los chinos, cubanos, filipinos, japoneses y coreanos, entre otros.⁵

Las minorías involuntarias están en la parte opuesta de las minorías autónomas. A diferencia de los inmigrantes voluntarios, las minorías como castas o

⁵ Aunque también esta categorización debe incluir a los mexicanos que emigran en busca de trabajo.

involuntarias, por lo general, han sido incorporadas en las sociedades de acogida más o menos de forma involuntaria y permanente. Su único medio de escape desde una posición tan involuntaria y permanente es «pasar» o emigrar —por rutas no siempre abiertas— al grupo de las minorías voluntarias. Los afroamericanos son un buen ejemplo de ello: fueron traídos a América como esclavos y después emancipados y relegados a un estatus de casta, mediante mecanismos y dispositivos legales y extralegales. Los indios nativos, los mexicoamericanos y los puertorriqueños, también comparten con los afroamericanos la experiencia de incorporación involuntaria y el descenso de su estatus. Los indios, los dueños originales de la tierra, fueron conquistados y luego obligados a permanecer en reservas; los mexicoamericanos fueron conquistados y desplazados del poder en el suroeste, a quienes emigraron posteriormente desde México se les atribuía la condición de subordinación como el mismo grupo de conquistados. Los puertorriqueños están convencidos de ser parte de una Colonia, tanto en Puerto Rico como en el Continente (Ogbu y Simons, 1998).

La pertenencia a un grupo minoritario como casta con frecuencia es permanente y adquirida al nacer. Esto es, sin embargo, mucho menos cierto para los indios, los mexicoamericanos y los puertorriqueños que para los negros, en parte por la amplia serie de diferencias de color dentro de cada grupo, que varían desde el puro blanco a puro negro. La variación en el color permite a los miembros de las minorías «pasar» al grupo dominante con el fin de superar las barreras de casta en la vida social, política y en las posiciones ocupacionales. En general, el tratamiento de los mexicoamericanos y los puertorriqueños depende más de su apariencia física, que de su clasificación oficial como blanco [...]

[...] Al igual que las minorías como castas en todas partes, los negros, los indios, los mexicoamericanos, y los puertorriqueños tradicionalmente se han considerado por el anglo blanco como inferiores y ocupan puestos más bajos que los blancos en todos los aspectos deseables. Ellos tienden económicamente a ser relegados a trabajos de baja categoría, situación que se utiliza para argumentar que se trata de una naturaleza favorable para su bajo estatus [...] Esta minoría como casta tiene una experiencia escolar de fracaso desproporcionado (Ogbu, 1983: 171-172).

El mismo autor señala que esta tipología es válida para los inmigrantes que llegaron a Estados Unidos antes de 1965. En ese sentido, plantea que la tipología

no es estática, algunas fuerzas internas y externas pueden cambiar la situación de un grupo minoritario determinado. Bajo el impacto de la urbanización, la industrialización y la ideología igualitaria, los grupos de las minorías como castas «cada vez más se dirigen a la emancipación de las funciones tradicionales de baja categoría y a la igualdad con el grupo dominante. Algunas minorías pueden llegar a asimilarse al grupo dominante, pero la asimilación no es el objetivo de todas las minorías» (Ogbu, 1983: 172).

La perspectiva de las oportunidades bloqueadas ayuda al esclarecimiento de la formación de las aspiraciones, pero es incompleta. Una deficiencia es que la clasificación binaria de los jóvenes de las minorías es demasiado simplista (Kao y Tienda, 1998). Por ejemplo, no está claro si los jóvenes refugiados deben ser considerados inmigrantes voluntarios o minorías involuntarias. Debido a la situación de los refugiados, algunos grupos presentan características de ambos tipos de minorías; la tipología de Ogbu no se puede acomodar fácilmente a sus experiencias o generar predicciones claras sobre la formación de la aspiración. De hecho, un defensor del marco de las oportunidades bloqueadas admitió que la situación de los refugiados políticos, los trabajadores invitados y los extranjeros ilegales difiere significativamente de los inmigrantes voluntarios con estatus de residente permanente (Gibson, citado en Kao y Tienda, 1998).

Es importante señalar que las aspiraciones de los nuevos inmigrantes mexicanos de finales del siglo XX y principios del XXI ya no cuentan con las mismas expectativas de los que llegaron antes de 1965. Si tomamos en cuenta los cambios suscitados en las nuevas generaciones es difícil retomar tácitamente la tipología de Ogbu, pues si los nuevos inmigrantes mexicanos son catalogados como minorías voluntarias, tendríamos que tomar en cuenta también las características de las minorías involuntarias.

En este último sentido, las familias mexicanas que provienen de Ameca y residen en California pueden ser descritas como minorías voluntarias, con excepción de dos aspectos importantes: uno tiene que ver con el trato discriminatorio que sufren los inmigrantes mexicanos y sus descendientes en la escuela⁶ y en la sociedad en general. El otro aspecto está relacionado con el hecho de que los inmigrantes mexicanos tienen una experiencia escolar de fracaso desproporcionado a diferencia

⁶ Un dato revelador que señalaron los hijos de inmigrantes mexicanos de Ameca fue que

de los inmigrantes japoneses, chinos, vietnamitas o cubanos, quienes presentan niveles importantes de éxito educativo. Por lo anterior, aunque no tomaremos en cuenta la tipología de las minorías de Ogbu, sí consideraremos las características de las minorías descritas por este autor para tratar de explicar el sistema y las fuerzas de la comunidad, factores que son importantes en el proceso de enseñanza y en la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos.

Ogbu (1998) también señala que la falta de aceptación social de las minorías subordina y limita su integración en la sociedad dominante —que se refleja en el limitado éxito económico y laboral de los padres—, lo cual produce una cultura de oposición que reduce sus aspiraciones. Por lo tanto, la versión negativa del modelo de las oportunidades bloqueadas predice que los afroamericanos y los miembros de otras minorías tienen bajas aspiraciones educativas, en tanto no esperan que el éxito educativo produzca éxito económico.

Este proceso ha sido ampliamente documentado por MacLeod (2009), quien ilustra cómo las aspiraciones educativas de los jóvenes desfavorecidos son destruidas por sus experiencias diarias en la escuela, las calles y la casa. Pero, a diferencia de Ogbu y sus colegas, MacLeod no considera que la condición de minoría *per se* reduzca los niveles de aspiraciones educativas, sino más bien señala que los niveles de aspiraciones educativas se deben a las limitadas oportunidades que producen las desventajas que tienen las minorías.

Propuesta de marco teórico alternativo. Algunos autores, al tratar de responder a la pregunta ¿por qué existen diferencias en el éxito académico entre los distintos grupos minoritarios en Estados Unidos?, encontraron que había que disponer de otros aspectos que no estaban presentes en el modelo «alcanzar el estatus» ni en la perspectiva de «las oportunidades bloqueadas» para explicar el proceso de formación de las aspi-

42.1% de ellos alguna vez ha sido discriminado, principalmente por otros estudiantes blancos y por la población blanca estadounidense en general. Además, 72.3% manifestó estar entre poco y muy de acuerdo en que hay discriminación racial en las oportunidades económicas en aquel país. Los datos fueron proporcionados a partir de una encuesta realizada durante seis meses (octubre 2008 a marzo de 2009), donde se entrevistaron 65 hijos que forman parte de 40 familias amequeñas, quienes viven en distintos puntos del norte y sur de California.

raciones y el éxito educativo de los hijos de las minorías, en especial, el caso de los hijos de inmigrantes mexicanos. Portes y Zhou (1993) y Portes y MacLeod (1996) al comparar varios grupos de inmigrantes asiáticos y latinos refinan la teoría socio-cultural enfatizando el proceso de incorporación social y el contexto de recepción en Estados Unidos⁷ (véase también Portes y Rumbaut, 1996).

El concepto de los modos de incorporación proporciona un instrumento teórico útil para comprender la diversidad y la vulnerabilidad de los recursos que afectan al proceso de adaptación en la sociedad estadounidense. Los modos de incorporación están conformados por las políticas del gobierno del país anfitrión; los valores y los prejuicios sobre las minorías y las características de la comunidad étnica (Portes y Zhou, 1993). Estos factores van a tener un papel relevante en las formas de adaptación de los hijos de inmigrantes en el lugar de establecimiento.

El contexto al que arriban los inmigrantes y sus hijos en Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años: la brecha entre ricos y pobres se ha incrementado desde las últimas décadas del pasado siglo XX. Al mismo tiempo, la situación de los trabajadores estadounidenses ha empeorado, su movilidad económica se ha reducido y el número de pobres en este grupo, entre los cuales se cuentan inmigrantes nacionalizados o de segunda generación ha aumentado. Con excepción de los inmigrantes con altos grados escolares y los altamente calificados, la condición de la mayoría de los inmigrantes mexicanos es bastante sombría. Las oportunidades de empleo estable con ingresos decorosos son cada vez más escasas para quienes tienen bajos grados de calificación. A los miembros de esta gran masa de pobres, no se les ofrecen oportunidades para el mejoramiento socioeconómico, sino que fueron, en su mayor parte, alimentados, alojados y mantenidos en su limbo social y económico (Zhou, 1997). Estas circunstancias se agravaron con la reciente crisis financiera y económica en 2008.

Más allá de los elementos que entran en juego en las dos perspectivas teóricas ya mencionadas, es necesario agregar que el contexto social y cultural del lugar de origen de las familias inmigrantes es un elemento que no contemplan ningun-

⁷ El contexto de recepción y los modos de incorporación en la sociedad estadounidense son dos elementos importantes que forman parte de la teoría de la asimilación segmentada, planteada por Portes y Zhou (1993) y Portes y Rumbaut (1996).

na de las dos perspectivas, ya que es fundamental tomarse en consideración para tener una visión más completa del proceso que viven las familias y sus hijos.

Por otra parte, un elemento más a considerar para el análisis tiene que ver con el capital social, el cual influye en las aspiraciones educativas de la mayor parte de los estudiantes, a través de las normas, los valores y las expectativas de los padres. Los estudiosos del tema han encontrado que el capital social de los padres desempeña un papel importante en el sistema educativo y en las oportunidades del mercado laboral de sus hijos. Por lo que las aspiraciones de los estudiantes tienden a desarrollarse a través de fuertes lazos entre los padres e hijos, que se traducen en normas, valores y en las percepciones sobre la importancia de la educación superior en relación con las oportunidades de la estructura social.

Tal como lo han indicado Hao y Bonstead-Bruns (1998) y Marjoribanks (1998), para que las expectativas y las normas de los padres se transmitan a sus hijos es necesario que existan fuertes lazos dentro de la familia, lo que generará capital social. Estos autores han encontrado que los estudiantes que forman parte de familias en las que se mantienen fuertes vínculos, que son ricas en capital social, son más propensos a desarrollar altas aspiraciones sobre su futuro y tienen ambiciosos planes educativos.⁸

Además, han demostrado que entre las minorías el capital social de la familia es uno de los factores más importantes en la formación de las aspiraciones de los hijos. Los resultados revelan que el comportamiento de los estudiantes de las minorías en la escuela y sus opiniones acerca del éxito educativo, que son parte del capital social —y, en menor grado, su situación socioeconómica— ejercen una influencia significativa en sus aspiraciones. Pareciera que una cantidad importante de la influencia de la adaptación en la escuela y del origen socioeconómico es mediada por el capital social de la familia y por las opiniones de los estudiantes (Khattab, 2003). En conclusión, el capital social de las familias de las minorías desempeña un papel importante en sus aspiraciones de los hijos. Tal como lo señalan Morgan (1996) y Kao y Tienda (1998), el capital social es un canal para la transmisión de los valores, las normas, el conocimiento y las expectativas de los padres hacia sus hijos.

⁸ Al hablar de los fuertes lazos o vínculos entre la familia nos estamos refiriendo a las relaciones paternofiliales que establecen los padres e hijos dentro de una misma unidad doméstica definida.

La propuesta teórica se centra en utilizar la categoría de capital social para explicar y analizar el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de mexicanos en Estados Unidos y en México. Sin embargo, es indispensable considerar los estudios que señalan que no es suficiente tomar en cuenta el entorno social y económico; hay que considerar la probabilidad subjetiva del éxito educativo y el sistema de valores y creencias respecto de la educación (Breen y Goldthorpe, 1997; Garcia Coll y Magnunson, 1997; Ogbu y Simons, 1998). Estos estudios aseveran que la manera en que los estudiantes de las minorías perciben la realidad social y económica y sus oportunidades dentro del sistema educativo y del mercado laboral, es crucial en la determinación de desarrollar aspiraciones altas o bajas, situación que será analizada en las familias amequeenses entre Estados Unidos y México.

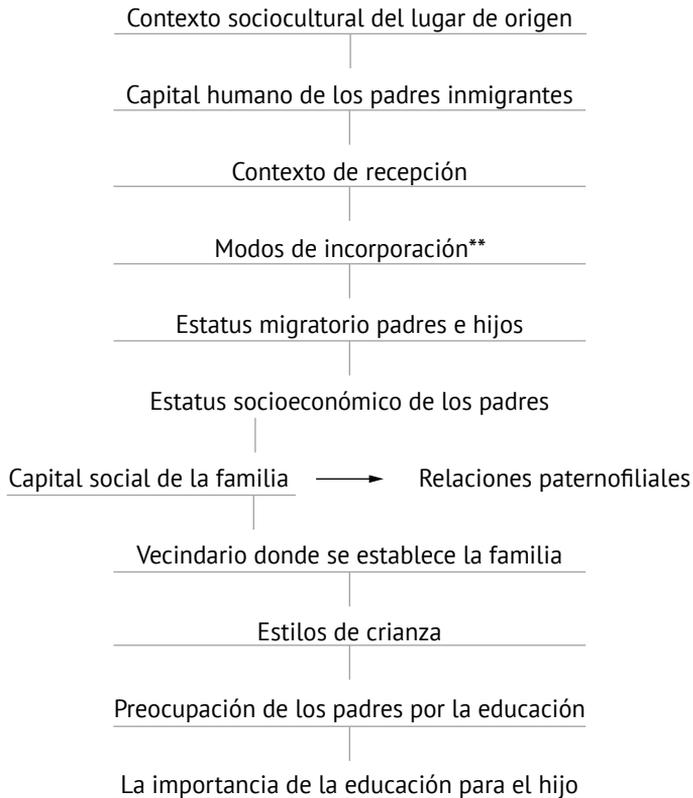
A pesar de las limitaciones de estas perspectivas teóricas que han intentado explicar la formación de las aspiraciones y el éxito educativo de los hijos de inmigrantes, han proporcionado una serie de elementos que ayudan a explicar dicho proceso, y que serán de gran utilidad para generar una propuesta de análisis para el caso de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. Para ello, se propone combinar ambas perspectivas, agregando una serie de nuevos aspectos tales como: el contexto sociocultural del lugar de origen, las relaciones paternofiliales, los estilos de crianza, la preocupación de los padres por la educación y la importancia de la educación para el hijo. Estos elementos serán de gran relevancia para explicar el papel de la vida familiar en la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, los cuales son descritos en el Cuadro 2.

Asimilación segmentada. Por su parte, la tesis de la asimilación segmentada provee otro marco teórico para examinar los diversos resultados sobre la segunda generación de migrantes. Portes y Zhou (1993) observan que la asimilación continúa sirviendo como una norma para la adaptación de los inmigrantes. Estos autores usaron el concepto de asimilación segmentada para referirse a las diferencias en las oportunidades de tener éxito entre inmigrantes de la segunda generación (Portes y Zhou, 1992).

Tal como se plantea en innumerables artículos académicos y periodísticos, la expectativa es que la primera descendencia nacida en el extranjero después de

Cuadro 2

Esquema teórico para la explicación de las aspiraciones y el éxito educativo*
de los hijos de amequeses en California



*A diferencia de la primera generación adulta —para la cual el éxito o el fracaso vienen determinados principalmente por su rendimiento en el mercado de trabajo—, para la segunda generación los resultados clave son ligados al progreso académico (Portes y Rumbaut, 2001).

** Deben tomarse en cuenta los tipos de escuela de acuerdo a la infraestructura, dotación de recursos, maestros, etcétera.

ser integrada y asimilada busque la aceptación entre los nativos como un requisito para su movilidad social y económica (Imaz, 2008). De no lograr esto, quedarán confinados a las clases subordinadas. Esta idea de la movilidad social y económica tan arraigada en el pensamiento de los estadounidenses de clase media es seriamente cuestionada en la actualidad por el contexto desfavorable que se vive en aquel país. Una mirada atenta de las experiencias de los inmigrantes mexicanos indica que la asimilación que viven estas poblaciones tiene un carácter segmentado. En este sentido, podemos preguntarnos: ¿qué grupo particular de inmigrantes tiene posibilidades reales para asimilarse a la sociedad estadounidense? Una posición reproduce la antigua representación de la creciente aculturación y la integración de los inmigrantes a la clase media blanca; una segunda posición plantea que los inmigrantes están condenados a la pobreza permanente y a la asimilación a la clase baja; una tercera asocia el rápido avance económico con la preservación deliberada de los valores de la comunidad inmigrante y la solidaridad restringida.

Los posibles factores determinantes que influyen en la adaptación de los inmigrantes van desde los individuales hasta los estructurales. Entre ellos encontramos la educación, las aspiraciones, la habilidad en el idioma inglés, el lugar de nacimiento, la edad de llegada y el tiempo de residencia en Estados Unidos. Los factores estructurales son: el estatus racial, el origen socioeconómico de la familia, y el lugar de residencia. Los distintos modelos de asimilación especifican también estos dos conjuntos de variables. En ese sentido, es importante considerar que las perspectivas asimilacionista, multicultural y estructural, se han enfocado a cuestiones similares desde diferentes puntos de vista. Los asimilacionistas se centran en los cambios que un nuevo entorno puede provocar en los patrones culturales y describen cómo los inmigrantes y sus generaciones venideras abandonan progresivamente las formas de su antiguo país. Los multiculturalistas reconocen que los patrones culturales originales de los inmigrantes constantemente se reforman y se reinventan a sí mismos —como ha sido la tradición— lo cual conforma una parte indispensable para integrarse a la sociedad estadounidense y, por lo tanto, nunca pueden desaparecer por completo. Los estructuralistas hacen hincapié que en la medida en que los inmigrantes adopten formas del país de acogida, los beneficios de la adaptación dependen de la forma de la estructura social y económica del país de acogida (Zhou, 1997). Sin embargo, la teoría de la asimilación segmentada se separa del marco teórico clásico respecto de los efectos de estas determinantes,

la cual supone que estos dos conjuntos de factores tienen en sí mismos una importancia mínima que se concentra en la interacción entre ambos (Zhou, 1997).

El argumento principal de los promotores de la teoría de la asimilación segmentada era que la imagen de un camino de asimilación uniforme no hacía justicia de lo que estaba ocurriendo en la vida de los jóvenes hijos de inmigrantes en la actualidad. En cambio, el proceso había derivado en caminos distintos segmentados, algunos lideraban hacia arriba pero otros hacia abajo. Los resultados reflejaban la alternativa de las barreras a la adaptación, encontrados por los jóvenes de la segunda generación en Estados Unidos, y los recursos sociales y económicos se confrontaban para hacer frente entre ellos mismos con lo que sus familias poseen (Portes y Zhou, 1992).

Dicho patrón de asimilación segmentada plantea: ¿cuáles son los factores que propician que algunos grupos de inmigrantes terminen en la pobreza y otros la eviten? (Portes y Zhou 1993: 82). Este modelo ha promovido un marco alternativo para profundizar en el complejo proceso de adaptación de los inmigrantes en Estados Unidos. La teoría de la asimilación segmentada se interesa por entender el porqué surgen patrones de adaptación entre los inmigrantes contemporáneos y cómo estos patrones conducen necesariamente a distintos caminos de convergencia o divergencia. La teoría trata de explicar los factores que determinan la asimilación a la sociedad estadounidense de un grupo de inmigrantes en particular (Zhou, 1997). Por su parte, en el Cuadro 3 podemos observar las fases de la movilidad a través de las generaciones a partir del modelo de la asimilación segmentada.

La teoría de la asimilación segmentada consta de tres partes:

a) una identificación de los principales factores exógenos que están en juego, *b)* una descripción de las principales barreras que enfrentan los hijos de inmigrantes de hoy en día, y *c)* una predicción de las trayectorias distintas que se espera de la interacción de estas fuerzas. Los factores exógenos pueden ser conceptualizados como los principales recursos (o falta de ellos) que las familias inmigrantes aportan a la confrontación con los desafíos externos que enfrentan los hijos. Estos factores son: 1) el capital humano que poseen los padres inmigrantes, 2) el contexto social que los recibe en los Estados Unidos, y 3) la composición de las familias de inmigrantes (Portes, Fernández-Kelly y Haller, 2009: 1079).

Cuadro3

Fases de la movilidad a través de las generaciones: un modelo

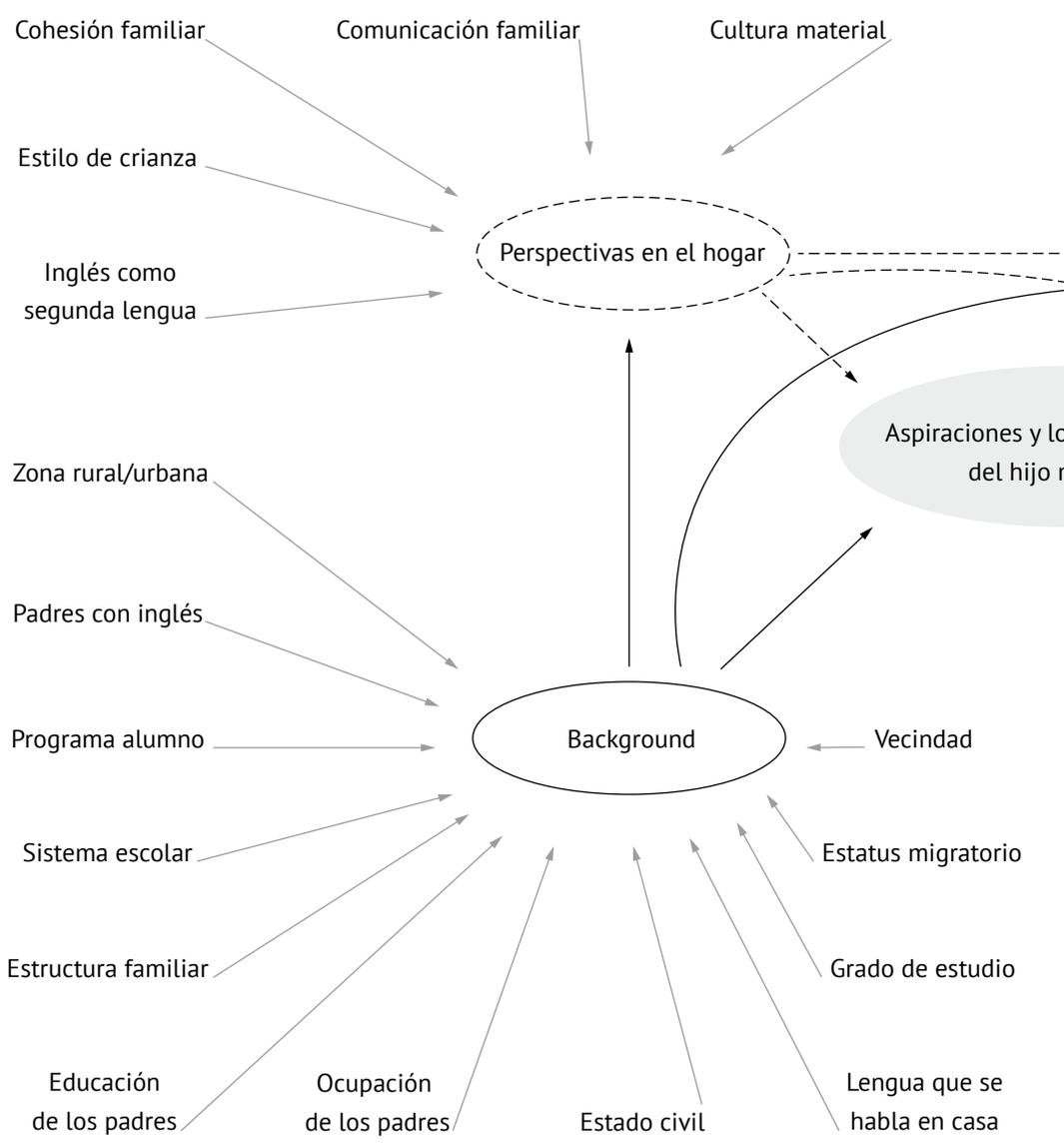
Determinantes	Primera generación	Segunda generación	Tercera generación y más de fondo
Capital humano	Fase 1: el éxito del estatus de la clase media basado en un alto capital humano.	→ Profesionistas y empresarios, y una completa aculturación.	→ Integración completa en la vida social económica.
Composición familiar	Fase 2: padres de clase trabajadora pero con fuerte comunidad étnica.	→ Aculturación selectiva* y logro del estatus de la clase media a través de la educación.	→ Integración y aculturación plena en la corriente dominante.
Modos de incorporación	Fase 3: padres de clase trabajadora y débil comunidad étnica.	→ Aculturación disonante** y bajo éxito educativo.	→ a) Estancamiento en trabajos manuales subordinados. b) Asimilación descendente en un estilo de vida desviado.

*Se define como la preservación de la lengua y los elementos de la cultura paterna a través de la adquisición del inglés y del estilo de vida estadounidenses.

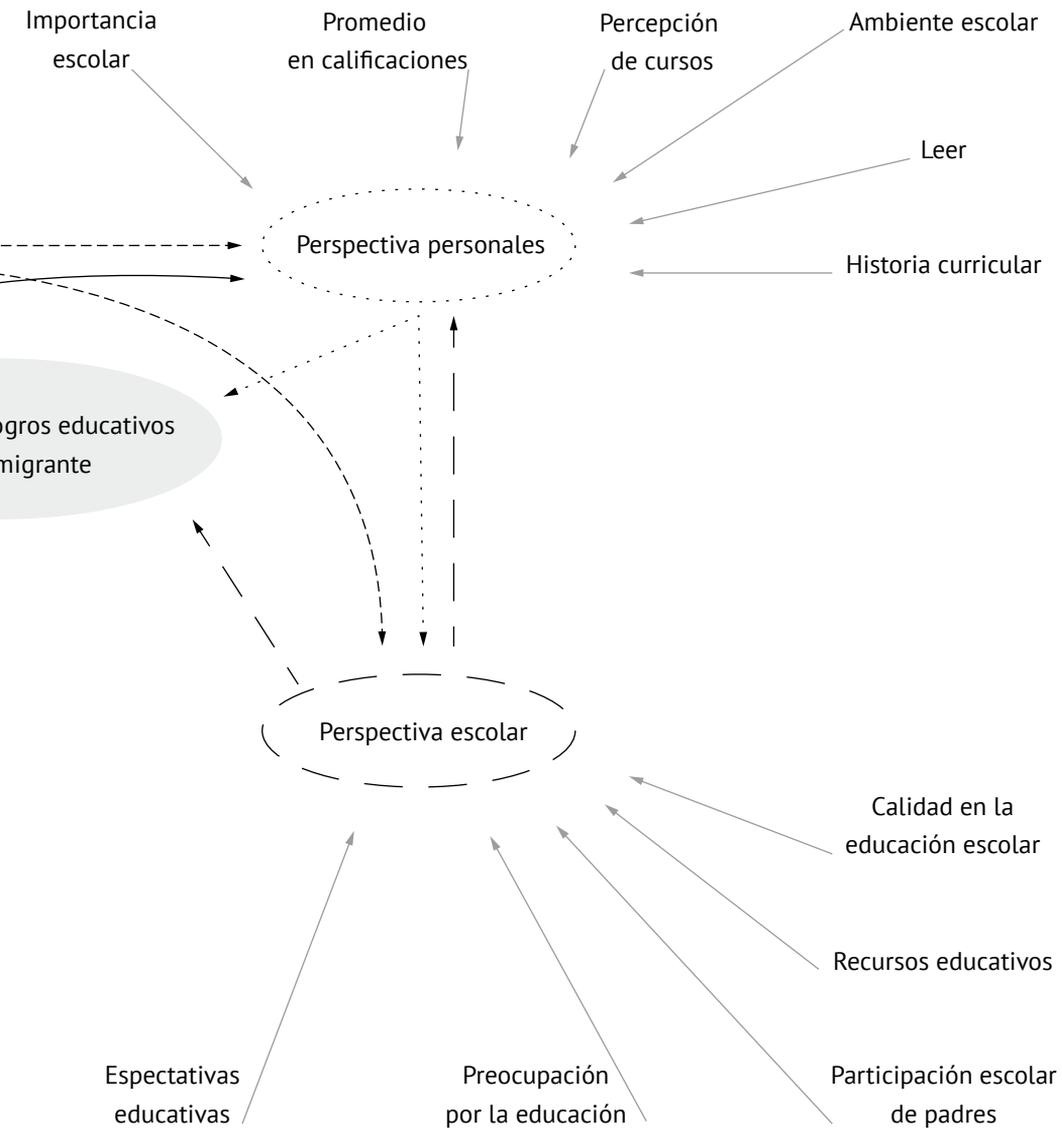
**Se define como el rechazo de la cultura de los padres y la ruptura de la comunicación a través de las generaciones.

Fuente: Portes y Rumbaut (2001: 306); Portes, Fernández-Kelly y Haller (2009: 1080).

En ese sentido, los miembros de la segunda generación del conjunto de familias de Ameca que emigran a Estados Unidos y se instalan en California no están exentos de mostrar una asimilación a la baja, panorama que debe ser explicado a partir de los elementos teóricos que ha proporcionado la teoría de la asimilación segmentada; en ella nos apoyaremos para el análisis del proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos.



Fuente: Adaptado del esquema propuesto por Garg *et al.* (2002).



Cuadro 4 (Leyenda de la Gráfica 1)

Factores que intervienen en el desarrollo de las aspiraciones y los logros educativos de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos

Perspectivas desde el hogar

Estilo de crianza	Estilo de crianza de los padres
Cohesión familiar	Grado de cohesión familiar
Comunicación familiar	Grado de comunicación familiar sobre temas actuales de tipo social
Cultura material	Cultura material para la educación
Inglés como segunda lengua	Inglés como segunda lengua

Factores de contexto

Background	Estatus socioeconómico de los padres
Educación de los padres	Nivel de educación de los padres
Ocupación de los padres	Nivel de ocupación de los padres
Estado civil	Estado civil de los padres
Lengua que se habla en casa	Lengua que se habla en casa
Grado estudio	Grado o nivel de estudio del hijo
Estatus migratorio	Estatus migratorio de los padres/hijos
Zona rural/urbana	Zona rural/urbana donde vive la familia
Padres con inglés	Nivel de inglés de los padres
Programa alumno	Programa en el que está inscrito el alumno
Sistema escolar	Conocimiento de los padres sobre el sistema escolar
Estructura familiar	Estructura familiar
Vecindad	Tipo de vecindario donde vive la familia inmigrante

Perspectivas de la escuela

Expectativas educativas	Expectativas educativas de los padres hacia sus hijos
Preocupación por la educación	Preocupación de los padres por la educación
Participación escolar de padres	Participación de los padres en la escuela
Recursos educativos	Recursos educativos fuera de la escuela
Calidad en la educación escolar	Calidad de la educación de la escuela

Perspectivas personales o individuales

Importancia escolar	Importancia de la escuela y de hacer tareas
Promedio en calificaciones	Promedio de calificaciones del alumno
Percepción de cursos	Percepción de los cursos como utilidad para su vida futura
Ambiente escolar	Percepción del ambiente escolar
Leer	Lo que leen los alumnos fuera de la escuela
Historial curricular	Historial curricular del alumno

Conclusiones

La propuesta del marco teórico alternativo nos ayudará a comprender de mejor manera la complejidad que suscita el desarrollo de las aspiraciones y el éxito educativo de los hijos de inmigrantes mexicanos, ya que el nuevo enfoque aquí propuesto considera una serie de ámbitos que el modelo *alcanzar el estatus* y el modelo *las oportunidades bloqueadas* no han contemplado, pero además va más allá de la teoría de la asimilación segmentada dado que aporta una serie de elementos que no han sido planteados para examinar más íntegramente el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. Aquí nos adentramos en explorar las relaciones paternofiliales que se generan dentro del hogar, dando importancia directa a las opiniones y acciones de los individuos involucrados, porque en gran medida las decisiones son individuales, más que familiares. Sin embargo, existen cuatro ámbitos que no deben dejarse de lado, y que han de tomarse en consideración: la perspectiva desde el hogar, factores de contexto, el ámbito escolar, y la perspectiva personal o individual. Todas ellas forman parte del desarrollo de las aspiraciones educativas y del éxito académico de los hijos de inmigrantes mexicanos (véase Gráfica 1). Estos ámbitos están entrelazados, pero a la vez tienen vida propia. Esta propuesta teórica pone mayor énfasis en explorar la perspectiva del hogar, sin dejar de lado los demás ámbitos señalados en la Gráfica 1.

Todos estos aspectos son fundamentales para hacer un análisis más completo, lo que permite visualizar el fenómeno desde una mirada binacional, es decir, desde el lugar de origen de los hijos y las familias inmigrantes, así como desde el lugar de destino, con el fin de proporcionarnos otros elementos que hasta ahora no han sido considerados en los estudios sobre la segunda generación de inmigrantes de origen mexicano.

II

PROPUESTA METODOLÓGICA Y ACCESO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Introducción

Realizar un estudio de investigación desde ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos es un reto mayor en el diseño y la metodología, porque el proceso se vuelve más complejo cuando entran en juego más aristas en la interpretación y análisis; es por ello que la característica principal de la investigación es ser binacional. Las fuentes y el método que se han utilizado para el desarrollo de este trabajo responden a ese carácter singular, que entiende el análisis desde el contexto de origen y destino como un proceso que permita una comprensión más amplia del estudio en cuestión. Para el análisis de esta investigación se incorporan datos cualitativos y cuantitativos recogidos en el transcurso de 12 meses (septiembre de 2008-agosto de 2009) en distintas ciudades de seis condados del norte y sur de California y en la cabecera municipal de Ameca, Jalisco.

Construcción del método

Es importante señalar que «la vida de un número creciente de personas ya no puede ser entendida contemplando sólo lo que acontece dentro de los límites nacionales» (Levitt y Glick-Schiller, 2004: 1003), ahora el panorama se muestra cada vez más complejo para su estudio, en la medida en que se requiere un multinivel de análisis, con un enfoque multidisciplinario, donde se recurrirá principalmente a la antropología y en segunda instancia a la sociología, disciplinas necesarias para acercarnos a la descripción y al análisis de los factores que intervienen en el impacto de la vida familiar de los amequenses, en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos de mexicanos inmigrantes en Estados Unidos y de los hijos en la comunidad de origen.

Lo señalado por Levitt y Glick-Schiller nos permite considerar que el estudio debe contemplar el análisis desde ambas comunidades, tanto la de origen como

la de destino, lo cual permitirá observar el proceso con mayor amplitud, así como estudios que abarcan los distintos momentos del proceso. Además, es importante llevar a cabo ejercicios comparativos entre países que permitan situar adecuadamente los aspectos que se examinan (Ariza y Portes, 2007: 32). Por tal motivo, el presente trabajo explora a familias que se encuentran viviendo en la cabecera municipal de Ameca y que tienen hijos en los grados del séptimo al duodécimo en educación secundaria y bachillerato, al igual que las familias que residen en California que tienen hijos en las mismas condiciones.

Comprender el impacto de la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos de amequenses es un tema complejo, en el que intervienen factores a escalas individual, familiar, escolar, de la comunidad y, también, de manera sustantiva, a escala macro; es decir, factores que tienen que ver con el contexto socioeconómico y migratorio en que se encuentran las familias. Por ello, para la exploración del estudio será necesario acudir a un multinivel de análisis (véase Gráfica 1 [pp. 60-61]). Para el estudio se recurrió a información etnográfica recogida en trabajo de campo y a la aplicación de encuestas lo suficientemente amplias para entender cómo la vida familiar impacta en las aspiraciones educativas de los hijos, los estilos de crianza y parentalidad, las relaciones entre padres e hijos, el trabajo, la educación y la migración.

La hipótesis central de la investigación plantea que, en tanto las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos tienen una tendencia a ser selectivas de forma negativa, las aspiraciones de los hijos en México son más favorables; es decir, las aspiraciones educativas de los hijos en su lugar de origen son más positivas que cuando se encuentran en el lugar de destino. Cabe señalar que cuando nos referimos al lugar de origen hablamos de la comunidad de Ameca, Jalisco, en México (lugar de origen de los padres), y por lugar de destino nos referimos al lugar donde se establecen las familias en California. Cuando nos referimos a una tendencia negativa significa que los hijos de mexicanos en Estados Unidos tienen aspiraciones más bajas, y cuando las aspiraciones son positivas significa que son más altas o favorables que su contraparte, que estudian en aquel país del norte. De la misma manera, intentamos mostrar que las diferencias entre las aspiraciones de los hijos de amequenses en el lugar de origen y en el lugar de destino son resultado de un conjunto de factores, tanto en el interior de la familia como en el contexto, que impactan a las familias de Ameca y de California.

Los desplazamientos de lugar cambian la perspectiva de los sujetos, de manera que cuando los valores propios se someten a los imperativos de arriba, si no hay una integración sociocultural, surgen conflictos entre instituciones y formas de vida. En este sentido, el limbo donde se sitúan los adolescentes, entre los imperativos de la familia y los del contexto, abren una multitud de conflictos socioculturales que para ser resueltos demandan nuevas «competencias socioculturales».

En ese sentido, el trabajo de campo proporciona una visión amplia de primera mano, suministra una base para el establecimiento de la información y permite la revisión de las hipótesis; además, el enfoque etnográfico posibilita formular explicaciones de los resultados previstos y no previstos, por tanto, es sustancialmente la base metodológica de esta investigación. Con el trabajo etnográfico aspiramos a conocer el mundo social de los actores en sus propios términos, para proceder a su explicación, según el marco teórico planteado en nuestra investigación (Guber, 2001: 93). Sin embargo, por la complejidad del estudio se hizo acopio de una gran cantidad de datos cuantitativos, que actúan como un correctivo a la selectividad del trabajo.

Al inicio del estudio, el trabajo de campo estaba diseñado para llevarse a cabo únicamente en California, donde se estudiarían familias con progenitores o tutores que fueran de origen amequeense; es decir, que por lo menos uno de ellos nació, fue criado y socializado en Ameca, y que tuvieran hijos en escuelas públicas de California entre los niveles 6 al 12, grados que corresponden del primero de secundaria al tercero de bachillerato del sistema educativo oficial en México. Sin embargo, se optó por ampliar el estudio, incluyendo a familias de la comunidad de origen de los progenitores o tutores migrantes, esto nos permitiría comprender lo que acontece más allá de los límites nacionales o fronterizos, dado que las familias que llegan a Estados Unidos cuentan con un bagaje cultural e histórico que debe ser comprendido y tomado en consideración para poder hacer un análisis más riguroso que permita ver el escenario de las familias que se encuentran en ambos lados de la frontera como un todo.

Una razón más para ampliar y considerar a la comunidad de origen fue que los estudios empíricos sobre aspiraciones educativas en adolescentes de niveles educativos de secundaria y bachillerato en nuestro país son escasos, además que no contamos con estudios que analicen el fenómeno desde ambos lados de la frontera nacional.

Como etnógrafo, durante el trabajo de campo en California, me sumergí en la cultura de las familias mexicanas que residen en aquel país, por lo que fue fundamental localizar a las familias con padres amequeños que tuvieran hijos en escuelas públicas. Para ello se utilizó en un principio la técnica conocida como *bola de nieve*, donde una familia fue proporcionando las coordenadas para localizar a las demás familias. La pieza clave del trabajo etnográfico consistió en vivir y establecerme varios días con distintas familias en el seno de su propio hogar, tanto en el norte como en el sur de California, pues el objetivo era comprender y entender la dinámica de la vida familiar, la educación y los elementos característicos del proceso migratorio de cada familia y sus integrantes, en tanto estos elementos desempeñan un papel central en las expectativas de sus miembros.

Con algunas familias tuve más éxito que con otras para que me abrieran las puertas de su casa y me permitieran permanecer por algunos días en su hogar. La mayoría sólo me permitió conversar, por una o más ocasiones. Algunas no accedieron a tratar sobre su vida familiar; sus razones fueron múltiples, aunque con un mismo tinte: la desconfianza y, en otros casos, la falta de tiempo.

Durante el transcurso del trabajo de campo el ambiente estuvo plagado de noticias nada halagadoras, tales como la difícil situación económica en la que se encontraba el país,¹ donde gran cantidad de familias de origen mexicano, y entre ellas varias amequeñas, habían perdido sus casas, otras más su empleo, varias estaban siendo deportadas o regresaban voluntariamente a México. Se vivía un ambiente de pesimismo creciente y generalizado.

Por otra parte, el estudio tiene como base cuantitativa principal dos grupos de encuestas: unas son las aplicadas a los hijos que estudian los niveles del séptimo al duodécimo de educación secundaria y bachillerato durante el ciclo escolar 2008-2009. Dicha encuesta recoge datos diversos sobre familia y educación. Otras son las encuestas realizadas a las familias, que son contestadas por los progenitores o tutores, y recogen información sobre educación, características del hogar, crianza de los hijos y migración. Los dos grupos de encuestas se levantaron en California y en Ameca dentro del mismo ciclo escolar, aunque algunas de las preguntas cambian según el contexto local y cultural donde fue realizada la encuesta.

¹ La crisis económica y financiera de 2008 en Estados Unidos es seguramente la más severa desde la Gran Depresión de 1929.

Las encuestas aplicadas a padres e hijos en California y Ameca están basadas en la encuesta utilizada por Alejandro Portes y Rubén G. Rumbaut para la investigación CILS. Dicha estrategia fue aplicada en ambos lados de la frontera, con la pretensión de analizar una misma comunidad desde varios lugares en distintos países. Así, el diseño de la investigación proporcionó una concordancia de conjuntos de datos, para producir un grupo más pequeño de varios niveles de información, desde los cuales las respuestas pudieron ser equiparadas localmente y, a su vez, comparadas entre hijos, padres y familias binacionales que se encuentran en México y Estados Unidos. Es aquí donde es posible considerar que radica la aportación metodológica del trabajo a los estudios binacionales o transnacionales en materia de migración internacional y, específicamente, a los estudios que toman como unidad de análisis a la familia.

Selección de los lugares de estudio

Desde el inicio de este proyecto se pensó en la idea de trabajar con familias migrantes de Ameca, Jalisco, en ambos lados de la frontera, por varias razones. Primeramente, porque el espacio de origen se construye con las familias migrantes, pero también con las familias y los individuos no migrantes quienes desempeñan un papel fundamental; por ello, al abordar la dinámica de la zona de estudio con inclusión de las familias no migrantes, analizando sus distintos roles, es posible dar cuenta de la densidad social del proceso (Levitt y Glick-Schiller, 2004). Además, la comunidad de Ameca cuenta con una larga tradición migratoria que se remonta a principios del siglo XX, por lo que se ha logrado crear y recrear un conjunto de redes sociales que dan sustento a una migración sumamente madura y compleja.

Por otra parte, se tiene cierto conocimiento sobre la comunidad migrante:² se sabe dónde se localizan los amequenses, tanto en norte como en el sur de California, donde trabajan la comunidad de origen de los padres migrantes. Estos aspectos facilitaron la realización del trabajo.

² El tema central de la tesis de licenciatura trata la historia de la migración a Estados Unidos de los obreros del ingenio azucarero de Ameca, mientras que la tesis de maestría abordó el tema de los matrimonios mixtos entre migrantes amequenses y no mexicanos y los factores de elección matrimonial. Este último trabajo fue publicado bajo el título *Hasta que la Green Card nos separe*, Universidad de Guadalajara, 2003.

Mapa 1

Ciudades en California donde se realizaron las encuestas



A partir de una estancia de investigación realizada en Brown University con el profesor David Lindstrom³ —cuando realicé el primer proyecto de investigación— se sentaron las bases para definir tanto el tema, como la selección del lugar. Se tomó como unidad de análisis y grupo de control a los hijos y las familias de la comunidad de Ameca, lugar de origen de los padres migrantes. Esta localidad nos permitirá comparar analíticamente las familias que se encuentran viviendo en Estados Unidos y en México.

Para seleccionar las distintas localidades donde viven las familias de Ameca, dividí el estado de California en dos zonas geográficas (norte y sur) tomando como línea divisoria la ciudad de Bakersfield. Al norte el trabajo de campo abarcó básicamente tres ciudades: Modesto y Ceres,⁴ ubicadas en el condado de Stanislaus, a sólo una hora de camino al sur de la capital del estado, y South Lake Tahoe,⁵ que se encuentra a hora y media al noreste de Sacramento, localizada en el condado El Dorado (véase Mapa 1).

En el sur de California se realizó la segunda fase. Las familias amequenses están ubicadas principalmente en tres condados: Riverside, San Bernardino y Los Ángeles en las ciudades de Riverside, Lake Elsinore, Rialto, Ontario, Bloomington, Lynwood, Bellflower, este y centro de Los Ángeles, San Fernando⁶ y Sylmar. Las familias residen dispersas por toda la zona urbana de la gran metrópoli.

Cabe mencionar que, como recurso extraordinario, se tuvo que considerar a una familia más que se encuentra ubicada en la ciudad de Oxnard,⁷ dentro

³ La estancia fue apoyada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁴ La población estimada para la ciudad de Modesto en julio de 2008 era de 202 967, y para Ceres 42 690 habitantes (www.city-data.com).

⁵ La población estimada en 2008 para la ciudad de South Lake Tahoe era de 23 333 habitantes (www.city-data.com).

⁶ La población estimada para Riverside en 2008 era de 295 357 habitantes; Lake Elsinore contaba con 50 952; Rialto, 8 700; Ontario, 171 691; Bloomington, 22 504; Lynwood, 70 025; Bellflower, 73 33; Los Ángeles, 3 383 995, y San Fernando, 23 833 (www.city-data.com).

⁷ La población estimada para Oxnard en 2008 era de 185 717 habitantes (www.city-data.com).

del condado de Ventura, en los límites de la zona geográfica del sur del estado, contiguo al noroeste del condado de Los Ángeles, aunque es fundamentalmente agrícola (véase Mapa 1).

Del otro lado, tenemos a la ciudad de Ameca, con una población municipal estimada en 57 340 habitantes (INEGI, 2010), a 80 kilómetros de Guadalajara, la capital del estado de Jalisco, México. Situada en un extenso valle sirve como sede en varios aspectos de la vida económica política y social de la región; además, cuenta con una amplia actividad comercial que abastece a las comunidades rurales y la zona urbana del municipio. Ameca basa su actividad económica en una esfera agroindustrial, cuenta con una fábrica en el ramo de la industria azucarera; en su territorio también se ubican extensos cultivos de caña de azúcar.

Las escuelas de la cabecera municipal ofrecen a sus residentes y a las poblaciones de las comunidades aledañas una variedad de opciones de educación básica, incluyendo dos secundarias públicas de nivel federal y una privada. También cuenta con dos escuelas de nivel bachillerato, la Preparatoria Regional de Ameca, de la UdeG, y el Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales y de Servicios (CETIS), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Además, desde septiembre de 2000, se encuentra dentro del municipio el Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), institución que ofrece licenciaturas en Administración, Agronegocios, Derecho, Contaduría, Educación, Electrónica y Computación, Informática, Mecatrónica, Nivelación de Enfermería, Sistemas de Información y Turismo.

No obstante, Ameca ha tenido tradicionalmente altos niveles de emigración hacia Estados Unidos. Este municipio es considerado por el Consejo Nacional de Población (Conapo), desde 1970, como un municipio con alto índice de migración internacional (Carrillo, Plascencia y Lome, 2009: 11). Además, los estudios realizados por el Mexican Migration Project (MMP), señalaron que, en 1992, 55% de las unidades domésticas entrevistadas en cinco barrios de la cabecera municipal contaba con algún miembro con experiencia migratoria internacional.

La fuente y el acceso a la información

Un obstáculo importante que enfrenta cualquier investigador de campo que pretenda realizar trabajo etnográfico es establecer la legitimidad y ganarse la confianza entre los residentes de una comunidad para estudiarlos. Esta situación es

complicada, más aún en tiempos de crisis económica, lo cual estimula un ambiente de pesimismo generalizado, situación que propicia que las familias se nieguen a aceptar la intromisión en la vida cotidiana de sus hogares. Lo que me permitió hacer acopio de la información fue no perder de vista las preguntas centrales de la investigación.⁸ Aunque sabemos que no es fácil acercarse, las preguntas siempre nos deben dirigir hacia la información necesaria desde distintos horizontes; así, las preguntas clave se convierten en el motor en nuestra búsqueda de información. Más adelante mostraré con detalle algunos pasajes en mis días como etnógrafo y narraré como fui logrando acceder a la información sin perder de vista el objetivo central.

El siguiente pasaje son notas tomadas del diario de campo. Se redacta en primera persona del singular. Consideramos importante señalar los detalles en este apartado porque constituye mi construcción como etnógrafo, lo cual fue fundamental para definir la metodología, la forma de recolectar información y la consistencia antropológica de mi estudio.

Salí a Los Ángeles, California el sábado 23 de agosto de 2008 para preparar la larga estancia de trabajo de campo. La tarea de acceder a los informantes y las fuentes me permitió obtener mayor información. Esta tarea no fue fácil. A la vez el plan se rediseñó para revisar lo relacionado con el trabajo de campo durante septiembre con el profesor Rubén Hernández León en UCLA. A partir de octubre estaría ya en trabajo de campo con las familias migrantes, primeramente en South Lake Tahoe, al norte de California, a continuación bajaría a Modesto, y de enero a marzo estaría en Los Ángeles, al sur del estado.

Después de permanecer durante un mes en Los Ángeles me fui a Modesto el día 28 de septiembre; estuve allí con la familia de mi cuñada Silvia, quien también es originaria de Ameca.

⁸ Las preguntas centrales son: ¿por qué los hijos de inmigrantes mexicanos tienen los niveles más bajos de educación dentro de los distintos grupos nacionales en Estados Unidos?, ¿qué ocurre con la vida familiar y la educación en las familias con hijos de inmigrantes mexicanos, pero vistos desde ambos lados de la frontera?, ¿cómo impacta la vida familiar en la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos?, ¿por qué los hijos de inmigrantes no estudian niveles superiores y no llegan más allá de high school?

El sábado 4 de octubre de 2008 pisé tierras de South Lake Tahoe, la ciudad casino, situada en los límites con el estado de Nevada; la ciudad que se encuentra del otro lado de California se denomina simplemente Lake Tahoe, Nevada, aunque ambos lugares se les conoce comúnmente como Tahoe.

Eran las 6:00 de la tarde cuando llegué a estas tierras que alguna vez pisó Mark Twain. Mi concuño Francisco Montes, y mi cuñada, Silvia, junto con sus hijos, Panchito y Lily, me llevaron en su auto hasta Tahoe. Antes de llegar hablé por teléfono con Margarita Quintero, originaria también de Ameca, quien reside en South Lake Tahoe, para pedirle hospedaje y decirle que la intención de mi visita sería exclusivamente académica. Al llegar hablé a la casa de Margarita; su esposo, Gildardo, nos dio indicaciones para llegar a su casa, minutos después, ya reunidos, conversamos con ambos. Sin duda las relaciones de familiares, amigos y lugareños de Ameca fueron clave en el desarrollo de la investigación, gracias a ellos se establecieron vínculos y contactos que me permitieron realizar un trabajo más eficaz.

Al día siguiente, durante el desayuno, hablé con Mago y Gildardo sobre la crianza de los hijos en este país. Ella me dijo que los hijos llegan a tener más poder y autoridad sobre los padres, porque ellos llegan a este país con niveles educativos bajos y desconocen el sistema, carecen del inglés, incluso son indocumentados, de manera que llega el momento en que los hijos conocen más el sistema de vida y escolar que los propios padres, quienes van perdiendo la autoridad sobre ellos. Esta plática sería sólo un aperitivo para la gran ensalada de información que seguiría en el plazo de los días en California con las demás familias. Mago muy pronto me puso al día en los temas que vería por delante y que son claves para mi estudio. Asuntos sobre el sistema escolar, estatus migratorio en los padres e hijos, autoridad de los hijos sobre los padres, estilo de vida de las familias de blancos estadounidenses, niveles bajos de educación y de inglés en los padres mexicanos, serían solo algunos de los temas que tendrían que estar dominados en mi lenguaje, temas que, por cierto, poco aparecen en las familias en el pueblo de origen.

Más tarde, le comenté a mis anfitriones que quería ir a una iglesia católica, pero que no sabía cuándo y a qué horas se celebraban las misas en español. Margarita me dijo que era los domingos a las 7:00 de la noche, y ella misma me acompañó. La última vez que había estado en Tahoe para realizar el trabajo de campo para mi tesis de maestría fue en 1998, entonces me enteré de que los hermanos Arvizu eran clave para el conocimiento de la comunidad amequeña. Ello se debía

a los servicios que prestaban en la iglesia de Santa Teresita en South Lake Tahoe; por tal motivo era importante localizarlos. De antemano, Mago me dijo: «sería bueno que vieras a Laura Arvizu, ella conoce mucha gente de Ameca». «Sí —le respondí— en Ameca me hablaron de que ella podría ayudarme».

Al llegar a la iglesia observé que todo estaba muy diferente a lo que había visto años atrás: ahora el estacionamiento era muy amplio y la iglesia tenía una construcción mucho más grande. Mago me dijo: «Hace poco tiempo que remodelaron y ampliaron la iglesia». Llegamos minutos antes de comenzar la misa. Pronto empezó a llegar la gente, entre ellos los de Ameca. Mago me fue diciendo quiénes eran y la lista fue creciendo. Preguntó por Laura Arvizu, le respondieron: «No debe de tardar, ya debería de estar por aquí». Cuando llegó, me presenté y le dije que prefería hablar con ella después de misa. Un hombre, que se acercó a mí para entregarme un volante, resultó ser hermano de Laura y de Raquel Arvizu: era Pedro. Raquel, en esos momentos, estaba en México. Ellas eran muy conocidas en Ameca, porque trabajaron como secretarias en la escuela secundaria José María Morelos y Pavón.

Creí que el volante era algo relacionado con la iglesia y no lo leí inmediatamente. Pasaron algunos minutos y, en plena misa, leí el encabezado: «¿Sueña con una vida mejor para sus hijos?». Pensé que era algo relacionado con el consumo de drogas y el alcohol, pero dudé un poco; más abajo, en la parte central del volante, con letras de mayor tamaño se podía leer: «Estas invitado a la Alianza Padres-Escuela». Entonces decidí leer desde el inicio, pensé: «creo que esto es para mí, es lo que estoy buscando». A continuación del título, decía: «¿Le gustaría que su hijo tuviera éxito en la escuela y en la vida?» Y más adelante: «Siete clases, los lunes y jueves de 6 a 8 p.m. gratis. Comenzando el 6 de octubre de 2008. Escuela comunitaria Bijou, habrá bocadillos y cuidado de niños. Se enseñará en español».

Al terminar la misa busqué a Pedro Arvizu y le comenté sobre el trabajo que venía a hacer en Tahoe. Me dijo: «ve mañana a la reunión; esto es lo que tú estás buscando, esto es para ti». Le dije: «sí, mañana voy, le diré a Mago que me lleve porque no sé dónde está la escuela Bijou».

Después me pregunté si la publicidad también sería difundida en iglesias no católicas, porque sin duda hay muchos mexicanos y latinos que profesan otras religiones. Me parecía que no era justo que la información sólo les llegara a un sector de la población latina en Lake Tahoe.

Al día siguiente, Gildardo me llevó al restaurante Los Mexicanos, propiedad de Víctor Mora y Andrés Caro. Al verme, Víctor me preguntó: «Enrique, ¿qué te trae por acá?». Yo sabía que alguna de sus hijas estaba en secundaria o bachillerato, por eso quería platicar con él y ver la posibilidad de una entrevista con su esposa e hija. Después de comentarle sobre mi interés de trabajar con familias de Ameca y con sus hijos acerca de sus aspiraciones educativas. Víctor dijo:

Ese tema es muy importante. Yo tengo tres hijas, la mayor está en la Universidad Estatal de California, San Marcos. Ella se fue directo de la high school gracias a que tenía buenas calificaciones en la escuela, eso le dió la posibilidad de conseguir una beca para sostener sus estudios, ahora está estudiando economía en aquella universidad. Además ella trabaja los fines de semana como mesera, eso le sirve para que compre sus cosas personales, mientras yo le ayudo con los útiles escolares. Pero la beca para mí es una gran ayuda. Con mi hija mayor me ha ido muy bien, pero con la segunda hija ya tuve un problema, porque mientras ella estuvo en la middle school, todo fue muy bien, nunca dió un problema, y ahora que está en el primer año de high school ya se hizo la *pinta* junto con veinte compañeros, de manera que me mandaron llamar.

También me entrevisté con Adrián Escobedo, quien atiende a los alumnos y a los padres de familia cuando sus hijos tienen problemas de indisciplina en la escuela. En ese momento Víctor me sugirió: «Sería bueno que lo vieras». Al cabo de unos días establecí una cita con Adrián para hablar largamente sobre el tema, quien muy amablemente compartió su punto de vista como autoridad escolar y como mexicanoamericano nacido en un barrio conflictivo del este de Los Ángeles.

Esa misma noche fui a la primera sesión de la Alianza Padres-Escuela en la escuela Bijou, lugar que tiene la mayor concentración de estudiantes mexicanos en la ciudad. En la reunión había tres organizadores de origen blanco y un latino originario de Ameca, Pedro Arvizu, quien agradeció a los padres por su asistencia.

El objetivo de la reunión era dar a conocer a los padres el sistema escolar básico, college y universitario. Uno de los organizadores me comentó que la reunión no podía comenzar si no había ocho personas como mínimo. En ese momento éramos siete, pero en un par de minutos llego otra persona, más tarde llegaron dos madres, en total asistimos diez personas.

El expositor central de la reunión hizo la pregunta inicial a todos los presentes: «¿Qué es lo que quieren de esta clase, por qué vinieron?» La primera persona que se decidió a hablar fue una mujer de Nuevo León, quien dijo que venía para aprender sobre el desarrollo de los niños, que tenía temor de que su hijo consumiera drogas y quería aprender cómo aconsejar a su hijo que cursaba quinto año de primaria.

Los padres tenían hijos en nivel primaria y sólo uno en high school. Casi todos contaban con niveles educativos bajos: primaria y a lo sumo dos años de secundaria; sólo una madre tenía estudios de normalista en México. La procedencia de los padres era diversa, dos de ellos eran de Ameca, una de Guadalajara, otras más de Zacatecas y una de Monterrey. Al final de la reunión éramos: una pareja, un padre, ocho madres y yo.

Los presentadores y organizadores hicieron hincapié en que está demostrado que los hijos cuyos padres participan y se involucran en su educación tienen más posibilidades de llegar a la universidad. «Todos tenemos sueños para nuestros hijos, piensen en su futuro, ¿dónde los imaginan?», preguntó la coordinadora de la reunión. La primera persona que comentó dijo que el entorno influye mucho en el futuro de los hijos.

Más adelante, nos presentaron un video en el que se resaltaba el apoyo emocional de los padres, los hijos y el apoyo financiero. La coordinadora dio a conocer los préstamos y becas que los estudiantes con bajos recursos tienen para pagar la educación del colegio comunitario o la universidad. El video hacía hincapié en que la posibilidad de salir del círculo de la pobreza está dada por la educación. Los expositores insistieron en que la información es la clave para que los jóvenes vayan al colegio o a la universidad, por lo que los padres tienen que buscarla en las escuelas de sus hijos. Este mensaje fue recalcado en varias ocasiones durante el seminario.

El objetivo de este tipo de reuniones es ofrecerle a los padres de familia toda la información que sirva para ayudar a que sus hijos lleguen a la universidad. Una señora dijo: «Pero los hijos empiezan a trabajar de medio tiempo durante la high school, ganan su dinero y después ya no quieren seguir estudiando». Uno de los organizadores respondió: «Aquí les vamos a enseñar cuánto va a ganar su hijo dependiendo de los estudios terminados». —¡Suena como oro molido para los papás!, pensé yo.

«Los niños de Bijou piensan que van a la universidad», dijo una señora. Entonces la coordinadora planteó: «En esta escuela se trabaja con esa mentalidad». Mostraron un cartel en el que se decía que los niños de Bijou van a la universidad.

Después de asistir a la primera reunión Alianza Padres-Escuela, entendí que no era como la Escuela para Padres que se imparte en México dirigida a los padres que tienen hijos desde nivel preescolar hasta secundaria. Estas pláticas se centran en apoyar y orientar a los padres para que sus hijos tengan éxito en la escuela y en su vida futura. Este es un tema que poco o nada se ha discutido en México, asunto que parece no ser prioritario en la agenda de las autoridades escolares de enseñanza secundaria y media superior, y tampoco por las organizaciones no gubernamentales (ONG).⁹

La ONG Mexican-American Legal Defense Fund (MALDEF) se ha interesado por la comunidad latina en Estados Unidos, organizándola para apoyarla en su proceso de integración y asimilación en este país. Sus integrantes son de origen latino y blancos estadounidenses, quienes prestan gran apoyo e interés por la comunidad latina en Lake Tahoe, ya que precisamente los latinos, entre ellos los mexicanos, forman parte de los grupos nacionales que menos continúan estudiando niveles universitarios. Prestar atención por parte de algunas ONG's y por algunas autoridades escolares en California para que los hijos de latinos tengan éxito escolar podría significar que algo está sucediendo en estas familias, y que los integrantes de MALDEF están dispuestos a contribuir en la solución del problema de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos.

Como se muestra en la narración anterior, el trabajo de campo nos ayuda a «recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas, reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales y así mismo reformular el propio modelo teórico de la investigación» (Guber, 2001: 86). En ese sentido, la información necesaria para nuestro estudio es imprescindible buscarla, perseguirla e, incluso, olfatearla, como fue el caso en varios de los pasajes anteriormente mostrados. Cualquier situación o persona ha proporcionado información valiosa, sea por medio de preguntas, por observación propia, o simplemente por la mera intuición. Son múltiples y variadas las formas de acceder a la

⁹ Una ONG conformada por blancos estadounidenses y latinos en South Lake Tahoe es la organizadora de las pláticas Alianza Padres-Escuela dirigidas a la comunidad latina.

información, por lo que es importante tener en cuenta que «hay que saber qué se busca, pero hay que buscar más de lo que se encuentra» (Robert Cresswell citado en Guber, 2001: 90).

Es importante mencionar que los problemas a los que me fui enfrentando para obtener información tenían que ver con la confianza y la falta de tiempo de las familias, además de que las distancias complicaron el trabajo. En Tahoe no había problema alguno a reserva de caminar mientras nevaba de camino a una entrevista, o de correr con el riesgo de encontrarme con un oso de regreso a casa por la noche. En cambio, en Los Ángeles las dificultades de traslado fueron resueltas gracias al apoyo de mis tíos Guadalupe, Margarito, Presi y Salvador Sandoval durante toda mi estancia en California, y el apoyo incondicional de mi amigo Gilberto Salazar y su esposa Isela. En Modesto, mi cuñada Silvia se encargó de facilitarme el trabajo gracias a sus vínculos para localizar a las familias de Ameca.

Otro de los problemas fue encontrar familias—principalmente en el área de Los Ángeles— que contaran con las características específicas que requería el estudio para cumplir con el objetivo establecido en el plan de trabajo inicial. Para ello tuve que recurrir a las recomendaciones de mi tutora, la doctora Cecilia Imaz, en el sentido de que, si no encontraba familias con hijos en los grados del séptimo al duodécimo en el área de Los Ángeles, buscara familias con hijos en grados superiores al bachillerato, quienes, de alguna manera ya han pasado por el mismo proceso de las otras.

En Ameca, el panorama fue sumamente distinto por varias razones: primeramente porque nos encontramos en un contexto cultural, social y geográfico diferente al de California. Ameca —desde luego— no es California, como dicen los migrantes. El espacio social en California está conformado por familias de amequeños que se encuentran dispersas en ambos lados de la frontera y habitan en espacios culturales distintos.¹⁰ Un segundo aspecto sobre las diferencias para la realización del trabajo de campo en ambos lados fue contar con cierto conocimiento de Ameca, por ser originario de la localidad y haber crecido en ella, de manera que estudiarla «me ha permitido reconciliarme con mis experiencias pasadas y asumirlas sin perder nada de lo que yo había adquirido desde entonces» (Bourdieu, 2001: 69).

¹⁰ Los elementos transnacionales serán analizados desde la etnografía.

Ser amequense de alguna manera me ha dado la posibilidad de conocer el modo en que piensan, sienten y perciben los oriundos, al asumir la exigencia de ver las cosas desde el punto de vista del local (Geertz, 1994: 74). Así mismo, me ha facilitado los contactos para localizar a las familias, no así con las autoridades escolares. Más allá de haber crecido en la misma comunidad de estudio no se trata de volver a ser nativo, «la cuestión consiste en descifrar qué demonios creen ellos [los amequenses] que son» (Geertz, 1994: 76), qué piensan y cómo actúan respecto de la educación y la crianza de los hijos.

Por todo eso, en Ameca la estrategia fue a la inversa que en California; es decir, en Ameca partimos de la auto-etnografía: primero se localizaron de forma aleatoria y estadística las familias con las características que requería nuestro estudio, y después iniciamos el trabajo etnográfico. La información que se obtuvo primero fue la de corte cuantitativo y después la cualitativa.

Más adelante hablaré sobre los criterios de selección que se utilizaron para la realización de las entrevistas y las encuestas para los hijos y los padres en las distintas localidades de California y Ameca.

Estructuración del estudio en California y Ameca

En el transcurso del trabajo de campo se llevaron a cabo cuatro diferentes tipos de encuestas en dos fases distintas: dos se aplicaron en California y dos en Ameca.¹¹ En primer lugar, se realizaron encuestas a familias con hijos en escuelas públicas que cursan del nivel séptimo al duodécimo en las distintas ciudades donde radican las familias migrantes de ambos lugares.

En total se encuestaron a 65 hijos de inmigrantes, quienes forman parte de 40 familias; asisten a 35 escuelas de nivel básico —middle school, junior high y high school— entre las 14 ciudades donde residen en California, distribuidos en seis condados del estado (véase Cuadro 5).

Entre los encuestados cinco hijos estudian el nivel seis de educación básica secundaria;¹² tres se encuentran en South Lake Tahoe; otro en Lake Elsinore den-

¹¹ Una encuesta se diseñó exclusivamente para los padres en California y otra similar para los padres en Ameca. De igual manera, un tipo de encuesta se diseñó para los hijos de inmigrantes en California y otra, un tanto similar, para los hijos en Ameca.

¹² Cada distrito escolar de California define los niveles escolares de manera específica: al-

Cuadro 5

Familias e hijos entrevistados en seis condados de California

<i>Condados</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Familias entrevistadas</i>	<i>Hijos entrevistados</i>
El Dorado	South Lake Tahoe	11	19
Stanislaus	Modesto	9	13
	Ceres		
Los Ángeles	Los Ángeles	11	15
	Lynwood		
	Bellflower		
	Sylmar		
	San Fernando		
San Bernardino	Rialto	5	12
	Ontario		
	Bloomington		
Riverside	Riverside	3	4
	Lake Elsinore		
Ventura	Oxnard	1	2
Total	14	40	65

tro del condado de Riverside, y uno más en Sylmar, del condado de Los Ángeles. Dos jóvenes, uno de El Dorado y otro de la ciudad de Modesto, se negaron a contestar, a pesar de la intervención del padre. Además, se entrevistaron y encuestaron cuatro familias con hijos que cursaban grados superiores al bachillerato, debido a que no se localizaron suficientes familias con los requisitos establecidos para nuestro estudio. Tres de estas familias residen en Sylmar y Bellflower, en el condado de Los Ángeles, y una más en Ceres, en Stanislaus. Con la mayoría de los padres encuestados se logró establecer una importante empatía que se evidenció en muchos casos por su interés en los temas tratados —sus experiencias de migración legal e ilegal en Estados Unidos, la educación y crianza de sus hijos y las expectativas que tienen sobre ellos.

gunos distritos consideran el grado seis dentro del nivel secundaria en middle school y otros inician con el nivel siete la escuela secundaria denominada junior high.

El siguiente paso fue realizar las encuestas a familias que residen en la cabecera municipal de Ameca con hijos que asistían a las distintas escuelas públicas de nivel secundario y bachillerato. Este trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y agosto de 2009. La selección y búsqueda fue a partir de una muestra de estudiantes de dos escuelas públicas de nivel secundaria y dos de nivel bachillerato.¹³ Se hizo una selección aleatoria de 90 estudiantes entre todos los alumnos, y se procedió a la búsqueda de los domicilios y a la aplicación sistemática de cada encuesta, tanto para los alumnos señalados en la muestra como para los hermanos que se encontraran en alguno de los grados del séptimo al duodécimo y para sus padres. En total se encuestaron 114 estudiantes del ciclo escolar 2008-2009, quienes eran parte de 90 familias.

En contraste con lo que sucedió en California, una parte importante de los hijos y padres entrevistados en Ameca mostraron cierto desinterés en el llenado del cuestionario correspondiente. Algunos motivos por los que a algunas familias no se les aplicó la encuesta fue que los alumnos estaban dados de baja en la escuela, pese a que aún se encontraban en las listas de asistencia. Otro motivo fue que el alumno que salió sorteado al azar ya había egresado del bachillerato. En otro caso los padres vivían en Guadalajara; otro más donde una familia se había mudado de la ciudad, y un número importante no fueron localizadas en los domicilios proporcionados por las autoridades escolares.

Descripción de la encuesta para padres de familia

La encuesta a los padres recaba datos demográficos básicos, sociales y económicos del cabeza de familia o cónyuge y de todos los miembros de la familia, independientemente de su edad o si vivían fuera del hogar, así como de cualquier otra persona que se encontrara viviendo en él. Se recogieron datos de la historia de la migración en el primer y último viaje de los miembros del hogar. También se solicitó a los jefes de familia información sobre su empleo, estado civil, educación, estilos de crianza y las características del vecindario que habitan. Una parte importante de la encuesta se relacionó con las aspiraciones y las expectativas que los

¹³ Las cuatro escuelas son: Secundaria Pública Federal No. 1 José María Morelos y Pavón; Secundaria Pública Federal No. 50 José María Luis Mora; CETIS No. 63, y Preparatoria Regional de Ameca.

padres tenían de sus hijos estudiantes y sobre su participación en la educación de sus hijos.

Descripción de la encuesta para los hijos

La encuesta sobre educación de los hijos aborda aspectos relacionados con la educación, el idioma, la familia, el trabajo, las aspiraciones laborales y educativas, la discriminación racial, la relación con los padres, la autoestima y las prioridades para la vida futura. El propósito fue obtener información —que fue aplicada sin la presencia de los padres— sobre sus aspiraciones educativas, para poder observar de qué manera la situación económica y social, el vecindario y la escuela, son factores importantes en el desarrollo de sus aspiraciones educativas y laborales. La encuesta fue diseñada para que los jóvenes y adolescentes pudieran responder fácilmente a preguntas sobre las características de sus familias, la experiencia laboral de sus padres, la educación, las actitudes y el comportamiento que presentan ante distintos aspectos de la vida y en la interacción con sus padres. La encuesta se realizó en cada hogar, con el fin de asegurar mayor veracidad en las respuestas.

La calidad de la información obtenida por medio de estos dos instrumentos fue en general positiva, con excepción de las preguntas acerca de las expectativas de los padres sobre sus hijos, que a menudo provocaron respuestas normativas sobre las aspiraciones de ingresar y terminar una carrera universitaria, a pesar de la baja probabilidad de tal logro, esencialmente por el bajo rendimiento escolar mostrado en muchos de los casos en las calificaciones escolares de sus hijos.

El trabajo de campo y la información etnográfica

El elemento fundamental del trabajo de campo en Estados Unidos consistió, además de la aplicación de la encuesta, en la observación etnográfica y la aplicación de entrevistas a padres, hijos, maestros, trabajadores sociales y otros actores del desarrollo educativo de los jóvenes en California. Las entrevistas estructuradas y grabadas nos permitieron entender las decisiones de los padres e hijos sobre distintos aspectos relacionados con el tema de la educación. A lo largo del trabajo de campo se realizaron 45 entrevistas grabadas —30 a padres y 15 a hijos—; así mismo, se llevaron a cabo 20 entrevistas no grabadas y se entablaron numerosas conversaciones informales. La información etnográfica fue registrada en un diario de campo, en el cual se dejó constancia del trabajo realizado en California.

Sin duda, la problemática financiera también es un factor importante, y debido a la devaluación que sufrió nuestra moneda durante los últimos meses de 2008,¹⁴ nuestros recursos económicos se vieron seriamente mermados, justo cuando había iniciado el trabajo de campo por lo que fue necesario reajustar tiempos en California.¹⁵ Esto hizo que constantemente hubiera que sopesar el valor de la recopilación de datos cuantitativos *versus* cualitativos. Había que decidir si realizaba las encuestas que me había puesto como meta en el plan de trabajo o si hacía más trabajo de campo, sin importar que no llegara a la meta establecida al inicio.

El segundo aspecto difícil de enfrentar en la realización de la investigación etnográfica fue la selección de las familias. Las entrevistas pueden ser vistas como una forma de intercambio en la cual el entrevistador da legitimidad, atención, respeto y, quizás, alguna información interesante o útil a un informante, a cambio de datos sobre un tema de interés. Dicho acuerdo plantea pocos problemas para la mayoría de los informantes con cierto grado de educación; sin embargo, esta no es la situación de los colaboradores y sujetos de estudio de la presente investigación, los inmigrantes y sus hijos. Afortunadamente, la administración flexible de la encuesta a los padres permitió ganarme la confianza entre una amplia gama de personas escogidas al azar, quienes hablaron de su vida familiar, la migración y la educación, entre otros temas.

El trabajo de campo en Ameca inició en la segunda quincena de abril de 2009, con algunos contratiempos debido al brote de influenza (H1N1) y a las previsiones establecidas a escala nacional. Sumado a esto, algunas autoridades escolares, tanto de bachillerato como de nivel de secundaria no prestaron la debida atención y respondieron con poco interés y prontitud a mi solicitud para proporcionar las listas de asistencia de los alumnos —documentación indispensable para iniciar el trabajo de investigación—. Así mismo, enfrenté ciertas dificultades en la selección

¹⁴ De acuerdo con el tipo de cambio del dólar estadounidense en 2008, en agosto llegó a 9.91 pesos, mientras que en diciembre del mismo año ascendió a 13.75 pesos por dólar. La información anterior fue publicada por el Banco de México en el *Diario Oficial de la Federación* (consultada en sat.gob.mx).

¹⁵ Durante octubre realicé el trabajo de campo en South Lake Tahoe, en noviembre y parte de diciembre estuve en Modesto y de enero a marzo en el área de Riverside, Ontario, Los Ángeles y San Fernando.

del personal de apoyo para levantar las encuestas y después, los problemas derivados debido a que la base de información no estaba actualizada.

En cuanto al trabajo etnográfico en Ameca, sólo se realizaron breves notas de campo y algunas entrevistas informales no estructuradas con padres e hijos. Básicamente, el trabajo de campo se centró en el levantamiento de encuestas, lo que finalizó en agosto, aunque algunos datos adicionales —como el promedio de calificaciones de los 114 estudiantes encuestados— se solicitaron en octubre, fecha en que se dio por concluida la búsqueda de información de campo en Ameca.

Procesamiento de datos y construcción de archivos

La información cuantitativa fue procesada a partir de códigos que fueron recogidos mediante archivos informáticos en el programa Excel, con el cual se examinaron los errores y las inconsistencias y se codificaron para su análisis en el programa SPSS. Los datos de la encuesta de padres e hijos fueron registrados en cuatro archivos, dos para California y dos más para Ameca. Se construyeron 40 registros para la encuesta de los padres y 65 para la de los hijos en California. En Ameca se construyeron 90 registros para los padres y 114 para los hijos.

Conclusiones

A partir del planteamiento de una estrategia metodológica que nos permitía movernos entre el origen y el destino, viéndolos como un todo y no como entes separados, hemos podido acceder a la información y a los actores principales de nuestro estudio pero, sobre todo, permitió acercarnos a las preguntas clave de nuestra investigación para, enseguida, adentrarnos en el mundo de la vida familiar desde el origen, para analizar la dinámica entre padres e hijos y las prácticas educativas de los hombres y mujeres que viven en Ameca. De manera que estudiar desde el origen nos permitió comprender de forma más amplia el contexto sociocultural de las familias que se quedan en Ameca. Así, la propuesta metodológica permitió explorar las relaciones paterno-filiales y la cultura de la educación en casa entre las familias que viven y conviven en Ameca y, posteriormente, en California. Dicha metodología nos permite tener un mejor acercamiento al impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos, al explorar el contexto social, cultural, y económico en su lugar de origen y destino, el cual, en cierta medida, determina las relaciones entre padres e hijos en ambos países.

III

AMECA:

CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y DEMOGRÁFICO

Introducción

El presente capítulo se centra en la exploración del contexto sociocultural y demográfico del lugar de origen de los padres y madres migrantes objeto del estudio que se presenta. La finalidad es mostrar detalladamente el contexto de la cabecera municipal de Ameca, con el fin de comprender el contexto sociocultural desde el lugar de origen, de los que se quedan en Ameca, así como proporcionar elementos para explorar las prácticas sociales y culturales de los jóvenes y sus familias que residen en California, a partir de lo aprendido y asimilado en su localidad de origen.

Este capítulo permitirá acercarnos de una mejor manera al análisis del impacto que la vida familiar tiene en las aspiraciones educativas a partir de la exploración del contexto social, cultural, demográfico y económico del lugar de origen ya que, en cierta medida, el contexto determina las relaciones entre padres e hijos. Este panorama dará luces para estudiar a las familias que residen en California, asunto que será tratado en los capítulos VII, VIII y IX [pp. 205-330].

Estudiar desde el origen es hacer explícita la construcción social y cultural del contexto de salida, lo cual nos «hace posible repensar el espacio transnacional como un lugar que se construye permanentemente» (Torres y Herrera, 2009: 213). En ese sentido, estudiar el lugar de origen de las familias migrantes de Ameca permitirá tener un panorama amplio del ámbito cultural, la vida familiar y las relaciones paternofiliales de los amequenses.

Ameca: lugar de origen

La ciudad de Ameca, en el estado de Jalisco, es una población de fácil acceso; tiene comunicación directa por carretera desde la ciudad de Guadalajara, capital del estado, de la que dista 77 km. El arribo a Ameca se puede hacer desde los cuatro

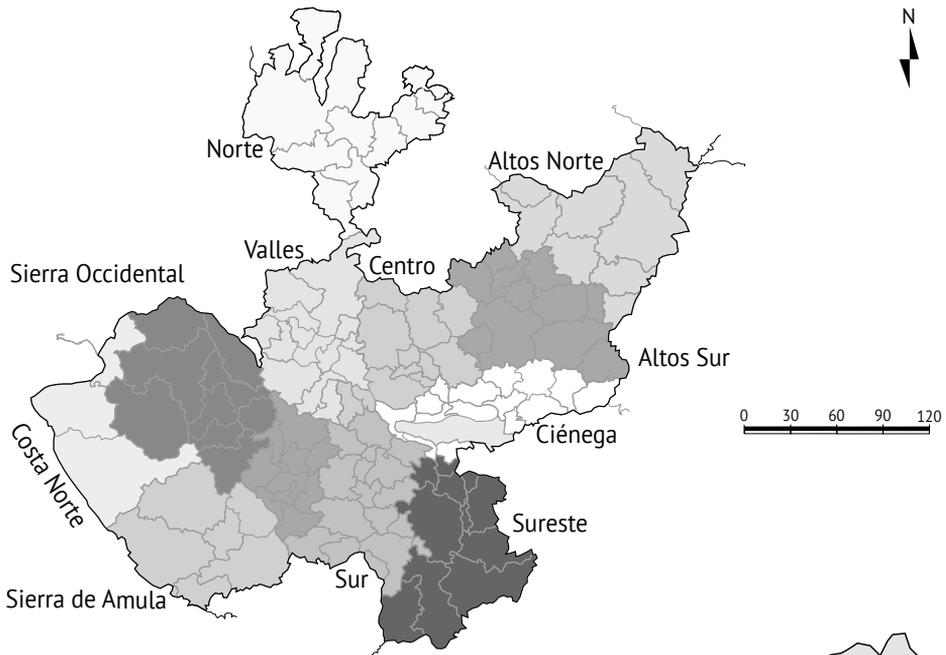
puntos cardinales: por el este, la carretera federal núm. 70, vía principal que conecta con Guadalajara; al norte, por una carretera que comunica con Ahualulco de Mercado, a una distancia de 35 km; al sur, con San Martín de Hidalgo, a 17 km de distancia, y al oeste con Mascota, situada a 120 km. El territorio municipal se ubica en la parte centro-noreste del estado, coordenadas 20° 32' 50" de latitud norte, 104° 02' 45" de longitud oeste, a una altura de 1 230 msnm.

Ameca se encuentra asentada en el extremo oeste de un extenso valle; limita al norte con San Marcos, Etzatlán y Ahualulco; al noreste con Teuchitlán; al noroeste con el estado de Nayarit; al este con Tala; al oeste con Guachinango; al sur con Tecolotlán y Atengo, y al sureste con San Martín de Hidalgo. Tiene una superficie de 685.73 km², equivalente a 83 428 ha (véase Mapa 2). En 2005 el municipio contaba con 54 161 habitantes y para el 2010 ascendió a 57 340 («México en cifras», inegi.org.mx).

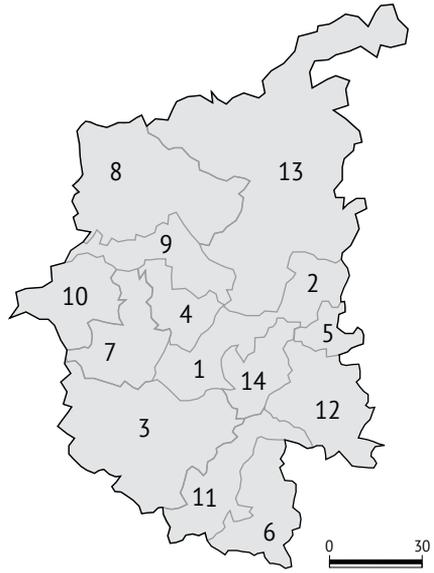
Se ubica dentro de la microrregión cañera del estado, que comprende los municipios de Ahualulco de Mercado, San Martín de Hidalgo, Teuchitlán y Tala. En esta microrregión se encuentran dos industrias azucareras, el ingenio San Francisco, en Ameca, y el ingenio José María Martínez, en Tala; ambos base de la economía de la población de estos municipios. En Ameca, además de la caña y el ingenio azucarero, también son fundamentales el cultivo del maíz, la ganadería y el sector servicios.

La cabecera municipal es atravesada por el río Ameca: del lado sur se encuentran el barrio de la Otra Banda, uno de los más antiguos del lugar, el barrio de La Loma, colonia México, las colonias Santa Cecilia y La Coronilla; más al sur, por la carretera Ameca-Guadalajara, se encuentran las colonias Azteca, San Isidro y el fraccionamiento El Manantial, además del conjunto habitacional Infonavit La Reina; al suroeste las colonias Niños Héroe, La Providencia y La Ladrillera. Mientras que en la parte norte, del otro lado del río, se localizan el zócalo, y los barrios más antiguos y de mayor tradición en la localidad: La Ciénega, La Soledad, El Barrio Alto, San José, Abasolo, Acequia y Robirosa; otra más, muy renombrada pero más reciente es la colonia Filemón Ávalos Osorio, que es mejor conocida como la colonia Obrera, que se encuentra muy cerca del ingenio azucarero San Francisco. También existen varias colonias y barrios de menor dimensión y tradición, como La Huerta, Infonavit Centro, Los Ángeles, El Rocío, Fraccionamiento Arboledas, Los Mezquites, La Municipal, Las Margaritas, El Brillante, La Gua-

Mapa 2
Jalisco por regiones y región Valles



1. Ahualulco del Mercado
2. Amatitán
3. Ameca
4. San Juanito de Escobedo
5. Arenal
6. Cocula
7. Etzatlán
8. Hostotipaquillo
9. Magdalena
10. San Marcos
11. San Martín Hidalgo
12. Tala
13. Tequila
14. Teuchitlán



dalupana y El Porvenir, esta última creada a finales de 2009, básicamente para familias de bajos recursos.¹

La población total de la cabecera municipal en 2010, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda era de 36 156 habitantes (inegi.org.mx).² La mancha urbana de la ciudad contaba con 9 751 viviendas particulares, ocupadas por 9 687 hogares. En 7 352 hogares el jefe era varón (75.9%) y en 2 335, mujer (24.1%); porcentajes que están en consonancia con los reportados en el nivel estatal y nacional. En Jalisco, los hogares con jefatura masculina representaron 77.8% y con jefatura femenina 22.2%; en el ámbito nacional los hogares donde el jefe era hombre fue de 75.4% y las mujeres tenían la jefatura en 24.6%.

Desde una perspectiva histórica, estos datos revelan cambios importantes dentro de los hogares, resultado de los trastocamientos suscitados en los últimos 25 años en México, cuando las mujeres han vivido una rápida inserción en el mercado de trabajo como respuesta a la caída del ingreso, además del aumento de sus niveles educativos, y como resultado del proceso de transformación productiva en distintas sociedades del mundo (Giorguli, 2005). En ese sentido, las cifras mencionadas muestran una transformación desde el interior de los hogares, donde las mujeres han tomado el mando en casi una cuarta parte, situación que, en gran medida, ha transformado los roles al interior de las familias, tanto entre padres e hijos como entre cónyuges (véase Cuadro 6).³

Servicios y educación en la localidad

De las 9 687 viviendas registradas en el censo, 8 762 cuentan con agua potable,⁴ equivalente a 90.5% del total; 9 619 viviendas estaban conectadas al sistema de

¹ En todas las colonias y barrios mencionados se encuestó por lo menos a una de las 90 familias que forman parte del universo de estudio, y a los 114 hijos que cursan distintos grados de secundaria y bachillerato.

² Este estudio etnográfico y cuantitativo se centra en la población estudiantil de nivel secundaria y bachillerato que viven y asisten a las escuelas de la cabecera municipal.

³ Para el caso de nuestra muestra, de las 90 familias consideradas sólo 11% afirmó tener jefatura femenina, mientras que 89% tenía jefatura masculina.

⁴ De las 90 familias entrevistadas, sólo dos de las viviendas no contaban con agua potable, todas las demás tenían drenaje y electricidad.

Cuadro 6

Hogares por género en la cabecera municipal de Ameca (estatal y nacional)

<i>Hogares</i>	<i>Ameca</i>	<i>%</i>	<i>Jalisco</i>	<i>%</i>	<i>México</i>	<i>%</i>
Jefatura hombres	7 352	75.9	1 359 424	75.4	21 243 167	75.4
Jefatura mujeres	2 335	24.1	443 000	24.6	6 916 206	24.6
Total	9 687	100.0	1 802 424	100.0	28 159 373	100.00

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 (inegi.org.mx).

Cuadro 7

Viviendas particulares habitadas según disponibilidad de servicios básicos

<i>Viviendas Ameca</i>	<i>Agua</i>	<i>%</i>	<i>Drenaje</i>	<i>%</i>	<i>Electricidad</i>	<i>%</i>
9 687	8 762	90.5	9 619	99.3	9 629	99.4

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 (inegi.org.mx).

drenaje, lo que representó 99.3%. En cuanto al servicio de energía eléctrica, 9 629 casas habitación disponían de este servicio, es decir, 99.4% (véase Cuadro 7).

Durante el ciclo escolar 2008-2009 la cabecera municipal tenía 13 planteles educativos de nivel básico. En el nivel medio básico, Ameca fue la primera ciudad fuera de la zona metropolitana de Guadalajara que instaló un plantel en 1942; hoy, cuenta con dos secundarias federales públicas y una particular, además de una secundaria abierta. En cuanto al nivel medio superior, se creó la primera escuela preparatoria en 1957; años más tarde se instaló un bachillerato incorporado a la UdeG, como respuesta a la imposibilidad económica de gran parte de los jóvenes de la región para trasladarse hasta la capital con el fin de continuar sus estudios y debido al incremento en la demanda de alumnos; en 1979 el bachillerato se regionalizó y se creó la Preparatoria Regional de Ameca adscrita a la UdeG, donde actualmente atiende a 1 100 alumnos en ambos turnos. También se cuenta con el Centro Tecnológico de Investigación y de Servicios (CETIS 63), nivel bachillerato, en funcionamiento desde 1980 y con una cobertura de más de 1 000 alumnos en todo el municipio. Existe una Escuela Normal Experimental en San Antonio Matute —localidad rural del municipio de Ameca—, que inició labores en 1977, y cuatro años más tarde se enfocó a preparar exclusivamente a educadoras.

Antes de 2001 todos los egresados de bachillerato tenían como única opción emigrar hacia las distintas universidades públicas y privadas que se encuentran

en la zona metropolitana de Guadalajara, o trasladarse a otras ciudades donde hubiera estudios de nivel superior, como el Tecnológico de Ciudad Guzmán o hasta la Universidad de Chapingo. Fue en 2000 cuando la UdeG creó el Centro Universitario de los Valles (CUValles), con sede en Ameca, como parte de la red universitaria y de regionalización de esa universidad. En 2009 el CUValles contaba con 3 715 estudiantes, de los cuales 829 son de Ameca, lo que equivale a 22%, el resto provienen de los más de 15 municipios de la zona donde CUValles ofrece cobertura educativa. Sin duda, este centro universitario ha cambiado el panorama educativo y es ahora una opción viable para los hijos de las familias amequenses que buscan ingresar en la universidad (véase Mapa 2).

Hace más de 10 años el panorama educativo en el nivel superior para los jóvenes de la región era sumamente distinto a lo que es actualmente; sin embargo, la creación de CUValles no ha sido suficiente para superar el rezago educativo de los jóvenes de la región. Las limitaciones importantes para garantizar educación universitaria a las mayorías son debidas sin duda a la crisis educativa global y estructural que se padece desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Crecimiento demográfico y flujo migratorio

La dinámica demográfica del municipio se refleja en la disminución de la participación porcentual de la población en el total estatal. Esta reducción se explica más por los altos saldos migratorios negativos que por la diferencia en las tasas de crecimiento natural, aunque el ritmo de crecimiento en los últimos 50 años ha sido significativamente menor que el de la población de la entidad y del país. Lo mismo sucedió con las tasas de crecimiento anual promedio entre 1990 y 2010 (véase Cuadro 8).

Se puede concluir que el factor más importante de los datos negativos de crecimiento poblacional en Ameca se refiere a los saldos negativos migratorios que desde hace algunas décadas experimenta, más que la reducción en las tasas de natalidad.

El grueso del flujo migratorio al interior del país se ha dirigido principalmente a la zona metropolitana de Guadalajara; otros puntos de destino interno son las ciudades fronterizas de Tijuana y Mexicali y, en menor escala, la ciudad de México. Sin embargo, la migración predominante es hacia el exterior. Una gran mayoría del flujo hacia Estados Unidos se dirige a California, predominantemente

Cuadro 8

Tasas de crecimiento por quinquenios para Ameca, Jalisco y México

	1990-1995	1995-2000	2000-2005	2005-2010
Ameca	0.6	0.1	-0.8	-0.7
Jalisco	2.2	1.3	1.2	1.8
México	2.1	1.6	1.0	1.8

Fuente: Elaboración propia con base en la fórmula de la tasa de crecimiento geométrico aplicada a los datos de los censos de 1990, 2000 y 2010, y los conteos de 1995 y 2005 (inegi.org.mx).

al área de Los Ángeles, Salinas, Modesto y Lake Tahoe. Actualmente la población migrante está distribuida en varios estados del país vecino, desde la costa este hasta la costa oeste.

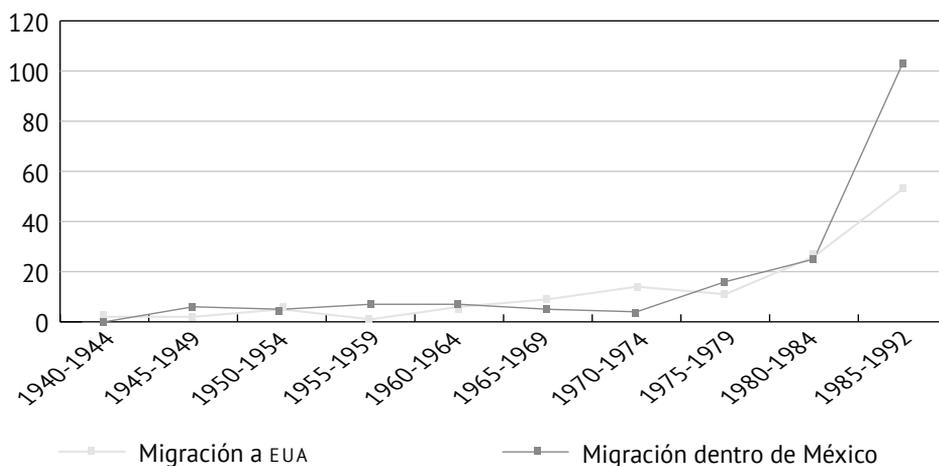
La emigración hacia Estados Unidos ha sido impulsada fundamentalmente por la madurez del flujo y las redes, además de factores locales internos u otros de carácter externo, como las crisis económicas de 1982 y 1994, pero sobre todo, por los efectos de la Ley de Reforma y Control de Inmigración IRCA (véase Gráfica 2). Aunque en la última década del presente siglo el flujo migratorio ha ido disminuyendo en consonancia con el nivel nacional (Massey, Pren y Durand, 2009).

La migración internacional de amequenses ha sido notoriamente alta, si consideramos que su contexto urbano es agroindustrial, donde poco más de la mitad (55%) de las unidades domésticas de la cabecera municipal entrevistadas por el Mexican Migration Project (MMP) durante 1992 contaba con algún miembro de la familia con experiencia migratoria internacional. Esta proporción situaba a Ameca muy por encima de los niveles detectados en otras ciudades del occidente, a la par de los estándares migratorios de zonas rurales.

El crecimiento migratorio sentó sus bases durante el segundo programa bracero 1942-1964. Fue a partir de 1945 cuando la migración de trabajadores de Ameca hacia Estados Unidos se colocó por encima de la migración interna y coincidentemente el declive llegó al término de la era bracera. Después de esos años el flujo migratorio se consolidó, se desarrolló y caminó por cuenta propia. De tal manera que a partir del periodo 1985-1992 aumentó la intensidad del flujo migratorio —casi se quintuplicó— de manera muy notoria (véase Gráfica 2).

Este incremento migratorio se debe a varios factores que debemos resaltar: una mayor incidencia se dio durante la amnistía general en 1986, lo que

Gráfica 2
 Migración interna e internacional según año del último viaje



Fuente: MMP (1996).

provocó que muchos emigrantes se quedaran de manera indefinida en Estados Unidos; el Programa Especial de Trabajadores Agrícolas (Special Agricultural Workers [SAW])⁵ estimuló una migración masiva, a la que se sumaron personas que nunca habían emigrado. A esto se debe agregar también que la crisis económica venía azotando al país desde 1982.

Tal como lo demuestran otros estudios, la participación masculina en el proceso migratorio ha predominado sobre la femenina (Durand, 1994). Sin embargo, los datos cuantitativos del MMP muestran que durante el periodo 1965-1992 la migración femenina se duplicó hasta 36%, y la infantil creció casi una cuarta parte (23.6%), lo que denota una intensa migración familiar de la comunidad amequeñense, aunque el grueso de los migrantes siguió concentrándose en la edad adulta, quienes representan la fuerza laboral más importante (20 a 34 años). La presencia familiar fue primordialmente rural, aunque la urbana fue creciendo considerablemente. La participación rural en el flujo migratorio tuvo mayor incremento debido

⁵ La ley de inmigración de 1986 legalizó a más de un millón de trabajadores indocumentados mediante el SAW (Hastings, 2011).

a que podían dejar sus tierras encargadas con algún familiar y emigrar, permaneciendo allá por largos periodos; en cambio, el migrante obrero no podía viajar con toda la familia, pues su estancia en el norte eran de seis a ocho meses por año, ya que estaba sujeto a las obligaciones del trabajo del ingenio azucarero, durante el inicio de cada zafra en diciembre.

Siguiendo con la referencia de los datos cuantitativos del MMP, podemos señalar que el nivel educativo de los migrantes durante el periodo 1965-1992 cambió notablemente respecto del periodo anterior de la época bracera, ya que quienes migraban fuera del país formaban parte del grupo con menos analfabetismo, 1.7%, casi a la par del nivel medio en Estados Unidos (1.0%); los que registraron menor escolaridad fueron los no migrantes. Además, el nivel de escolaridad se duplicó, tanto en porcentaje como en el nivel medio de escolaridad para los dos grupos de migrantes —internos e internacional— situación que fue fundamental para que tuvieran más posibilidades de encontrar trabajo y lograr mejor estabilidad económica. Los migrantes a Estados Unidos tuvieron un promedio de escolaridad de 8.16 grados, mientras que los migrantes dentro de México registraron un promedio de 8.77 grados. Por su parte, los que se quedaron en Ameca presentaron un promedio de escolaridad de 7.39 grados.

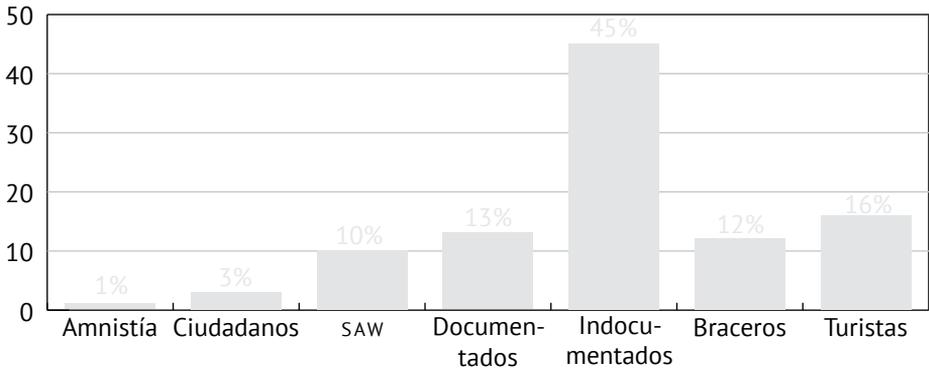
Ambos grupos —internos y externos— emigraron, principalmente porque en su comunidad ya no les fue posible encontrar trabajo de acuerdo con su grado de escolaridad, generalmente en los niveles de bachillerato o universidad terminada. La falta de empleos para personas con estudios superiores fue, entre otros factores, lo que motivó la expulsión de mano de obra.

Los migrantes de Ameca hasta la mitad de los años noventa del siglo pasado, contrariamente a lo que ocurre en muchas comunidades del occidente de México, eran en buena parte trabajadores legales (véase Gráfica 3). La proporción representaba 55%, y se distribuía entre braceros, turistas, emigrantes legales que obtuvieron su residencia antes de la IRCA, los que legalizaron su estatus dentro de la Ley de 1986 como parte del SAW y por medio de la amnistía general.

La información cuantitativa muestra que los trabajadores que cruzaron legalmente la frontera utilizando pasaporte con un permiso temporal representan un alto porcentaje (17%) respecto de los demás documentados, y el trabajo de campo indica que muchos de los que utilizaron este recurso fueron obreros del ingenio. La IRCA multiplicó las posibilidades de legalizarse; la muestra está en que el porcen-

Gráfica 3

Estatus migratorio de los amequeces en su último viaje a Estados Unidos



Fuente: MMP (1996).

taje de los que pudieron arreglar por medio del SAW y la amnistía representaron 11%; sin embargo, el total de los documentados alcanzó 41%. Esto se debió a que muchos trabajadores que nunca habían emigrado pudieron conseguir cartas para irse a trabajar al país vecino sin las dificultades de cruzar por el cerro y tener que conseguir trabajo; el legalizar su estatus, les permitió quedarse por periodos cortos o largos, de acuerdo con las necesidades laborales de cada emigrante. Ejemplo de esto es que en Ameca existe un periodo de desempleo temporal al término de la zafra, tanto para obreros del ingenio, campesinos, como para los que desempeñan un oficio. Estos fenómenos conjugados dieron como resultado que la mayoría de los migrantes (81%) tuviera estancias menores de un año en Estados Unidos.

El flujo migratorio a Estados Unidos de mediados de los años noventa del siglo XX tuvo un impacto importante tras la crisis de diciembre de 1994 en México que afectó a la comunidad de Ameca, tanto en el sector industrial como en el agrícola, alterando las condiciones locales del mercado de trabajo y aumentando los niveles de desempleo, situación que no fue capaz de detener los flujos migratorios, particularmente en el sector obrero y campesino, que incidió directamente en las estrategias migratorias. La migración indocumentada temporal fue primordial, pero sólo por un tiempo, dado que el endurecimiento de la patrulla fronteriza modificó las estrategias de migración. Ante la imposibilidad de ir y venir al otro lado dejó de ser una opción para cientos de migrantes que se vieron forzados a emplear

una modalidad de migración permanente.⁶ La situación económica que atraviesa el país, particularmente desde la década de los noventa, ha obligado el aumento de migrantes que se quedan con toda la familia y que se establecen en la unión americana para comenzar una nueva vida.

Los lugares de destino mayormente elegidos —desde los primeros migrantes amequeños— han sido California e Illinois y, en menor grado, el estado de Texas; posteriormente se escogió Nevada, por el trabajo en los casinos, tanto los ubicados en Lake Tahoe —lugar donde emigra primordialmente la tercera generación— como los de Las Vegas y Reno. Pero California ha ocupado desde siempre el lugar predilecto de destino, en especial Los Ángeles, Salinas, Santa Cruz, Watsonville, Oxnard, Modesto y Riverside. Después de IRCA, muchos amequeños emigraron hacia Arizona, Utah, Oregon y, sobre todo, a la costa este, desde Florida hasta Nueva York; aunque regularmente utilizan el enclave de California como primer enlace migratorio.

No sólo la situación económica de los inmigrantes indocumentados ha ido empeorando, sino también la de los documentados, quienes se han visto desfavorecidos tras la crisis económica de septiembre de 2001 y la crisis financiera de 2008. Sin embargo, quienes han padecido con mayor rigor las crisis son los indocumentados, que cada vez se encuentran en peores condiciones, pues han pasado a formar un submundo laboral engrosando las filas del mercado negro de trabajo. Ellos han tenido que cambiar de estrategia, tanto laboral como residencial, para sobrevivir a las adversidades del panorama económico, laboral e hipotecario de los últimos años en aquel país.

La migración en Ameca —como sucede en el ámbito nacional— ha ingresado a una nueva fase de su ya larga historia. Después de un prolongado ir y venir de migrantes indocumentados entre ambas fronteras y de un ascenso importante (1970-1995), hoy el flujo parece haber disminuido considerablemente. Las probabilidades de ingreso de nuevos migrantes indocumentados a aquel país y de los que lo intentan por segunda o tercera vez son cada vez menores. Sin duda, los factores

⁶ Para 1992 únicamente 4% de los migrantes encuestados por el MMP en Ameca mantenían una estrategia migratoria considerada como de establecidos en Estados Unidos; para la siguiente década dicha estrategia se incrementó drásticamente y la migración recurrente y temporal bajó estrepitosamente.

principales de este decrecimiento pueden atribuirse a las medidas de control migratorio tomadas a partir de 2001 por el gobierno estadounidense, pero también han entrado en juego otros factores, «como el colapso financiero, la crisis económica, el desempleo y una sensible disminución en la demanda, que es el principal motor de la migración indocumentada» (Massey, Pren y Durand, 2009: 124-125). Con estas condiciones inicia la primera década del siglo XXI para la migración amequeña. Al panorama adverso para la migración tanto local como nacional, se suman las dificultades en el terreno educativo, los efectos de la crisis económica de 2008 y de las políticas públicas destinadas a los jóvenes y adolescentes.

Impacto de la crisis económica en México y sus efectos en la educación

La educación es uno de los problemas más graves en México. Es sabido que la crisis educativa nacional no es nueva, su origen proviene de la falta de un modelo de desarrollo integral. El modelo actual impulsado desde el Estado no proporciona educación, empleo y seguridad para todos; en ese sentido, podemos hablar de un Estado que no ha resuelto constitucional e íntegramente los problemas y las necesidades básicas de los jóvenes, lo que denota una crisis profunda de nuestra sociedad y pareciera que este modelo es más bien un mecanismo de reproducción social. Los números nacionales muestran que la realidad social está prácticamente convulsionada y que el rezago educativo es abrumador: 33 millones de niños, jóvenes y adultos no cuentan con la formación básica para leer, escribir y realizar operaciones elementales de matemáticas. Así lo constata Kevin Watkins, director del Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo 2010, quien dijo que «la onda de choque de la crisis financiera amenaza con provocar un estancamiento, o incluso un retroceso, de los progresos hacia la educación básica conseguidos en algunos de los países más pobres del mundo». Seis millones de personas son analfabetos (7.8%); 10 millones no concluyeron la primaria y otros 17 millones truncaron sus estudios de secundaria.⁷ Watkins explica que el analfabetismo ha disminuido, pero el problema ahora se presenta en estudiantes de secundaria. «Hace 10 años México tenía muchos jóvenes sin primaria y en los últimos años esa

⁷ De los jóvenes de 15 a 19 años de edad, 41.4% abandonaron la escuela (de acuerdo con la cohorte 1971-1975), según datos de la Encuesta Nacional de la Juventud 2000, citada en Saraví (2009: 179).

situación se corrigió pero, ¿qué ha pasado? No llegaron a la secundaria, y entonces —el rezago— se pasó de un lado hacia otro» (Martínez, 2010).

Por otra parte, de acuerdo con los resultados del Panorama de la Educación 2010 (*Education at a Glance*), elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se ubica en los últimos lugares en gasto por alumno en educación secundaria, con una inversión promedio de 2 236 dólares al año, frente a una media de 8 267 de los estados integrantes del organismo mundial (clase.org.mx). En el informe de los resultados del Panorama de la Educación 2008 México ocupó el último sitio en egresados de secundaria, ya que sólo 41% de los inscritos concluye sus estudios. Además, México tiene una de las tasas más bajas de cobertura educativa entre jóvenes de 15 a 19 años de edad, donde 45% no asiste a la escuela (Poy Solano, 2010).

Actualmente cerca de 10 millones de jóvenes en edad de asistir al bachillerato y a la universidad —de acuerdo con cifras de la SEP— no lo hacen por falta de recursos económicos, porque truncaron su educación a temprana edad o porque no quisieron continuar; todo derivado de distintos factores, destacando los de carácter estructural y, seguramente, de problemas que se suscitan al interior de la dinámica familiar. Tan sólo en edad de acudir a la educación media superior existen 6.6×10^6 de jóvenes; de ellos, 37% —esto es, 2.4×10^6 — están fuera del sistema, mientras que 63%, es decir, 4.15×10^6 , tienen acceso a este nivel educativo. De acuerdo con el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), la deserción escolar es de 13%. México tiene una tasa de graduación de 44% en jóvenes de preparatoria, mientras que en los países de la OCDE egresan en promedio 80% de los estudiantes. En el grupo de 16 y 18 años de edad, poco más de 35% truncó sus estudios en educación básica y menos de 5% asiste ya sea a primaria o secundaria, para concluir con los estudios mínimos, según estadísticas de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) (Áviles, 2010: 31). El problema de la deserción es un síntoma latente de la crisis social y educativa del país. Si a esto sumamos los jóvenes que ni estudian ni trabajan⁸ —los denominados ninis—, el panorama se agrava aún más.

De los jóvenes de entre 15 y 19 años en México, 45% no estudia ni trabaja, aseguró la OCDE en su Panorama de la Educación 2010; además lamentó que el

⁸ Un concepto que mejor podría describir su situación es «desconectados» de las instituciones sociales.

gasto por alumno siga siendo muy bajo. «Invertir en la educación hoy es más importante que nunca», señaló el organismo en la presentación del estudio realizado en 2008. Si bien la crisis económica reciente «afectó principalmente a los jóvenes con un nivel de educación bajo, generando un aumento de cerca de cinco puntos porcentuales de la tasa de desempleo entre 2008 y 2009 para los alumnos que no completaron los estudios de preparatoria», pero «la situación de los jóvenes de 15 a 19 años afuera del sistema educativo es aún más preocupante, ya que cerca de 45% estaban desempleados en 2008 o no formaban parte de la fuerza laboral», señala el informe (oecd.org).

En resumen, si a esos números le sumamos que hay cerca de 7.5×10^6 de jóvenes que ni estudian ni trabajan, podemos señalar que no tienen cabida en este modelo económico y educativo⁹ y son orillados en buena medida a emigrar a Estados Unidos o, en algunos casos, ser presa fácil de la delincuencia (Rodríguez, 2010).

En tanto, la OCDE calificó como «especialmente grave» que en un momento de inestabilidad económica en México existan jóvenes que no estudian ni trabajan, porque representa un «retrato de lo que le puede suceder en años venideros al país». Ante este panorama, afirma que «la educación superior (universitaria) representa una buena inversión a largo plazo para los gobiernos. Invertir en educación hoy es más importante que nunca, ya que permitirá responder a los cambios demográficos y tecnológicos que tiene efecto en los mercados laborales» (oecd.org). Durante la presentación del informe del Panorama de la Educación 2010, en París, Francia, Pedro García de León, jefe de Estadística de la División de Educación de esa organización, afirmó que México tiene un «retraso» en cuanto a la oferta de oportunidades educativas para los jóvenes. «Eso va a repercutir en unos cuantos años, puesto que no lograremos mejorar la situación global de México en términos del empleo y en los niveles de educación» (Martínez, 2010). Andreas Schleicher, jefe de la División de Educación, indicó que en la última década México presentó un cambio o «progreso» importante en la formación y capacitación de jóvenes, aunque el resto de los países tuvieron un avance «más rápido». La

⁹ La falta de oportunidades educativas, laborales y sociales ha hecho de los jóvenes que no estudian ni trabajan (ninis) seres sin sitio social, sin coordenadas a dónde ir; así los han catalogado especialistas en estudios de juventud y enseñanza. Son jóvenes a los que el Estado no ha dado futuro (Poy Solano, 2010).

situación de los jóvenes de 15 a 19 años que están fuera del sistema educativo «es aún más preocupante, ya que cerca de 45% estaban desempleados en 2008 o no formaban parte de la fuerza laboral» (oecd.org). Este panorama ha sido agudizado por la crisis económica y financiera de nuestro país, donde el desarrollo social, económico y educativo se ha visto seriamente afectado, quedando miles de jóvenes sin oportunidad laboral y educativa pero, sobre todo, sin esperanza de un rumbo claro en el curso de sus vidas.¹⁰

Los efectos de la crisis económica de 2008 —y de las anteriores crisis— han agudizado las condiciones económicas y sociales de las familias mexicanas, afectando la situación educativa de jóvenes y adolescentes, por lo que es importante centrarnos en las características del contexto social y educativo que presentan las familias en Ameca.

El contexto social y educativo desde el lugar de origen

De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI los adolescentes y jóvenes de 12 a 24 años de edad que vivían en la cabecera municipal, conformaban una cuarta parte de la población; prácticamente 25% se concentraba en esos grupos de edad, situación que nos habla de su importancia no sólo en términos demográficos, sino también sociales.

Sin embargo, el censo de 2010 revela que el total de personas de 12 a 14 años que vivían en la cabecera municipal de Ameca que no iban a la escuela representaba 6.7%, mientras que de la población de 15 a 24 que no asistían a la escuela era 61.7%, lo que representa más de la mitad de los jóvenes de esas edades. En ese sentido, si consideramos el total de los jóvenes y adolescentes que se encuentran entre los 12 y 24 años que no iban a la escuela, casi la mitad de la población (48.5%) no

¹⁰ En entrevista realizada por Roberto González Amador al profesor Carlos Tello Macías, éste señaló «lo que caracteriza hoy a un porcentaje muy amplio de la población, sobre todo a la joven, es la falta de esperanza de progreso. Se ha perdido. Claro que no la hay porque la economía no se mueve, no hay actividad económica y el crecimiento de la informalidad es enorme. No hay que olvidar que el informal vive en una situación que no sabe lo que le va a pasar mañana. Piensen en lo que eso entraña. ¿Cómo puede haber esperanza de progreso con esa situación? Y si luego se añade la violencia que se ha desatado, entonces es preocupante» (*La Jornada*, 10/IX/2010).

Cuadro 9
Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela

	<i>Ameca</i>	<i>Jalisco</i>	<i>México</i>
Adolescentes de 12 a 14 años	6.7%	9.7%	8.3%
Jóvenes de 15 a 24 años	61.7%	60.7%	59.0%
Total	48.5%	48.8%	47.0%

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010 (inegi.org.mx).

Cuadro 10
Características educativas por género de la población de 15 años y más en Ameca

	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>
Población total de 15 años y más	25 685		13 367		12 318	
Sin escolaridad	1 202	4.7	548	4.1	654	5.3
Con educación básica incompleta	9 573	37.3	4 450	33.3	5 123	41.6
Con educación básica completa	5 500	21.4	2 774	20.8	2 726	22.1
Con educación posbásica	9 185	35.8	4 442	33.2	4 743	38.5
Grado promedio de escolaridad	8.79		8.91		8.63	

Fuente: Elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 (inegi.org.mx).

estaba estudiando en los niveles correspondientes a su edad —secundaria, bachillerato y universidad—. Estas cifras muestran, sin duda, problemas sumamente serios de deserción y abandono escolar, resultado de la incapacidad gubernamental por satisfacer un servicio obligatorio y gratuito a los jóvenes y adolescentes de la localidad (véase Cuadro 9).

Así mismo, los porcentajes de la población de 12 a 24 años de edad que no asistían a la escuela muestran una situación sumamente adversa, no sólo en la cabecera municipal de Ameca sino también en el nivel estatal y nacional con porcentajes ligeramente mayores, confirmando que la mitad de ellos no continúa o abandona la escuela y reafirmando que en el nivel nacional existe una situación educativa de crisis profunda, sombría y poco esperanzadora para jóvenes y adolescentes.

Sin embargo, si a esto le agregamos los altos niveles de inseguridad y violencia en el país y particularmente en la localidad de Ameca, donde los niveles de desapariciones forzadas son alarmantes, y donde se concentran particularmente en los jóvenes, el panorama se vislumbra sumamente desesperanzador, ya que coloca

precisamente a los jóvenes en riesgo latente por la simple condición de estar en desventaja en términos educativos y de vivir en familias con niveles de pobreza.

La población de la cabecera municipal de Ameca de 15 años y más sin escolaridad representa 4.7%, mientras que la población con educación básica incompleta representó 37.3%; los que contaban con educación básica completa con tres años de secundaria representó 21.4%, y los que contaban con algún grado de educación posterior como bachillerato o alguna carrera técnica o similar, representó 35.8% (véase Cuadro 10). El promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 8.79 grados en general; para los hombres, 8.9 grados, mientras que para las mujeres 8.6 grados en promedio (véase Cuadro 5 [p. 81]). Este porcentaje era similar al del estado, pero ligeramente superior al nacional (véase Cuadro 11).

Si consideramos exclusivamente al total de la población de 15 años y más correspondiente a la cabecera municipal, el índice de personas sin escolaridad representó 4.7%,¹¹ sensiblemente menor a lo registrado en el estado de Jalisco (5.5%), pero mucho menor en el nivel nacional, situado en 7.2%. Estas cifras son resultado de los bajos niveles de capital de desarrollo humano (véase Cuadro 11), entre otros factores de carácter estructural, los cuales seguramente impactan la vida familiar y, por consiguiente, influyen en las aspiraciones educativas de los hijos de las familias de la cabecera municipal de Ameca.

El contexto educativo y los hijos en Ameca

Los hijos de las familias que forman parte del estudio asisten básicamente a dos secundarias y dos bachilleratos: 33.3% asiste a la secundaria José María Morelos y Pavón, con turnos matutino y vespertino, y 18.4% asiste a la secundaria José María Luis Mora, que sólo cuenta con turno matutino. Mientras que los que asisten al bachillerato, 22.8% van al CETIS y 23.7% a la Preparatoria Regional de Ameca. Cabe apuntar que en el caso de dos jóvenes, uno asiste a la secundaria abierta y otro a la secundaria particular, ambos cursaron el primer año en la secundaria José María Morelos y Pavón (véase Cuadro 12).

¹¹ Históricamente, la baja en los índices de analfabetismo en este sector de la población de jóvenes y adolescentes ha ido notoriamente descendiendo, al mismo tiempo que el promedio de escolaridad se ha incrementado.

Cuadro 11

Características educativas de la población de 15 años y más

<i>Población de 15 años y más</i>	<i>Ameca</i>	<i>Jalisco</i>	<i>México</i>
Población sin escolaridad	4.7%	5.5%	7.2%
Educación básica incompleta	37.2%	36.33%	34.5%
Educación básica completa	21.4%	22.0%	21.9%
Educación posbásica	35.8%	35.8%	35.8%
Grado de escolaridad promedio	8.8	8.8	8.6

Fuente: Elaborado propia con base en el Censo de Población y Vivienda 2010 (inegi.org.mx).

Cuadro 12

Escuelas a la que asisten los jóvenes en Ameca

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Secundaria José Ma. Morelos y Pavón	38	33.3
Secundaria José Ma. Luis Mora	21	18.4
Otra Secundaria: abierta y particular	2	1.8
CETIS 63	26	22.8
Preparatoria regional de Ameca	27	23.7
Total	114	100.0

La mayor distribución en los grados educativos que cursan los jóvenes y adolescentes, se concentra en el tercero de secundaria y el primer año de bachillerato, 19.3% en ambos casos. La tendencia a la baja se concentra entre el segundo y tercer año de bachillerato, con 14% y 15%, respectivamente (véase Cuadro 13), lo que indica una paulatina deserción escolar al paso de los años.

En cuanto a la distribución por género, las mujeres poseen el porcentaje mayoritario con 52.6%, mientras que los hombres concentran 47.4% (véase Cuadro 14). Dicha situación refleja el incremento de la participación de las mujeres en el sistema educativo, pero también indica el abandono escolar de los varones. Los adolescentes varones que cursan los dos primeros grados de secundaria representan 55%, pero al llegar a los dos últimos grados del bachillerato la participación escolar es sólo de 38%. Las mujeres en cambio los primeros años de secundaria llegan a 45%, y en los últimos años del bachillerato se incrementa a 62%.

Cuadro 13

Distribución de los grados de estudio de los adolescentes en Ameca

<i>Grado de estudios</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
7°	20	17.5
8°	20	17.5
9°	21	18.5
10°	19	16.7
11°	17	14.9
12°	17	14.9
Total	114	100.0

Cuadro 14

Distribución de estudiantes por género en secundaria y bachillerato

<i>Sexo</i>	<i>Frecuencias</i>	<i>Porcentaje</i>
Hombre	54	47.4
Mujer	60	52.6
Total	114	100.0

Conclusiones

En la última década el panorama cambió para muchos migrantes internos, internacionales y no migrantes. El poder adquisitivo disminuyó notablemente y el salario ya no era suficiente¹² para satisfacer las necesidades, tanto para profesionistas y trabajadores especializados, como para obreros y campesinos. Los que se quedaron en Ameca son en su mayoría los que menos estudios tienen, y los profesionistas encuentran trabajos cada vez peor remunerados. Por lo que, muchos migrantes internos, profesionistas o no profesionistas, han tenido que emigrar a la zona metropolitana de Guadalajara o al interior del país, porque no existen suficientes empleos y las oportunidades de una mejor calidad de vida son cada vez

¹² La crisis económica redujo a la mitad los salarios en todo el mundo, reportó la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En el caso de México, el crecimiento del salario mínimo mensual acentuó la pérdida, al pasar de -0.1% en 2007 a -0.6% en 2009, luego de caer hasta -1.1% en 2008 (*La Jornada*, 16/XII/2010: 23).

más escasas en su localidad. Éste es el panorama que persiste en la actualidad y parece que continuará en el futuro inmediato, situación que seguramente influirá en el rendimiento educativo, las aspiraciones y el logro educativo de los jóvenes y adolescentes de Ameca.

El contexto social y demográfico del lugar de origen de los migrantes nos permite tener un acercamiento más amplio de las causas de su partida y nos ayuda a explicar el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos en Ameca; además nos ofrece elementos fundamentales para explorar las prácticas sociales y culturales de las familias y sus hijos residentes en Ameca.

En este capítulo hemos analizado el contexto social, cultural, demográfico y económico de las familias estudiadas en su lugar de origen. Es posible que este contexto determine las relaciones entre padres e hijos. Con este panorama podremos estudiar a las familias que residen en California, asunto que será tratado en los capítulos posteriores. Estudiar desde el origen es hacer explícita la construcción social y cultural del contexto de salida, lo cual «hace posible repensar el espacio transnacional como un lugar que se construye permanentemente» (Torres y Herrera, 2009: 213).

IV

PROCESO HISTÓRICO DE LA MIGRACIÓN EN AMECA, JALISCO (1908-2008)

Introducción

La emigración de los trabajadores mexicanos, en particular la de los migrantes de Ameca, Jalisco, hacia Estados Unidos, ocurre casi sin interrupción desde los primeros años del siglo XX. A partir de entonces la migración evoluciona y se consolida con el establecimiento de connacionales en aquel país, a partir de un largo ir y venir «al otro lado» y de un número cada vez creciente de trabajadores que se involucraron en ese fenómeno migratorio, el cual ha pasado por diferentes etapas de la vida local, nacional e internacional, y que ha tenido una serie de altibajos en el transcurso de su historia.

En el presente capítulo se analiza el proceso histórico de la migración internacional en Ameca. La división en el proceso histórico permite señalar las causas del flujo de mano de obra y detallar cómo la convergencia en el tiempo —pasando por factores internos y externos— inserta el movimiento migratorio en la dinámica general del lugar de origen y destino. Así como el flujo migratorio está inserto dentro del «circuito migratorio, donde fluyen tanto personas, información, bienes, capitales y servicios» (Durand, 1988: 43), el cual constituye su auto sostenimiento y consolidación.

El primer periodo inicia en la primera década del siglo XX, posteriormente el fenómeno migratorio se encuentra con el primer reparto agrario en Ameca (1924); después pasa por una etapa crítica en la historia de los migrantes: la depresión de 1929 en Estados Unidos y, posteriormente, la etapa cardenista. El segundo periodo corresponde a los años en que estuvo vigente el segundo Programa Bracero, desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial hasta 1964, proceso que crea las bases del auto-sostenido hasta nuestros días, lo que permitió penetrar en todos los ámbitos de la sociedad amequense. Por último se explora el flujo migratorio en

las siguientes etapas: la era de los indocumentados (1965-1985), la etapa conocida como la de «los rodinos» (1986-1994) y, finalmente, el periodo actual que he denominado entre crisis 1995-2008.

El arranque (1908-1923)

La migración de trabajadores de Ameca a Estados Unidos es tan añeja y arraigada como en otros lugares de tradición migratoria del occidente de México, como el Bajío o Los Altos de Jalisco. De la misma manera que en estas regiones, el ferrocarril ayudó a conectar el occidente con el centro y el norte del país, a través de la línea que forma parte del Ferrocarril Central Mexicano, que va de la ciudad de México a Ciudad Juárez. Dicha línea llegó a Ameca en 1896, como parte del ramal secundario que se interconectaba con la del centro México-Irapuato-Guadalajara-Ameca. Este nuevo medio de transporte no sólo impulsó el crecimiento económico de la localidad y la región valles del estado, sino que también facilitó el desplazamiento de los primeros emigrantes, en un principio dentro del territorio mexicano, y luego a Estados Unidos. El ferrocarril permitió el tránsito de personas que buscaban mejores oportunidades de trabajo fuera de sus regiones, de esta manera se dio un desplazamiento a las ciudades en proceso de crecimiento y diversificación económica a las regiones del norte del país, donde aumentaba la frontera agrícola y se desarrollaba la minería, al sur de Estados Unidos (González, 1985).

Fue en 1908 cuando Miguel Andrade Villaseñor,¹ siendo todavía un niño de tan sólo 13 años de edad, se escapó con «las galletas»² por tren, en el que llegó hasta Estados Unidos, trabajó en varios estados y se estableció en Houston, Texas, donde fue obrero en los pozos petroleros. Después de 25 años regresó a México, empleado en una compañía petrolera estadounidense establecida en Tampico, Tamaulipas. Éste es el único caso que se conoce de alguien que haya salido en la primera década del siglo XX, al parecer fue el primer migrante de Ameca que salió rumbo al norte.

En San Diego de Alejandría, Jalisco y en Santa Inés, Michoacán (Espinosa 1992; Fernández, 1988) su primer migrante salió sólo, de igual manera que el de

¹ Información detectada inicialmente por el MMP y posteriormente explorada etnográficamente.

² Nombre asignado a las mujeres que ejercían la prostitución dentro de los ferrocarriles.

Ameca, aunque con la diferencia de que éste jamás regresó a su tierra natal. En cambio, el inicio de una migración familiar y más consolidada aparece hasta la segunda década del siglo XX. Una familia proveniente de San Juan de los Lagos, Jalisco, llegó y se estableció en la hacienda de Arroyo Hondo, ubicada en el municipio de Ameca; al poco tiempo de permanecer en esa comunidad, Primitivo Plascencia y su esposa Jacinta Ortiz —padres de la mencionada familia— deciden emigrar a California en busca de trabajo. Corría el año de 1918 cuando salen rumbo al norte y se van en tren hasta el puerto de Manzanillo, de allí toman un barco a Estados Unidos y se establecen en Goleta, California (entrevista con Roberto Plascencia).

A partir del trabajo de campo y los datos etnoestadísticos realizados por el MMP se puede conocer el proceso migratorio internacional en Ameca; la encuesta realizada en 1992 constata la migración de los pioneros amequenses. De igual manera, la información de archivo constata el flujo migratorio desde las primeras décadas del siglo XX. Dos oficios que se encontraron en el Archivo Municipal de Ameca emitidos por el secretario de gobierno del municipio de Ameca dirigidos a dos cónsules, señalan que en 1919, el joven Manuel Peña y el señor Ignacio Moreno se dirigieron a las ciudades de El Paso, Texas y a Los Ángeles, California, respectivamente, para trabajar en aquel país.

En el decenio de 1920 otro punto de destino se incorporó en la lista de los amequenses: el noreste de Estados Unidos, particularmente la ciudad de Chicago, centro ferrocarrilero de primera importancia que unía las redes del oeste con las del noreste, lo cual explica en parte por qué los mexicanos arribaron a ese destino.

Silvestre Torres y sus dos hermanos menores, originarios de Atengo, Jalisco, se fueron a vivir a la población de Ameca. Después de un tiempo Silvestre partió por tren (en 1923) —se desconoce si solo o en grupo—. En esos años el único requisito para trabajar en aquel país era saber leer una frase, como la prueba era igual para todos, bastaba con aprenderse la oración, así lograron cruzar la frontera miles de migrantes. Silvestre trabajó en el traque y a los dos años regresó por sus hermanos Benigno y José María. La primera experiencia le sirvió a Silvestre para regresar a ganar más dólares. Regresaron a México en 1927, a la muerte de su hermano mayor (entrevista con José María Torres).

Como podemos ver, la migración de amequenses hace su aparición en los primeros años del siglo XX y comienza a sentar las bases de un proceso que se fue

extendiendo cada vez más a un gran número de ciudades y estados de aquel país, gracias a la migración familiar que se dio en las primeras tres décadas y que fue consolidando las redes migratorias. La construcción y existencia de una amplia red de relaciones familiares y de amistad, en las que se apoya el migrante, fue el factor determinante para que este fenómeno haya podido desarrollarse y auto sostenerse por tanto tiempo (Durand, 1988).

El reparto agrario y las deportaciones (1924-1940)

El primer reparto agrario en Ameca fue un factor de ambivalencia respecto de la migración. El caso más ilustrativo ocurrió en gran parte de los municipios del occidente de México, donde se vio poco afectado por la dotación de tierras. Mientras que en las entidades donde el movimiento agrario presionó o incluso ejecutó el reparto, la migración tuvo un desarrollo más lento. Este fue el caso de Tlaxcala, Morelos, Tamaulipas, Chihuahua, Coahuila y Puebla (Bartra, 1987: 139). Respecto de esto, Loyo señala que en «los estados de la república donde se había realizado con mayor intensidad la reforma agraria, se distinguían por el bajo porcentaje de contribución al número de emigrantes» (1959: 15).

Esto también lo demuestra el gran porcentaje de mexicanos del occidente que entraron legalmente en 1924, año en que se dieron las primeras dotaciones de tierra en el país; tan sólo Jalisco, Michoacán y Guanajuato aportaron 45.3%, mientras que los estados beneficiados por el reparto tuvieron muy poca participación (véase Cuadro 15).

Pero no en todo el occidente se desarrolló esta ambivalencia de la misma manera. Rionda señala que en Copándaro, Michoacán, el reparto fue precisamente un factor decisivo de expulsión de un sector de la población (1992: 74). Mientras tanto Fonseca y Mercado mencionan que en Jaripo, Michoacán, el reparto agrario —unido a la depresión económica en Estados Unidos— provocó que el flujo migratorio se amainara (1984: 155-159). Jaripo, como el caso de Ameca, tuvo cierta similitud.

Las gestiones por la dotación de tierras por parte de los campesinos amecquenses iniciaron en 1918. La movilización temprana de agraristas aceleró el reparto agrario, por lo que se logró que se otorgara en 1924 el primer ejido a los habitantes de la cabecera municipal y a un menor número de personas que habitaban en las comunidades rurales cercanas, de tal suerte que quienes obtuvieron tierras deci-

Cuadro 15

Mexicanos admitidos en Estados Unidos por entidad de residencia (1924)

<i>Entidad</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Entidad</i>	<i>Porcentaje</i>
Baja California	.8	Jalisco	20.0
Chihuahua	4.7	Michoacán	14.5
Coahuila	9.2	Zacatecas	9.0
Guanajuato	10.8	Subtotal	69.0
		Total	100.0

Fuente: INEGI citado en Rionda (1992: 20).

dieron esperarse en lugar de emigrar al norte. Posteriormente, se dotaron otros cinco ejidos a las localidades fuera de la cabecera municipal, fue así que para 1930 ya se contaba con la existencia de seis ejidos en el municipio.

Para 1924, Jalisco aportó 20% de los mexicanos admitidos legalmente en Estados Unidos en el nivel nacional (véase Cuadro 15). Ameca aportó una mínima cantidad de ese porcentaje, dado que el reparto agrario provocó que un buen número de la población se incorporara al proceso de dotación de tierras y optara por quedarse en lugar de emigrar. Esta situación parece ser el caso de los hermanos Benigno y José María Torres, quienes no quisieron irse al norte en 1923 con su hermano Silvestre, ya que decidieron quedarse hasta ver resuelta la dotación de tierra que les correspondería en Ameca.

Otra de las razones de la poca participación de amequenses en este flujo migratorio fue, sin duda, que durante la década de 1920 y 1930 se dieron grandes deportaciones de mexicanos. La combinación de una serie de factores endógenos y exógenos provocaron que el flujo disminuyera. Además, no se tiene conocimiento de que hayan salido grupos masivos de amequenses rumbo al norte por causas de la Guerra Cristera, ya que las fuerzas cristeras tuvieron poco éxito en la región, debido a que estaba dominada por fuerzas revolucionarias (Jrade, 1994), de tal manera que las batallas fueron mínimas en comparación con otras zonas, como es el caso de Los Altos de Jalisco u otras localidades del occidente de México.

Los braceros (1942-1964)

A partir de 1941 los agricultores estadounidenses con apoyo de otros empresarios presionaron para que el gobierno de su país implementara un segundo Programa

Bracero. Pero, contrario al primero (1917-1922) el gobierno mexicano se encontraba ya en posición de condicionar: México era un aliado de guerra. El primer Programa Bracero³ fue impuesto unilateralmente por el gobierno de Estados Unidos; en el segundo negoció con las autoridades mexicanas. El convenio fue muy criticado por los propios empresarios agricultores, quienes pensaban que los términos del programa eran excesivamente favorables para México y sus trabajadores (Kiser y Woody citados en Rionda, 1992: 96).

En 1942 iniciaron las contrataciones de trabajadores mexicanos a Estados Unidos, las cuales estaban instituidas mediante un programa con tres variantes: una principalmente para el sector agrícola, otra para los ferrocarriles y la última para el sector minero. Los contratos eran temporales, o más bien estacionales, no menores de tres meses ni mayores de nueve y eran exclusivamente para los hombres; las mujeres no podían participar en esa contratación legal (Durand, 1994).

Durante el primer año del Programa se hicieron las contrataciones en la ciudad de México y sólo 4 203 braceros emigraron en 1942. El acuerdo inició en agosto y la noticia llegó a la comunidad de Ameca y otras localidades del occidente del país mediante circulares enviadas a las presidencias municipales y a los sindicatos asociados a la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM), organización que mantuvo una posición contra el Programa Bracero, aunque formaba parte del Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Avidan, 1985: 131). Ante esta postura contraria de la CTM, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Industria Azucarera y los sindicatos locales participaron logrando un importante papel durante todo el periodo que duró el Programa; además, otro de los medios por el cual se difundieron las contrataciones fue por la radio.

Para 1943 se iniciaban los convenios de trabajadores no agrícolas, opción que permitió más posibilidades de trabajo. En el caso de Ameca, tanto campesinos como obreros del ingenio azucarero no se hicieron esperar y fueron hasta la capital mexicana a contratarse como braceros en busca de los prestigiados «billetes verdes».

Algunos obreros de la industria azucarera, al terminar la zafra, presentaban una solicitud de permiso a la asamblea del sindicato para ausentarse, con el fin de

³ El primer Programa Bracero se instrumentó entre 1917 y 1921 y movilizó a por lo menos 70 000 trabajadores mexicanos hacia Estados Unidos (Durand, 1994: 119).

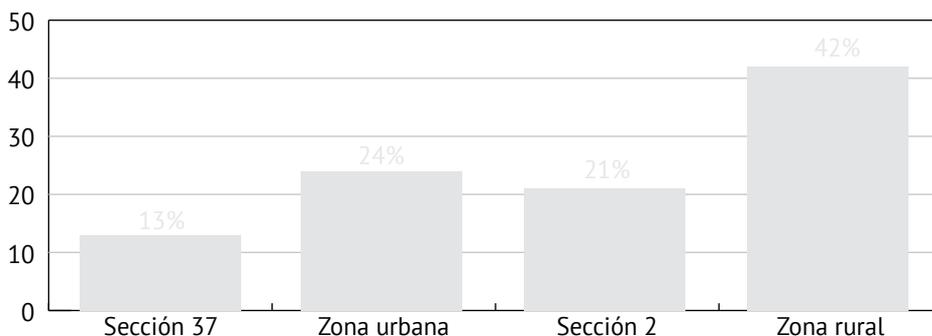
que su escalafón y antigüedad fueran respetados y no se afectara su situación, y al regresar pudieran incorporarse en su trabajo del ingenio sin ningún problema. El permiso que otorgaba el sindicato era para irse a buscar trabajo al norte, ya fuera contratados o de indocumentados. Tales licencias de ausencia se otorgaron sobre todo en el periodo de 1942 a 1956. De la misma manera, muy pronto se empezaron a dar las recomendaciones para contratarse, por parte de los presidentes municipales y de personas con cierto «prestigio» —caciques locales o comerciantes—, para los ciudadanos que deseaban emigrar a Estados Unidos. En 1943 se inició el éxodo masivo de amequenses: salieron 150 obreros y 100 campesinos por ferrocarril, los primeros se fueron a Irapuato a contratarse en el trabajo agrícola, las fábricas y empacadoras de California, Texas e Illinois principalmente, los segundos se fueron a contratar a Querétaro para trabajar exclusivamente en las vías férreas; así, ambos grupos de amequenses se insertaron en el trabajo como braceros en Estados Unidos.

En 1944 el Sindicato de Trabajadores de la Industria Azucarera de Ameca (STIAA), Sección 2, enroló los primeros braceros a Estados Unidos. Al año siguiente se volvió a negociar para que sus trabajadores fueran beneficiados. Un oficio con fecha del 5 de mayo de 1945 señala las gestiones hechas por el sindicato local ante las autoridades correspondientes, mandándole decir al ministro de Trabajo y Previsión Social que, «los CC. José Sánchez, Ramón Roldán Gómez, José Ramos y Filemón Avalos O.», son acreditados como

Representantes de esta Sección 2 del Sindicato Nacional Azucarero, para tratar con usted el asunto de los trabajadores de esta Agrupación que son aspirantes a braceros y a efecto de que, si no hay inconveniente, ordene la expedición de las tarjetas que dan derecho a contratación y se las entregue a ellos para que nos las envíen, pues no es por demás decirle a Ud. que la zafra está por terminar y todos aquellos trabajadores que aparecen en una lista que por separado le presentarán, quedarán sin trabajo, ya que no se dedican a otras actividades más que a las azucareras (ASTIAA, 1945).

Esta negociación aseguraba a sus agremiados ser contratados legalmente para trabajar en Estados Unidos. Con los años, los amequenses establecidos en las ciudades fronterizas de Tijuana y Mexicali se convirtieron en el «puente», tanto para la migración hacia las ciudades de la frontera norte, como para pasar al otro lado,

Gráfica 4
Distribución del padrón de desocupados aspirantes a braceros



Nota: La Sección 2 y 37 formaban parte del Sindicato de Trabajadores de la Industria Azucarera y Similares de la República Mexicana.

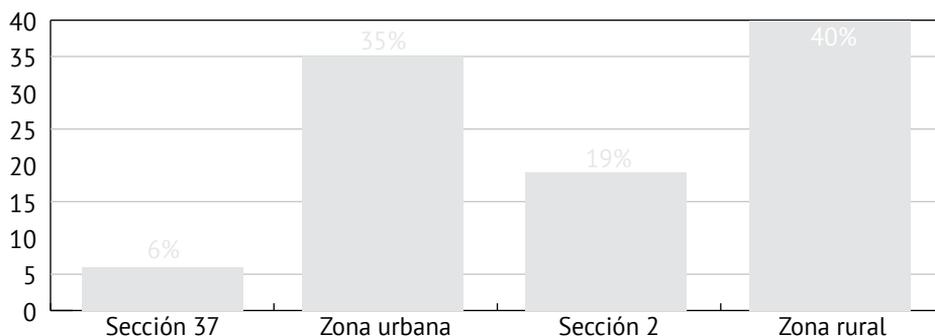
amequenses que ayudaron a la creación de las primeras redes sociales para facilitar el flujo migratorio y, de esta manera auto-sostenerse y consolidarse.

Cada vez era más el número de amequenses que participaba en el proceso migratorio, no sólo eran los obreros o los campesinos —muchos de ellos ejidatarios—, sino también quienes desempeñaban diferentes oficios, como peluqueros, sastres, zapateros, etcétera, pese a la negativa de que ellos no podrían emigrar como braceros, sino sólo los que laboraran en el campo o el ingenio azucarero. La negativa acarrea dos problemáticas, una era que los que desarrollaban un oficio tendrían que irse de indocumentados y la otra que fomentó la corrupción en torno a la compra de tarjetas a los obreros que no deseaban emigrar contratados.

Muy pronto esto ocasionó dificultades, la expedición de las tarjetas que acreditaban el pase a los obreros para ir como braceros a Estados Unidos en algunos casos fue causa de serios problemas, hasta el grado de levantar demandas judiciales a las personas que negociaban con las tarjetas, debido a que eran vendidas a gente externa al sindicato. Se dio el caso del señor Ricardo G. Sánchez, quien envió una carta al presidente municipal, el día primero de abril de 1946, en donde indicaba que tenía conocimiento:

que el señor Marcelino Sedano con domicilio conocido en esa ciudad se ha tomado la facultad de comerciar con mi tarjeta que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social ha mandado

Gráfica 5
Distribución de los trabajadores agraciados por sector



Fuente: Archivo Municipal de Ameca (AMA).

[al sindicato] para los trabajadores del ingenio que por necesidad o por simple deseo lo han solicitado para trasladarse a la vecina República del norte a prestar sus servicios como Braceros. [...] por si esto fuera poco las dos veces que han salido trabajadores para el Norte se ha vendido mi tarjeta a mi nombre. [...] parece ser, que [en] esta ocasión se pretende hacer lo mismo por parte del señor Manuel Paredes y anda diciendo que está autorizado por parte mía, cosa que es inexacta por lo cual le suplico a usted y lo autorizo para que por conducto de la autoridad correspondiente se recoja la tantas veces mencionada tarjeta y se remita a México con las aclaraciones necesarias (AMA, 1943).

Este es sólo un caso de los tantos que se denunciaron, producto de la corrupción que existía desde los distintos niveles gubernamentales, así como en los sindicatos que formaban parte de la CTM.

El padrón de trabajadores desocupados y potenciales aspirantes a braceros fue aumentando conforme pasaban los años. En 1951 llegó a tener 862 desocupados, de los cuales 209 pertenecían a la zona urbana, es decir, vivían en la cabecera municipal; 358 eran de la zona rural, 181 a la Sección 2 del ingenio San Francisco de Ameca, 114 a la Sección 37 del Ingenio de El Cabezón del mismo municipio. La Gráfica 4 muestra la gran cantidad de desocupados de la zona rural, además del porcentaje de la Sección 37, dado que también forman parte de una rancharía, lo que sumados representaban más de la mitad (55%), mientras tanto, los desocu-

pados de la zona urbana y la Sección 2, conformaban 45%, lo que indica una baja en el trabajo agrícola por falta de capital y maquinaria para laborar la tierra.

La Gráfica 5 muestra una considerable ventaja del grupo de los amequeses que fueron agraciados como braceros y que formaban parte del área urbana, incluida la Sección 2 con 54%, lo que demuestra el predominio en la cabecera municipal. Aunado a esto, el rechazo para emigrar legalmente y la disminución de 11% de la población de las rancherías denotaba que en la zona rural se encontraba la mayor concentración de migración ilegal, dado que los que no salían elegidos se iban de «mojados».⁴

La imposibilidad de trabajar legalmente en Estados Unidos ocasionó un serio problema de tráfico ilegal de braceros en México, lo que obligó en lo particular al estado de Jalisco a enviar circulares a distintos municipios, entre ellos Ameca:

La Secretaría de Gobernación procederá enérgicamente en cuanto casos o intentos de fraude hagan organismos o individuos contra los trabajadores mexicanos que tratan de gestionar se les documente para ir a laborar a los Estados Unidos, las Autoridades respectivas han dispuesto inspectores especiales con la intención de investigar actividades de ciertos elementos señalados como traficantes (AMA, 1951).

Entre uno de esos traficantes se conoció el caso de Juan Salazar, quien contactaba a futuros braceros que preferentemente quisieran ir por primera vez, sobre todo los que no lograban ser contratados como braceros. Salazar se los llevaba hasta la frontera y allá los *coyoteaba*, cobrándole 300 pesos a cada uno. Él ya tenía sus contactos con rancheros para contratarlos, pero cuando todo parecía marchar bien, fallaron sus contactos y empezó a quedar mal con sus paisanos: los dejaba en la frontera, sin pasarlos, sin contratarlos y sin dinero. Muy pronto Juan Salazar tuvo que irse de Ameca porque había quedado mal con mucha gente del pueblo.

En los últimos años del convenio bracero los trabajadores tuvieron que irse hasta Empalme, Sonora, a pizar algodón por 15 días como requisito para ser contratados. Para esos años la presidencia municipal y el sindicato azucarero ya no tenían oportunidad de empadronar a sus ciudadanos y agremiados.

⁴ Término que define a los migrantes que cruzan la frontera nadando por el río Bravo de forma indocumentada e ilegal hacia Estados Unidos.

El segundo programa bracero terminó el 31 de diciembre de 1964 por orden unilateral del gobierno estadounidense, dando paso a una nueva era denominada «migración indocumentada». El establecimiento de familias amequeenses en algunas ciudades fronterizas del lado mexicano y en varias comunidades de los Estados Unidos, además del constante ir y venir al otro lado de obreros y campesinos, trazarían la brecha y el establecimiento de las redes para que los emigrantes continuaran e impulsaran el flujo migratorio.

De indocumentados a «rodinos»

La migración laboral de amequeenses contaba ya con una larga experiencia histórica y el Programa Bracero la estimuló aún más. Después de que Estados Unidos dio por terminado el programa en 1964, el flujo de trabajadores indocumentados, ya sea de «alambres»⁵ o de mojados, continuó la tradición migratoria.

Para mediados de la década de los años 1960 la crisis agrícola era ya un hecho, la descomposición progresiva de la economía campesina basada en el cultivo temporal del maíz tuvo una serie de efectos en el movimiento poblacional, al interior y exterior del país, donde la economía agrícola y en general la población amequeense vivió tiempos difíciles. La situación económica y laboral era crítica también para los obreros del ingenio azucarero, ya que el congelamiento del precio del azúcar a partir de 1958 afectó paulatinamente la rentabilidad de la industria hasta llegar a una difícil crisis financiera a finales de la década de los sesenta, provocando una disminución en el salario y en el periodo de las zafras. Esto motivó la migración temporal al otro lado de la frontera norte, fenómeno que de alguna manera mantenía la economía familiar en una situación relativamente estable, además de la migración interna que se suscitaba a la capital del Estado —gracias al desarrollo urbano e industrial que se venía dando desde los años 1950—, llegando a mantenerse dos lustros (1965-1974) por encima de la migración externa. De 1975 hasta 1984 la migración internacional disminuyó en comparación con la migración al interior del país, a pesar de la devaluación del peso, en 1976. Para la segunda mitad de la década de 1980 la migración internacional dejaría atrás definitivamente a la migración interna, tras los efectos de la crisis de 1982 y la Ley de Reforma y

⁵ Descripción que define al migrante que cruzaba la frontera de forma indocumentada principalmente por la zona fronteriza entre Tijuana-San Diego.

Control de la Inmigración (IRCA, por sus siglas en inglés) de 1986 magnificaron aún más el flujo migratorio a Estados Unidos (véase Gráfica 3 [p. 96]).

Al término del Programa Bracero la migración de amequeños era casi imposible de detenerse, gracias a las redes sociales ya establecidas entre los que se quedaron en diferentes puntos de Estados Unidos. Los migrantes habían cambiado de «nombre y de estatus, ahora eran ilegales» (Durand, 1994), se enfrentaban con la dificultad de cruzar legalmente por la falta de contratos; además, las aprensiones y la vigilancia del Servicio de Inmigración y Naturalización (SIN) de los Estados Unidos se habían intensificado, dificultando aún más el paso. Los braceros que temporalmente emigraron hasta los últimos años del convenio y las familias que se establecieron en las ciudades fronterizas del norte de México forjaron lazos, los cuales ya habían madurado lo suficiente para reproducir las prácticas de una cultura migratoria que se venía gestando y consolidando a través de los años, ofreciendo información suficiente para encontrar trabajo, alojamiento o incluso apoyo financiero para realizar el viaje (Massey *et al.*, 1991: 199; Durand, 1988: 64).

Además, la incapacidad del sistema económico mexicano de dar ocupación permanente a la creciente población desempleada, afectó no sólo a los trabajadores del campo, marginados urbanos, masas indígenas, también afectó a grupos integrados a este proceso (Alba, 1976: 174). Tal es el caso del sector obrero de Ameca, el cual tiene inestabilidad económica de junio a noviembre, lo que representa, paradójicamente, una ventaja para muchos amequeños obreros, ya que les permitía irse una buena temporada a Estados Unidos, periodo que coincidía generalmente con el inicio de la zafra agrícola anual en aquel país. Regresaban a México a partir de noviembre, al acercarse el invierno, y se completaba así el ciclo migratorio recurrente, patrón que ha caracterizado a la población de obreros y campesinos desde los años 1940.

Un gran número de los entrevistados, migrantes casados de los años 1960 y 1970 decidieron no emigrar con toda la familia porque decían que «el norte es para trabajar, no para vivir con la familia» (entrevista con Enrique Martínez Moya). Incluso, algunos obreros del ingenio manifestaban:

En un tiempo pensé dejar el trabajo del ingenio para irme a trabajar a Estados Unidos, pero no lo hice porque tenía que llevarme a toda la familia y estaba muy difícil hacerlo, tenía que estar en México porque crecían los hijos y necesitaba estar con ellos, a mí no me

gustó llevarme a la familia porque se echan a perder; allá en las escuelas los acostumbran desde la primaria a cosas muy distintas a las nuestras (entrevista con Francisco Campa).

Esta idea permeó en una buena parte de la población de Ameca, quienes pensaban que el norte no era para vivir con la familia, sólo era para trabajar, pero esto cambiaría radicalmente más adelante.

En 1976 la economía mexicana sufrió una devaluación en su moneda y el flujo migratorio a Estados Unidos presentó un crecimiento, igualándose al que se daba dentro de México, hecho que no ocurría desde 1960-1964 (véase Gráfica, 2 [p. 94]). Tal acontecimiento motivó no sólo a los obreros, sino también a la población amequense en general. La migración obrera era temporal y no solían viajar con la familia, era primordialmente masculina, como lo señalan los estudios realizados por North y Houston (1976); Villalpando *et al.*, (1977) y Cornelius (1978).

Los amequenses y la IRCA (1986-1994)

Los estudios sobre migración realizados antes de la aparición de la IRCA canalizaron sus esfuerzos en averiguar la naturaleza del fenómeno y los principios que lo guían. Los especialistas habían dejado claro que la migración surge de las transformaciones estructurales en los dos países (el receptor y el que manda la mano de obra); que se ha convertido en un fenómeno masivo; que los migrantes utilizan redes sociales, las cuales se convierten en un recurso central dentro del proceso; que una vez iniciada una cadena migratoria, emigrar se vuelve parte de las «estrategias de sobrevivencia» familiares y el quién y cuándo van depende de la etapa del ciclo doméstico; que es inevitable que algunos individuos se queden permanentemente en Estados Unidos, pero que la mayoría va y viene integrando las redes con personas que participan en el proceso migratorio (Massey *et al.*, 1991: 13-15).

La migración de trabajadores mexicanos (legales o ilegales) a Estados Unidos se convirtió en uno de los asuntos más relevantes de la relación bilateral entre estos países en los años 1980 (Cornelius, 1985: 17). En ningún momento adquirió este tema mayor notoriedad que cuando en Estados Unidos se discutió y se aprobó la IRCA, también conocida como «Ley Simpson-Rodino», que tenía como objetivo principal frenar el flujo de inmigración ilegal, sobre todo desde México. Meses antes de la puesta en vigor de la ley, e inmediatamente después, se especuló y se estimó el efecto que tendría sobre el flujo de migrantes, el mercado de trabajo

estadounidense y el bienestar de las comunidades mexicanas dependientes de la migración para mejorar su forma de vida.

Por su parte, la IRCA multiplicó las posibilidades de emigrar y de legalizar a miles de mexicanos, gracias a que la Ley creaba una nueva condición de residente legal permanente. A quienes habían radicado de modo ininterrumpido en Estados Unidos con condición de ilegal desde antes del 1 de enero de 1982 (o quienes habían vivido en Estados Unidos y trabajado en la agricultura por lo menos 90 días durante el año que terminaba el 1 de mayo de 1986) se les concedía la oportunidad de obtener la condición de residente temporal. Bastaba con solicitar o «conseguir» una carta donde el patrón o contratista refiriera que había solicitado de sus servicios en el trabajo agrícola durante el periodo señalado permitido.

Muchas cartas fueron legales, otras no, pero los resultados se verían inmediatamente. Los efectos de la Simpson-Rodino se reflejaron en la reducción de salarios de los trabajadores agrícolas, a consecuencia de la gran demanda de mano de obra que provocó la aplicación de esta Ley. Uno de los principales logros de la IRCA se ha observado en el campo de la legalización. Los dos programas de amnistía puestos en marcha legalizaron a 2.3 millones de mexicanos, quienes lograron legalizar su estatus, tuvieron mayores posibilidades de trabajo y sobre todo mayor posibilidad de ofrecerles una estabilidad económica y educativa a sus hijos. Se puede decir que su nivel de vida mejoró significativamente, aunque para muchos las cosas cambiaron más adelante a consecuencia de la crisis financiera de 2008. Pero lo más importante para ellos es que ya no tenían que vivir con el temor constante de ser deportados a su país.

Las dificultades no sólo se vivían en el lugar de destino, también eran difíciles en el lugar de origen. En Amecca hubo profundas transformaciones en el sector industrial azucarero, sobre todo en su planta laboral. En los primeros años de la década de 1970, los ingenios fueron comprados por el sector estatal por falta de rentabilidad, debido a la inadecuada localización geográfica, variedades de caña con bajo contenido de sacarosa, falta de infraestructura de campo, problemas de urbanización agrícola, deterioro, maquinaria obsoleta y una diversidad de equipo. La rentabilidad de la industria también se afectó por el exceso de personal, los bajos niveles de capacitación y las elevadas prestaciones laborales, todo en un contexto de una situación política y social que limitaba las posibilidades de realizar ajustes drásticos en la estructura y funcionamiento del campo y la fábrica.

La privatización de la industria azucarera durante el periodo salinista (1988-1994) trajo consigo cambios inmediatos en su estructura, reduciendo su planta laboral y disminuyendo los permisos de trabajo. El caso del ingenio de Ameca no fue la excepción y la reestructuración provocó grandes conflictos dentro del sindicato, debido a que ya no se otorgaron permisos para poder ausentarse por largos periodos para permanecer más tiempo en Estados Unidos. La reducción de 15 a 25% del personal productivo originó cambios en el flujo migratorio de los obreros, complicando así el panorama de muchas familias. Tenían que decidir entre quedarse en el pueblo o emigrar todos juntos al norte. Para los años 1990 muchas de las familias empezaron a ver en Estados Unidos una opción para vivir, formaba parte ya de un proyecto de vida, tanto para la familia, como para los jóvenes que se encontraban sin empleo y sin estudio en Ameca.

Patrones migratorios en Ameca

La migración de amequenses a Estados Unidos ha sido notoriamente alta, si consideramos que es un contexto urbano agroindustrial, donde poco más de la mitad (55%) de las unidades domésticas —que fueron entrevistadas por el MMP en cinco barrios de la ciudad a finales de 1991 y principios de 1992— contaba con algún miembro de la familia con experiencia migratoria. Esta proporción situaba a la ciudad de Ameca muy por encima de los niveles detectados en otras ciudades del occidente y se situaba a la par de los estándares migratorios de zonas rurales.

El crecimiento migratorio en Ameca sentó sus bases desde el periodo bracero, ya que a partir de 1945 la migración a Estados Unidos se colocó por encima de la migración interna, y coincidentemente el declive llega al término de la era bracera. En todos estos años el flujo migratorio se consolida, se desarrolla y camina por cuenta propia. Para los años siguientes la migración dentro de México llegó a tener un flujo más alto y estar a la par respecto de la migración internacional hasta 1984. Fue a partir del periodo 1985-1992 que aumentó notoriamente la intensidad del flujo migratorio —casi se quintuplicó— (véase Gráfica 3 [p. 96]).

Varios factores pueden dar cuenta de este incremento: una mayor incidencia vino a ser la amnistía general, lo que provocó que muchos emigrantes se quedaran a trabajar de manera indefinida en Estados Unidos; el SAW⁶ que estimuló una

⁶ Hubo dos programas que legalizaron a los trabajadores agrícolas bajo IRCA: el programa

Cuadro 16
Características demográficas
de los emigrantes de Ameca a Estados Unidos por periodos

Género	1942-1964		1965-1992		
	1942-1964	1965-1992	Por edad	1942-1964	1965-1992
Hombres	85.0%	63.8%	Menos de 15	11.7%	23.6%
Mujeres	15.0%	36.2%	15 a 19 años	25.0%	23.8%
			20 a 34 años	58.3%	46.6%
			35 a 54 años	5.0%	5.5%
			55 o más	0%	.5%
			Promedio	21	19.55
			Número	60	365

Fuente: MMP (1996).

Cuadro 17
Años de educación entre emigrantes y no emigrantes
que tenían 15 años o más en dos periodos

Escolaridad	1942-1964			1965-1992		
	Migración a EUA	Migración nacional	No migrantes	Migración a EUA	Migración nacional	No migrantes
Ninguno	11.7%	9.1%	3.6%	1.7%	2.7%	4.5%
1 a 3 años	36.7%	36.5%	12.1%	9.1%	12.8%	13.9%
4 a 5 años	8.3%	15.2%	7.9%	6.3%	8.1%	8.8%
6 años	30.0%	21.2%	24.6%	25.4%	21.5%	24.9%
7 a 8 años	1.7%	3.0%	8.0%	11.5%	6.7%	6.9%
9 años	6.7%	3.0%	13.7%	15.7%	10.0%	12.9%
10 a 11 años	3.2%	3.0%	10.4%	9.4%	4.7%	11.6%
12 años	1.7%	3.0%	9.0%	12.5%	11.4%	7.1%
13 a 15 años	0%	3.0%	4.4%	2.8%	6.0%	4.5%
16 o más	0%	3.0%	6.3%	5.6%	16.1%	4.9%
Promedio	4.22	4.70	7.70	8.16	8.77	7.39
Número	60	33	1 013	288	149	638

Fuente: MMP (1996).

migración masiva a la que se sumaron personas que nunca habían emigrado, sin olvidar que México se encontraba en crisis económica desde 1982.

Al igual que en otros periodos de la historia la participación masculina en el proceso migratorio ha predominado, pero la participación femenina destaca. En este estudio los datos cuantitativos muestran que durante el periodo 1942-1964 los varones representaron 85% del flujo y la edad de mayor participación se concentró entre los 20 y 34 años (58.3%), pero también se hace notar una elevada participación femenina de 15% respecto de otras comunidades del occidente de México. Así mismo, a pesar de que en esta etapa se solicitaban hombres adultos casados, se dio una participación infantil y juvenil de 36.7% (véase Cuadro 16), lo que junto con el flujo femenino significó la presencia de la migración familiar a pesar de las prohibiciones por parte del gobierno estadounidense.

Durante el periodo 1965-1992 la migración femenina se duplicó hasta llegar a 36% y la infantil creció casi a una cuarta parte (23.6%), lo que denota una intensa migración familiar, aunque el grueso de los migrantes siguió concentrándose en la edad adulta, quienes representan la fuerza laboral por excelencia (20 a 34 años). La presencia familiar fue primordialmente rural, ya que podían permanecer largos periodos de tiempo; en cambio, la estancia en el norte del migrante obrero eran de seis a ocho meses por año, ya que estaba obligado a regresar a laborar al ingenio al inicio de cada zafra.

El nivel educativo de los migrantes que se fueron a Estados Unidos durante 1942-1964, representó el grupo de mayor analfabetismo (11.7%), le siguieron los que emigraron dentro de México (9.1%); los no migrantes representaron 3.6%, grupo que económicamente tenía mejor situación social y que no se vio en la necesidad de emigrar a ninguna parte. Durante 1965-1992 las cosas cambiaron notablemente y el grupo con menos analfabetismo se encontró en los migrantes al exterior (1.7%) —casi a la par del nivel medio en Estados Unidos (1.0%)—, mientras tanto, los que registraron menor escolaridad fueron los no migrantes. Además, el nivel de escolaridad se duplicó, tanto en porcentaje como en el nivel medio para los dos grupos de migrantes (véase Cuadro 17), situación que fue fundamental para tener más posibilidades de encontrar trabajo y lograr mejor esta-

de amnistía en su mayoría urbana, de legalización general y el SAW. Esta última fue la fuente más grande de trabajadores agrícolas legalizados entre 1986 y 1988.

Cuadro 18

Ocupación de los emigrantes en E U A y no emigrantes de Ameca, 1992

<i>Ocupación</i>	<i>Emigrantes activos</i>	<i>Emigrantes inactivos*</i>	<i>No emigrantes</i>	<i>Población total</i>
Profesional o técnico	6.8%	7.0%	18.8%	14.5%
Oficinista y ventas	11.9%	17.5%	21.6%	19.1%
Manual especializado	18.6%	15.8%	13.9%	15.1%
Servicios	8.5%	12.3%	13.9%	12.7%
Manual no especializado	25.4%	12.3%	15.9%	17.0%
Trabajador agrícola	28.8%	35.1%	15.9%	21.6%
Número	59	57	208	324

*Los migrantes inactivos se refiere a los trabajadores que ya no están participando en el flujo migratorio hasta la fecha del levantamiento de la encuesta en 1992.

Fuente: MMP (1996).

bilidad económica fuera de su pueblo. Ambos grupos de migrantes con mayores niveles de escolaridad se vieron en la necesidad de emigrar, principalmente porque en su pueblo ya no les fue posible encontrar empleo de acuerdo a su nivel de escolaridad, sobre todo con niveles de bachillerato o universidad terminada.

Otra característica importante de los migrantes la constituyen sus antecedentes laborales, ya que influye en la forma de entrar e incorporarse a las estructuras económicas y sociales de Estados Unidos (Massey *et al.*, 1991: 155). El Cuadro 18 muestra la composición ocupacional de los migrantes y no migrantes y su clasificación; se observa que el sector que tiende a emigrar en mayores proporciones son los trabajadores del campo y los obreros o trabajadores considerados como manuales no especializados, estratos que se encuentran en el nivel más bajo de la escala social y los más numerosos dentro de la población, que perciben bajos salarios en su lugar de origen, insuficientes para sobrevivir, por lo que vieron en la migración una estrategia para obtener mejores oportunidades de vida.

Por otra parte, habría que destacar que los trabajadores no especializados ocupan una cuarta parte (25.4%) de los emigrantes activos. Es importante mencionar que los que integran este sector son los obreros eventuales que no tienen ninguna ocupación oficial dentro del ingenio, pues sólo son peones o ayudantes generales dentro de la fábrica. Pero también sobresalen los trabajadores especiali-

zados, con 18.6%, sector que está formado por los obreros con plaza temporal con alguna especialización dentro del ingenio azucarero.

Los migrantes de Ameca, contrario a muchas comunidades del occidente de México, son en buena parte trabajadores con estatus migratorio legal (véase Gráfica 3 [p. 96]). La proporción de trabajadores documentados representaba 55% y se distribuyó entre braceros, turistas, emigrantes legales que obtuvieron su residencia antes de la IRCA, los que se legalizaron dentro de la Ley de 1986 como parte del SAW y por medio de la amnistía general.

La información cuantitativa que ofrece el MMP muestra que los trabajadores que pasaron legalmente utilizando pasaporte o permiso temporal tiene un alto porcentaje (16%) respecto de los demás documentados, y el trabajo de campo indica que muchos de los que utilizaron este método fueron obreros del ingenio. La IRCA multiplicó las posibilidades de legalización y la muestra de ello es que el porcentaje de los que pudieron arreglar por medio del SAW representa casi la quinta parte (18%) respecto del total de los documentados (véase Gráfica 3 [p. 96]); esto se debió a que muchos trabajadores que nunca habían emigrado pudieron conseguir cartas para trabajar en el norte, legalizar su estatus y poder viajar por periodos más cortos o más largos, de acuerdo a las necesidades laborales, en este caso dependiendo de la temporada de la zafra en el ingenio, tanto para obreros, campesinos o comerciantes. Estos fenómenos conjugados dieron como resultado que la inmensa mayoría (81%) de emigrantes durara en sus viajes menos de un año (MMP, 1996).

La era actual: entre crisis (1995-2008)

Esta etapa se inicia con la crisis de diciembre de 1994 en México, la cual tuvo sus efectos en la comunidad de Ameca, tanto en el sector industrial como en el agrícola, afectando las condiciones locales del mercado de trabajo. La migración indocumentada temporal fue primordial, pero sólo por un tiempo, dado que el endurecimiento de la patrulla fronteriza modificó las estrategias de migración de la población de Ameca. La imposibilidad de ir y venir al otro lado ha dejado de ser una opción para cientos de migrantes y se han visto forzados a emplear una modalidad de migración permanente.⁷ La difícil situación económica que atravesaba

⁷ Para 1992 únicamente 4% de los migrantes encuestados por el MMP en Ameca mantenían una estrategia migratoria considerada como de establecidos en Estados Unidos, para

el país, particularmente desde la década de 1990, resultado de la gran inflación, la caída de la balanza comercial, la estrepitosa devaluación del peso en 1994 y el desplome del poder adquisitivo de la clase trabajadora, obligó que a cada vez más migrantes se quedaran en Estados Unidos con la familia y se establecieran en California o en cualquier otra parte de aquel país, para hacer una nueva vida.

Los lugares de destino desde los primeros migrantes de Ameca han sido California e Illinois, y, en menor grado, el estado de Texas, posteriormente se incorporó Nevada por el trabajo en los casinos, tanto de Lake Tahoe —lugar donde emigra primordialmente la tercera generación— como de Las Vegas y Reno. Pero California ha ocupado siempre el lugar predilecto de destino, en especial los condados de Los Ángeles, Salinas, Santa Cruz, Watsonville, Oxnard, Modesto y Riverside. Después de la IRCA muchos de los amequeses emigraron hacia Arizona, Utah, Oregon y sobre todo a la costa este, desde Florida hasta Nueva York, aunque siempre utilizan el enclave de California como el primer enlace migratorio.

No sólo para los indocumentados su situación económica ha ido empeorando, también ocurre entre los inmigrantes documentados, quienes de igual modo se han visto desfavorecidos tras la crisis económica y política después de septiembre de 2001 y la crisis financiera de 2008. En ese sentido, la gran recesión que inició en septiembre de 2008 ha dejado un desierto de desempleo, y amenaza la seguridad y la dignidad de miles de personas en Estados Unidos.⁸ La crisis financiera ha provocado un aumento pronunciado del desempleo,⁹ pero al derrumbarse el mercado inmobiliario la pérdida de empleos fue mayor y afectó con más fuerza a los que viven de la manufactura y la construcción, en este caso a gran parte de los inmigrantes en California, quienes dependen de ese nicho de mercado laboral.

Las repercusiones del colapso financiero no se hicieron esperar y la población inmigrante ha sido uno de las más golpeadas, por un lado, con los altos niveles

la siguiente década dicha estrategia se incrementó drásticamente y la migración recurrente y temporal bajó sustancialmente.

⁸ Para mayor información véase el documental *Capitalismo una historia de amor* (2010) de Michael Moore sobre los efectos de la crisis financiera en Estados Unidos.

⁹ En 2008 los niveles de desempleo fueron de 4.6%, mientras que en 2009 llegó a 7.2%, por su parte los niveles de crecimiento en 2008 fueron de 2% y en 2009 cayó a 1.1% (www.indexmundi.com).

de desempleo, la reducción de sus ingresos familiares,¹⁰ la falta de seguro médico, además de la pérdida de sus viviendas. Por otro lado, en el terreno de la educación, los hijos de inmigrantes se han visto afectados desde distintos frentes: los ingresos familiares han disminuido, lo que ha ocasionado que los hijos cuenten con menos recursos para su educación, situación que ha complicado el tránsito a la universidad; además, los distritos escolares donde está concentrada la comunidad de inmigrantes mexicanos ha sido severamente afectada¹¹ al incrementarse la pérdida y el abandono de viviendas en los barrios de inmigrantes, dado que los ingresos que reciben dependen en buena medida de la plusvalía en la que se encuentran la zona donde se ubica determinado distrito escolar,¹² lo cual a su vez ha dado como resultado gran desocupación del personal docente, administrativo y de apoyo, sumado a la reducción del calendario escolar y de cursos claves para el bachillerato, así como el aumento de alumnos por clase como medida implementada para enfrentar la disminución a su presupuesto, situación que ha complicado el desarrollo escolar de los hijos de inmigrantes mexicanos, entre ellos los amequeses.

Este contexto de recepción y de vivencia cotidiana que muchos inmigrantes y los hijos de inmigrantes amequeses han encontrado en California ha complicado su ascenso tanto en sus aspiraciones educativas, como en la escala social y económica. Pero la frustración de las oportunidades no pueden ser igualmente percibidas por todos los grupos minoritarios, incluso dentro del mismo grupo de inmigrantes y aún más allá de una misma comunidad de mexicanos como la de Ameca.

¹⁰ Esta situación orillo a miles de familias inmigrantes a solicitar ayuda al Programa Woman, Infant and Children (WIC). *The New York Times* reveló que «unos 6 millones de estadounidenses sortean la crisis únicamente con vales oficiales que son canjeados por alimentos, sin ningún ingreso en efectivo» (*La Jornada*, 4/1/2010).

¹¹ Según la Asociación de Maestros de California, en los últimos dos años el presupuesto de Educación del estado tuvo una reducción de 17 000 millones de dólares (latinocalifornia.com).

¹² Las fuentes de financiamiento para las escuelas de California de nivel secundaria son: estatal 52.8%, federal 14%, local 32% y de la lotería 1.2%. Lo referente a lo local se deriva de los impuestos recabados por la ciudad y por la plusvalía que representan las viviendas donde están ubicados los distritos escolares.

Así pues, los migrantes indocumentados cada vez se encuentran en peores condiciones, pues han pasado a formar un submundo laboral al engrosar las filas del mercado negro de trabajo; han tenido que cambiar de estrategia laboral y de residencia para sobrevivir a las adversidades económicas, laborales e hipotecarias de los últimos años en aquel país.

La migración en Ameca —al igual que en el nivel nacional— ha ingresado a una nueva fase de su larga historia migratoria. Después de un largo ir y venir entre ambas fronteras y después de un ascenso importante (durante 1970-1995), actualmente el flujo parece haber disminuido considerablemente. Las probabilidades de nuevos ingresos de indocumentados y los que lo intentan por segunda o tercera vez son cada vez menores. Sin duda, los factores principales de este decrecimiento pueden atribuirse a las medidas de control migratorio tomadas a partir de 2001 por el gobierno estadounidense, pero también han entrado en juego otros factores, «como el colapso financiero, la crisis económica, el desempleo y una sensible disminución en la demanda, que es el principal motor de la migración indocumentada» (Massey, Pren y Durand, 2009: 124-125). Con este panorama se inicia la primera década del siglo XXI para la migración de amequenses hacia Estados Unidos.

A manera de conclusión

El Programa Bracero de Ameca consolidó el proceso migratorio y maduró las redes sociales que habían establecido los migrantes pioneros, logrando que tuvieran una diversidad de opciones de trabajo; mucho de ello se debió a la migración indocumentada y a los que pudieron obtener su residencia legal, ya que éstos tenían más movilidad que la fuerza de trabajo contratada legalmente. Esto mismo ayudó a una migración familiar cada vez mayoritaria que favorecería el tránsito y establecimiento de la migración amequense.

Las redes sociales establecidas al término del periodo bracero jugaron un papel importante para que la migración amequense siguiera su marcha y pudiera consolidarse en la comunidad de origen una cultura que impulsaría aún más ese flujo migratorio. La crisis agrícola, el estancamiento del salario del obrero azucarero a consecuencia de la caída vertical de la rentabilidad de la industria azucarera nacional (1966-1971), la incapacidad del sistema económico mexicano de dar ocupación permanente a la creciente población desempleada, junto con la gran

oferta de trabajo en Estados Unidos y las devaluaciones del peso mexicano, dieron como resultado un crecimiento significativo de la migración amequeña, primordialmente obrera y campesina, factores que representaron el despegue definitivo del flujo migratorio internacional respecto del flujo interno.

El trabajo del migrante obrero y campesino ha jugado un papel importante en la economía de su pueblo, en el periodo de zafra dinamiza la vida económica de la comunidad y cuando están en el otro lado, lo hace por medio de las divisas que mandan a sus familias, manteniendo un movimiento constante de dinero. Por su parte, el modelo de migración temporal ha terminado, los obreros tuvieron que decidir emigrar con la familia y renunciar al trabajo del ingenio o permanecer para trabajar de la industria azucarera. Los cambios en las leyes de inmigración y el reforzamiento de la patrulla fronteriza han obligado a obreros y campesinos a establecerse en su comunidad de origen; la migración indocumentada se ha detenido considerablemente.

En la última década las cosas cambiaron para muchos emigrantes internos y no emigrantes, el poder adquisitivo disminuyó notablemente y el salario ya no es suficiente¹³ tanto para profesionistas, trabajadores especializados y mucho menos para la clase trabajadora, obreros o campesinos. Los que se quedan en Ameca son cada vez los menos estudiados y los profesionistas encuentran trabajos menos remunerados. Por su parte, muchos migrantes internos profesionistas o no, han tenido que emigrar a la zona metropolitana de Guadalajara o al interior del país porque no existen suficientes empleos y las oportunidades de vida son cada vez más escasas en su localidad. Éste es el panorama que persiste en la actualidad y parece continuar para el futuro inmediato, situación que seguramente complicará las posibilidades de estabilidad y ascenso económico para las siguientes generaciones.

¹³ La crisis económica redujo a la mitad los aumentos salariales en todo el mundo, reportó la Organización Internacional del Trabajo (OIT). En el caso de México, señaló que el crecimiento del salario mínimo mensual acentuó la pérdida, al pasar de -0.1% en 2007 a -0.6 % en 2009, luego de caer hasta -1.1 % en 2008 (*La Jornada*, 16/XII/2010).

V

VIDA FAMILIAR, CULTURA DE LA EDUCACIÓN
Y RELACIONES PATERNOFILIALES
EN LOS HOGARES DE AMECA

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la dinámica de la vida familiar, las relaciones paternofiliales y las prácticas educativas en Ameca. El centro de la discusión son las relaciones paternofiliales que se establecen entre las familias que viven y conviven en los distintos barrios de la cabecera municipal de Ameca, donde habitan las 90 familias entrevistadas que forman parte del universo de estudio y que tienen hijos en el nivel de secundaria y bachillerato en la localidad.

Por medio del estudio de las relaciones paternofiliales se explora la cultura de la educación en el hogar, con el fin de indagar sobre el impacto de la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos amequenses. En el seno de la familia podremos observar la cohesión para analizar los niveles de comunicación, control, apoyo y corresponsabilidad que los miembros de la misma instituyen; con base en ello, se crean estrategias que los padres desarrollan para promover comportamientos en sus hijos acordes con sus expectativas y con los mecanismos que son utilizados para legitimar su autoridad moral y práctica, así como para inculcar una disciplina y los valores que orientan a la educación y la crianza (Esteinou, 2004).

En este sentido, se retomará el concepto de parentalidad, que es definido como

una serie de actividades y habilidades que ejercen los adultos que proveen cuidados y crianza a los niños; es un proceso compuesto de tareas, roles, comunicaciones, recursos y relaciones, e implica el uso creativo y habilidad de conocimientos, experiencia y técnica [así mismo la parentalidad] está situada en tiempo y lugar y por ello sus actividades, concepciones y objetivos pueden variar (Esteinou, 2004: 265).

Con esta definición, el tipo de parentalidad puede variar de acuerdo a la sociedad donde se establecen los individuos.

Familia, vida familiar y relaciones paternofiliales

En una primera instancia, entendemos la familia como un punto estratégico para el análisis del cambio en las vidas de sus miembros; es el principal grupo íntimo de reproducción y socialización que frecuentemente sirve para movilizar trabajo, asignar recursos y como agente de comunicación y cambio con otras sociedades (Rumbaut, 1997). De la misma forma, se entiende la familia como un «crisol de independencia y socialización, con un carácter de conciencia, autoridad y disciplina de los propios integrantes de la misma, donde los une una cadena de sentido y significado» (p. 8). Así como en la familia se pueden establecer fuertes lazos de solidaridad y cohesión social entre sus miembros,

también puede convertirse en el sitio para la práctica de intensos y profundos conflictos entre cónyuges, hermanos y padres e hijos, especialmente entre las familias inmigrantes quienes se mueven de un ambiente sociocultural a otro, entre roles generacionales y de género disonantes que cambian rápidamente las relaciones de pareja y de padres e hijos (p. 9).

La noción de vida familiar es entendida como las acciones que realizan los sujetos dentro de la dinámica interna permeada por las relaciones entre padres e hijos. A partir de la cohesión familiar que establece cada familia, y basada en la comunicación de los miembros, se crean formas y estrategias que los padres desarrollan para promover comportamientos en sus hijos acordes con sus expectativas, con los mecanismos que son utilizados para legitimar su autoridad moral y práctica, y con las distintas formas que utilizan los padres para inculcar una disciplina y valores que orientan la educación y la crianza de sus hijos, es decir, «las formas en que los padres ejercen sus roles como tales, lo cual forma parte de lo que ha sido denominado parentalidad» (Esteinou y Nehring, 2009: 87).

Los aspectos que abarcan lo que se conoce como vida familiar han sido estudiados por historiadores, antropólogos y sociólogos, quienes han tomado en cuenta los arreglos familiares y las relaciones paternofiliales referentes al comportamiento y los sentimientos en la vida diaria, el papel de los padres en el cuidado de los hijos, los estilos de crianza. También se ha estudiado a partir de las distintas formas en

que se establece la formación de las familias, la visión de los hijos sobre el papel de los padres, la etapa de la adolescencia, así como el cuidado y apoyo de los padres en la educación formal de los hijos.

Desde otra perspectiva, se ha estudiado la familia no sólo como unidad productiva de las personas que viven y comen en determinado hogar, sino también como el vínculo entre las actividades económicas y la configuración de quienes viven dentro del mismo hogar. Otro aspecto muy estudiado ha sido el referente a las distintas formas de la herencia y los patrones que se siguen de acuerdo con las diversas sociedades. Si bien éstos son sólo algunos de los temas que sobre la dinámica familiar se han tratado, todos han sido abordados a través de las distintas etapas de la historia en diversas sociedades; sin embargo, en nuestro estudio analizaremos los temas relacionados con la educación formal de los hijos y con aquella que se desarrolla en casa, además analizaremos el valor e importancia del apoyo parental, así como el compromiso escolar que tienen los menores y su percepción sobre su educación futura.

Con base en los conceptos de familia y vida familiar, analizaremos el impacto de las aspiraciones educativas de los hijos en estudiantes de secundaria y bachillerato en Ameca y en California. Dichos conceptos servirán de ejes centrales para el análisis de la estructura familiar y de las relaciones entre padres e hijos, además ayudarán a explorar la relación entre vida familiar y cultura de la educación en el hogar.

Es importante hacer una precisión en el tratamiento del concepto de familia, el cual será dividido en dos sentidos: *a)* familias biparentales y *b)* familias monoparentales o sustitutas, con el fin de hacer un mejor análisis de la información empírica. Primero debemos decir que la familia desempeña un papel importante en el logro de los hijos, del éxito en la vida escolar y en su vida futura como adultos. Siguiendo a Portes y Rumbaut, podemos decir que

las familias [biparentales] donde los dos padres biológicos están presentes, doblan por su propia naturaleza el alcance de los recursos disponibles para orientar e influir en la adaptación [y la crianza de los hijos]. Evidentemente, todas las familias son diferentes y la presencia de ambos padres biológicos no garantiza buenos resultados en todos los casos. Pero, [estas] familias pueden tener una fuerte influencia positiva en los resultados de los hijos, incluyendo las aspiraciones, la autoestima y la probabilidad de graduarse de la universidad (Portes y Rumbaut, 2010: 199).

La familia monoparental es aquella en la que sólo uno de los padres biológicos vive con el o los hijos o, en su caso, la familia sustituta, aquella donde los progenitores son sustituidos por abuelos, padrastros, tutores o tíos. Los recursos que disponen estas familias para orientar e influir —fundamentalmente en el rendimiento escolar y las aspiraciones educativas— en la crianza de los hijos se presenta de forma contradictoria, dependiendo de las características de las distintas sociedades donde se ha estudiado este fenómeno, como ha sido el caso de algunas partes de América Latina y/o Estados Unidos (Fernández Aguerre, 2007; Rumbaut, 2005). Aunque existe un ingrediente central que posibilita maximizar los recursos de las familias, sobre todo las biparentales, este ingrediente se refiere a las relaciones que se establecen entre padres e hijos, principalmente en relación con el tema de la educación formal de los menores, situación que parece verse minimizada en las familias monoparentales, razón por la cual es fundamental tomar en consideración las diferencias en la estructura familiar.

Vida familiar y educación: capital cultural y capital social

Si se toma en cuenta que aquí nos centraremos en lo que acontece dentro de la vida familiar y el entorno educativo de los hijos, es importante señalar que algunas familias crean relaciones intrafamiliares propicias para un mejor desempeño escolar y, a la vez, desarrollan altas aspiraciones¹ educativas en los hijos, en tanto que otras familias no logran mejorar su entorno para la creación de un «medio ambiente familiar adecuado a las tareas de aprendizaje escolar, es decir, que permite superar obstáculos materiales en sentido amplio que constituyen restricciones para el aprendizaje de los niños» (Cervini citado en Fernández Aguerre, 2007: 66).

Al respecto cabe preguntarse por qué unas familias sí generan entornos educativos favorables y por qué otras no. Tabaré Fernández Aguerre, quien ha estudiado la distribución del conocimiento escolar y su desigualdad en América Latina, señala que algunos teóricos como Bourdieu han considerado los obstáculos materiales, entendidos como el capital económico, es decir, el trabajo humano

¹ Con aspiraciones altas, nos referimos a los deseos de los hijos por terminar una carrera universitaria; por el contrario, cuando hablamos de aspiraciones bajas aludimos a aquellas situaciones en que los hijos sólo aspiran a terminar secundaria o bachillerato.

acumulado que un alumno o la familia posee, que ha sido «generalmente observado indirectamente en sus formas de activos de vivienda y del equipamiento del hogar» (p. 66). Por ejemplo, el hacinamiento como indicador de la calidad de la vivienda y los bienes utilizados para tener un mejor confort en el hogar. Fernández Aguerre agrega, siguiendo la tesis del capital cultural de Bourdieu, que «los resultados académicos (en sentido lato) están correlacionados con *el capital cultural*, más que con el capital económico. Éste es el factor que resulta fundamental para explicar prácticas de acceso, permanencia y retiro de la educación de los niños y jóvenes de distintas clases sociales» (p. 67).

Bourdieu desarrolla el concepto de capital cultural dada la insuficiencia de la explicación económica sobre los rendimientos educativos de los alumnos de diferentes clases sociales. Debemos entender como capital cultural el trabajo prolongado de inculcar y de cultivar en una persona ciertas disposiciones lingüísticas, cognitivas y estéticas (Bourdieu, 2001). El capital cultural requiere de tiempo y trabajo de inculcación que corresponde con un periodo de socialización en los niños e implica modalidades específicas de interacción, orientadas a presentar patrones «paradigmáticos» de comportamiento adulto (Fernández Aguerre, 2007).

Es una práctica de dotar de capital a los niños, es decir, de *transmisión y herencia* de capital cultural acumulado por los padres. [En ese sentido,] la transmisión intergeneracional de habilidades lingüísticas y cognitivas constituye, en palabras de Bourdieu, *la transmisión educativa y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia* (p. 68).

De tal manera que el capital cultural es el *habitus* de las prácticas culturales, el conocimiento y las conductas aprendidas a través de la exposición de modelos de conducta en la familia y en otros entornos (Bourdieu, 2001; Portes, 1998). Para muchas de las familias es difícil adquirir capital cultural, como insiste Bourdieu, los resultados del capital cultural son reductibles del capital económico.

El capital cultural se puede adquirir a través de la compra, la herencia o la donación. En consecuencia, el volumen y la estructura de la forma objetivada del capital cultural —cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etcétera— es el resultado de dos aspectos: por un lado, depende necesariamente del volumen de capital económico y, por tanto, de la existencia de estrategias de con-

servación, acumulación y transmisión por parte de los miembros de determinada familia (Fernández Aguerre, 2007).

Los indicadores más usados en la investigación educativa respecto de las variantes existentes representadas por el capital cultural son el número de libros que existen en el hogar y que el hijo tenga un escritorio o un espacio propio en el cual realice sus tareas escolares, otra forma son las calificaciones y los certificados académicos obtenidos por el niño, joven o adolescente. Un aspecto analizado es también el nivel educativo alcanzado por la madre o la persona que la reemplaza —abuelos, tíos, tutores, etcétera—, del padre y, en pocos casos, se registra el nivel educativo más alto alcanzado por los hermanos mayores del niño o joven.

En cuanto a la teoría del capital social, Coleman no considera lo expuesto unos años atrás por Bourdieu en su teoría del capital cultural. Este autor reconoce la contribución de Loury y Granovetter, pero no menciona a Bourdieu, aunque su análisis de los posibles usos del capital social para la adquisición de los diplomas escolares está muy cercano a la propuesta del sociólogo francés (Portes, 1998). Para Coleman «el capital social de la familia son las relaciones entre padres e hijos —y también cuando las familias incluyen otros miembros que se relacionan entre sí—» (Fernández Aguerre, 2007: 129). Es por ello que la dimensión teórica del involucramiento de los padres en la vida escolar del hijo cobra gran importancia en la propuesta de Coleman.

En su reporte de 1982, Coleman y colaboradores utilizaron junto a los tradicionales indicadores de estratificación un «novedoso» conjunto de variables con el que pretendían describir, desde un punto de vista estructural, las relaciones intrafamiliares que tenía cada uno de los alumnos evaluados. Las dimensiones teóricas que se representaban eran tres: la estructura del hogar, la ausencia de la madre durante el día y el involucramiento parental en la vida escolar del hijo (*Ibid*, 2007: 129).

Otros estudiosos del tema como Ho y Williams (1996) redujeron el concepto de involucramiento parental a cuatro dimensiones: pláticas en el hogar sobre la escuela, supervisión escolar, comunicación con la escuela y participación de los padres en actividades convocadas por el centro educativo y realizadas en el mismo. Las dos primeras dimensiones refieren a lo que Coleman (citado en Fernández Aguerre, 2007) denominó «capital social intrafamiliar», en tanto que las dos

últimas remiten al grado de integración en la red de padres. Así mismo, McNeal (1999) trabajó desde el enfoque de la teoría del capital social con cuatro dimensiones factoriales: *a)* pláticas entre padre e hijos, *b)* monitoreo de los padres sobre los hijos, *c)* relaciones entre los padres y los maestros, y *d)* el desarrollo de estrategias de sostenimiento de los padres al propio proceso de sus hijos.

El aporte teórico sobre el capital cultural de Bourdieu y sobre el capital social de Coleman nos ayudará a establecer un marco conceptual preciso para abordar las dimensiones de la vida familiar y el entorno educativo de los hijos en Ameca y California. Retomamos también lo propuesto por Ho y Williams (1996), así como por McNeal (1999). En ese sentido, abordaremos las relaciones familiares entre padres e hijos y su entorno educativo, al analizar una serie de dimensiones factoriales:

- Estructura de la familia y su impacto en las aspiraciones educativas.
- Involucramiento parental en la vida del hijo, a partir de conversaciones entre padres e hijos sobre su vida escolar, y la supervisión y monitoreo sobre el control y apoyo relacionados con el ámbito escolar del menor.
- Socialización y transmisión de prácticas culturales propicias para fomentar un ambiente de aprendizaje escolar en casa.
- Nivel educativo de la madre y el padre biológicos o los tutores sustitutos y su impacto en las aspiraciones educativas de los hijos.²

Estas cuatro dimensiones guiarán nuestra exploración y explicación del impacto de la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos. En los apartados siguientes abordaremos detalladamente las dimensiones propuestas. Existen otras variables independientes, como las condiciones físico-materiales en el hogar, y un aspecto importante como es el rendimiento escolar, que serán tratados en el Capítulo VI [pp. 171-204].

Estructura familiar, estatus socioeconómico y aspiraciones educativas

Las familias encuestadas fueron seleccionadas de forma aleatoria a partir de una serie de características específicas para nuestro estudio, descritas en el Capítulo II [pp. 65-85]. Se seleccionaron 90 familias de los distintos barrios y colonias ubicados en la cabecera municipal de Ameca. Durante la aplicación de la encuesta se solicitó la presencia de los hijos que estudiaran secundaria y bachillerato.

² Esta dimensión es más bien un complemento de la anterior.

Cuadro 19
Distribución de los distintos tipos de familias en Ameca

<i>Tipo de familia</i>	<i>Porcentaje</i>
Vivo con mi madre y padre biológicos	70.0
Vivo con mis padres biológicos y otros familiares	6.8
Vivo con mi madre y mi padrastro	2.2
Vivo con mis abuelos y otros familiares	1.1
Vivo solamente con mi madre	12.2
Vivo con mi madre y abuelos	2.2
Vivo con otros adultos que son mis tutores	1.1
Vivo con mi madre, abuelo y otros familiares	1.1
Vivo solamente con mi abuela	1.1
Vivo con mi abuela y otros familiares	1.1
Vivo con mis abuelos	1.1
Total	100.0

Las familias seleccionadas tienen un promedio de 4.91 personas, en contraste con el promedio en la cabecera municipal, que de acuerdo con los datos del INEGI de 2005 es de 3.90 personas por vivienda, cifra indicativa de que las familias de nuestro estudio están en fase de expansión, donde la mayoría de los hijos se encuentran en edad escolar, y la mayoría de las familias son nucleares³ (87.7%), mientras que las familias extensas⁴ representan solamente 12.3% (véase Cuadro 19).

Los distintos tipos de familias señalados en el Cuadro 19 fueron descritos por los hijos y confirmados por sus progenitores o tutores. Casi tres cuartas partes (70%) de las familias están formadas por padres biológicos e hijos, pero existe una

³ Se considera familia nuclear la comprendida por padre, madre e hijos, quienes habitan en la misma vivienda. Aunque en algunos casos puede estar integrada sólo por la madre y los hijos o la abuela, abuelos, y—en el caso particular del estudio— los nietos. Para mayores detalles sobre la familia nuclear en México véase Esteinou (2008).

⁴ Se considera familia extensa la integrada por padre, madre e hijos, o en su caso madre e hijos, además de los abuelos, tíos u otros integrantes que cohabiten en la misma vivienda, quienes tienen lazos de parentesco y/o afectivos. Las familias con características de tipo extensa representaban 23.6% de los hogares en México en 2005 (Saraví, 2009: 117).

Cuadro 20

Distribución familias biparentales y monoparentales o sustitutas

<i>Tipo de familia</i>	<i>Porcentaje</i>
Biparental	76.7
Monoparental o sustituta	23.3
Total	100.0

Cuadro 21

Estado civil de los progenitores o tutores de las familias

<i>Estado civil</i>	<i>Porcentaje</i>
Casado	86.7
Unión libre	2.2
Divorciado(a) o separado(a)	6.7
Viudo(a)	2.2
Madre soltera	2.2
Total	100.0

importante cifra de familias constituidas solamente por madre e hijos (12.2%), familias que tienen jefatura femenina y que corresponden prácticamente a la mitad del porcentaje registrado por INEGI en los hogares de toda la cabecera municipal de Ameca en 2005 (véanse Cuadros 6 [p. 91] y 19).

En el Cuadro 19 se muestra la complejidad de los arreglos familiares y de los distintos tipos que forman parte del universo de estudio en Ameca; hay un porcentaje importante (7.7%) donde los nietos entrevistados viven con los abuelos y/o la madre. Estos datos nos revelan la naturaleza de las relaciones entre los adolescentes y sus tutores sustitutos, y sus consecuencias para la solidaridad familiar, la cohesión familiar, el bienestar psicológico, además de las aspiraciones y los logros educativos de los jóvenes.

Para un mejor análisis en la medición de la complejidad de los distintos tipos de familias y de los arreglos familiares, agruparemos las familias en biparentales y monoparentales o familias sustitutas. En el Cuadro 20 se muestra que 76.7% de las familias es biparental y 23.3% uniparental o sustituta.

Un dato importante que está relacionado con la estructura familiar es el estado civil de los progenitores o tutores: 86.7% es casado, 6.7% divorciado o sepa-

rado, y 2.2% respectivamente vive en unión libre, es viuda o madre soltera (véase Cuadro 21). El estado civil de viudez, divorciada o separada y madre soltera está directamente relacionado con la jefatura femenina, lo que corresponde a 13.3%. En tanto las familias donde la mujer es quien tiene el control de los hijos y del hogar se eleva hasta representar 15.5%, es decir, 14 familias de las 90 entrevistadas, ya que en 5 de ellas el padre se encontraba viviendo en Estados Unidos.

En cuanto al estatus socioeconómico⁵ de las familias, se tomaron en consideración tres aspectos básicos: ocupacional,⁶ educativo⁷ y de propiedad o residencia del lugar donde habitan. En primer lugar, se detalla el estatus ocupacional, obtenido a partir de la pregunta: ¿cuál es su ocupación o empleo actual? (véase Cuadro 22). Podemos observar que tres categorías concentran 47.8%: los trabajadores que desempeñan un oficio —mecánicos, tableros, albañiles, entre otros— 16.7%, los obreros 18.9%, y los trabajadores del campo y la ganadería 12.2%, sumando casi la mitad de las ocupaciones que desempeñan los jefes de familia. También existe un porcentaje importante de padres que laboran como propietarios de un negocio (7.8%), servicios de protección (6.8%), ventas (2.2%) y servicios (2.2%). Además, 9.9% desempeña un empleo resultado de su formación universitaria, tal es el caso de cinco profesores, un ingeniero y un médico.

En cuanto al estatus ocupacional de las madres jefas de familia, 52.2% trabaja en el hogar, sin otro empleo; el segundo grupo más numeroso se centra en el sector servicios con 30%, distribuido de la siguiente manera: propietaria de negocio como comerciante (15.7%), de servicios —estilista, mesera, intendente,

⁵ También entendido como clase social, pero para nuestro estudio lo denominaremos estrato social. Es necesario señalar que no es objetivo central de esta investigación realizar un estudio profundo de las clases sociales en Ameca, sino identificar el efecto más general de aquella categoría en el proceso de aprendizaje, y fundamentalmente en el desarrollo de las aspiraciones de los hijos.

⁶ Se consideraron dos tipos de ocupación: trabajadores manuales y no manuales, con la finalidad de hacer una distribución por estrato social bajo y medio, respectivamente.

⁷ Se identificó como estrato bajo, además de los factores económicos de ingreso, a los padres que tienen niveles educativos menores a bachillerato; y estrato medio a los que cuentan con niveles de bachillerato y más, aunque tomando como base fundamental el grado educativo de la madre o tutora.

Cuadro 22
Distribución de las ocupaciones

<i>Tipo de ocupación</i>	<i>Padres % N=77</i>	<i>Madres % N=90</i>
Trabajo de oficina	2.2	1.1
Desempeña un oficio	16.7	2.2
Trabaja en el campo o es ganadero	12.2	
Trabaja en el hogar sin otro empleo		52.2
Obrero	18.9	2.2
Técnico		1.1
Administrativo empresa	1.1	
Operativo	6.7	1.1
Servicios profesionales	3.3	2.2
Profesionista	1.1	2.2
Propietario de negocio o empresa	7.8	15.7
Servicios de protección	6.8	
Ventas	2.2	4.4
Profesor	4.4	6.7
Servicios	2.2	8.9
No aplica	14.4	
Total	100.0	100.0

entre otros— (8.9%), y ventas (4.4%). Los empleos desempeñados resultado de la educación universitaria corresponden a 11.1%. Los empleos de las jefas de familia han ido cambiando los criterios de distribución de recursos dentro del hogar, los recursos materiales y humanos disponibles para los hijos y la distribución de roles y responsabilidades dentro del hogar (Giorguli, 2005), situaciones que influirán en las aspiraciones educativas de los hijos adolescentes en Ameca.

La situación presente del estatus de empleo u ocupación de los jefes de familia muestra que más de tres cuartas partes cuentan con un trabajo de tiempo completo (76%), y que 12.7% tienen negocio propio, quienes seguramente le invierten una jornada de tiempo completo. De los jefes de familia, 6.6% trabajan medio tiempo. Aquí cabe mencionar que uno de los cinco jefes de familia que laboran medio tiempo se desempeña como jardinero en Estados Unidos, los otros trabajan

Cuadro 23

Situación del estatus de empleo u ocupación de los tutores

<i>Estatus ocupacional</i>	<i>Padres% N=77</i>	<i>Madres% N=90</i>
Trabaja tiempo completo	76.0	16.7
Trabaja medio tiempo	6.3	12.2
Desempleado buscando trabajo	2.5	
Retirado/jubilado	2.5	1.1
Trabaja en negocio propio	12.7	15.6
Ama de casa		54.4
Total	100.0	100.0

en Ameca: uno como albañil, otro como pintor, otro más es músico y un pescador. También existe otra categoría: el desempleado que busca trabajo; en ese rubro se encuentra 2.5%. Por último, sólo 2.5% de los padres o tutores está en condición de jubilado o retirado, se refiere a familias encabezadas por los abuelos con quienes viven adolescentes que cursan secundaria y bachillerato (véase Cuadro 23).

En cuanto al actual estatus de empleo de las madres jefas de familia, 54.4% señaló desempeñarse como ama de casa sin otro empleo; 16.7% cuentan con trabajo de tiempo completo —profesoras, enfermeras, obreras, dentistas, técnica dental, estilistas, intendentes, vendedoras, curandera—. Las madres que tienen negocio propio son 15.6%, situación que les permite combinarlo con el cuidado de los hijos. Las madres que tienen trabajos de medio tiempo representan 12.2%: ocho se desempeñan como estilistas, intendentes o meseras, una más es dentista, otra profesora de inglés y otra se dedica a las ventas, empleos que combinan con el cuidado de los hijos y el hogar. Por último, sólo existe el caso de una jefa de familia —una abuela— que señaló ser retirada o jubilada (véase Cuadro 23).

La información sobre la situación del estatus ocupacional de las jefas de familia confirma lo ya señalado por los estudios realizados sobre el trabajo materno, en el sentido de que «en muchas ocasiones las madres subordinan su actividad laboral a las necesidades de sus hijos, al preferir trabajos de medio tiempo» o establecer algún negocio, para no descuidar el cuidado y crianza (Giorguli, 2005: 173).

En cuanto al nivel educativo de los padres o tutores varones, existe una distribución diversa: 20% terminó la primaria, 32% la secundaria, 20% concluyó estudios de preparatoria y 7.5% estudios universitarios. En tanto que 6% no terminó

Cuadro 24
Distribución del nivel educativo de los tutores

<i>Grado de estudio</i>	<i>Padres% N=77</i>	<i>Madres% N=90</i>
Ningún grado de estudios	1.0	5.0
No terminó primaria	6.0	10.0
Primaria terminada	20.0	28.0
No terminó secundaria	5.0	3.0
Secundaria terminada	32.0	22.0
No terminó preparatoria	2.0	1.0
Preparatoria terminada	20.0	21.0
No terminó universidad	2.5	2.0
Universidad terminada o más	7.5	8.0
Total	100.0	100.0

la primaria, 5% truncó la secundaria, 2% no concluyó la preparatoria y 2.5% desertó de la universidad. Por último, sólo 1% no tiene ningún grado de estudios, tal es el caso de un abuelo (véase Cuadro 24).

Por su parte, el grado de escolaridad de las jefas de familia, es más desigual que la de los jefes varones; por un lado, se registran niveles altos de educación preparatoria (21%) o universitaria 8%, pero por otro, 5% no cuenta con ningún grado de estudios: 10% no terminó la primaria; aunque en secundaria se encuentra la mayoría, con 22% (véase Cuadro 24). El grado promedio de escolaridad de los padres es de 9.56, superior al nivel secundaria, y para el caso de las madres es de 8.53 grados, secundaria inconclusa. Ambas cifras son mayores a las registradas en la cabecera municipal, así como a escala estatal y nacional (véanse cuadros 9 y 10 [p. 102]), lo que se debe, en buena medida, al tipo de conformación de las familias seleccionadas para nuestro estudio, donde los hijos cursan secundaria y bachillerato.

En cuanto al estatus de propiedad o residencia de las familias, el Cuadro 25 muestra que casi tres cuartas partes (73%) son dueñas del lugar donde viven, 18% rentan y 9% registró un tipo distinto, como prestada. Cabe señalar que un porcentaje importante cuenta con vivienda propia por herencia u otro tipo. Sólo 65% de las familias de estrato bajo son dueños del lugar donde viven, mientras que 24% rentan y 11% es prestada o mantiene otro estatus de propiedad. Por su parte las familias de estrato medio son dueños de la propiedad que habitan.

Cuadro 25
Estatus de propiedad donde viven las familias

<i>Estatus de propiedad</i>	<i>Estrato social bajo</i>	<i>Estrato social medio</i>	<i>Total</i>
Dueños	65.0%	100.0%	73.0%
Rentan	24.0 %		18.0%
Otro tipo	11.0 %		9.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Cuadro 26
Distribución de familias según estrato social

<i>Estrato social</i>	<i>Porcentaje</i>
Bajo	74.4
Medio	25.6
Total	100.0

Cuadro 27
Grado de estudios que los hijos desean alcanzar según tipo de familia y género

<i>Tipo de familia</i>		<i>Género</i>	<i>Sólo secundaria</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Terminar preparatoria</i>	<i>Terminar universidad</i>	<i>Terminar posgrado</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Hombre		9.5%	4.8%	9.5%	47.6%	28.6%	100.0%
	Mujer			4.2%	6.2%	41.7%	47.9%	100.0%
	Total		4.5%	4.4%	7.8%	44.4%	38.9%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Hombre			8.3%	16.7%	66.7%	8.3%	100.0%
	Mujer		8.3%		8.4%	50.0%	33.3%	100.0%
	Total		4.2%	4.2%	12.5%	58.3%	20.8%	100.0%
<i>Total</i>	Hombre		7.4%	5.6%	11.1%	51.9%	24.0%	100.0%
	Mujer		1.7%	3.3%	6.7%	43.3%	45.0%	100.0%
	Total		4.4%	4.4%	8.8%	47.4%	35.0%	100.0%

Los factores que hemos detallado como parte del estatus socioeconómico son fundamentales para comprender su impacto en las aspiraciones educativas de los hijos. Aunque es claro que tanto los factores socioeconómicos como la estructura están en juego dentro de la vida familiar y, a la vez, forman parte de las familias y del contexto del lugar de origen; sin embargo, debemos considerar que existen aspectos que no pueden ser explicados dentro de la estructura familiar porque hemos considerado también los factores estructurales para observar el impacto en las aspiraciones educativas de los hijos en Ameca y en California.

Es necesario señalar que no es un objetivo central de esta investigación profundizar de la conformación social, «clase social», o estrato social en Ameca, sino identificar el efecto más general de la categoría en el impacto de la estructura y el proceso de aprendizaje pero, fundamentalmente, en el desarrollo de las aspiraciones de los hijos. En ese sentido, las clases son construidas —de acuerdo con Bourdieu— por el investigador, pero con base en el análisis empírico (Fernández Aguerre, 2007). Al tomar en cuenta esta delimitación y precisión para abordar el concepto de estrato social en nuestro caso, hemos clasificado a las 90 familias en estrato bajo y medio. El Cuadro 26 muestra que tres cuartas partes (74.4%) de las familias son consideradas estrato bajo, y una cuarta parte (25.6%) estrato medio. Esta información nos indica que la mayoría de las familias integra la también llamada clase trabajadora, esto en buena medida debido a que la muestra sólo contempla a hijos que estudian nivel básico y medio superior en escuelas públicas. Pero, sobre todo, que el grueso de la población de Ameca se concentra en la escala donde los recursos económicos son escasos, formando parte del estrato bajo.

Ahora analicemos las aspiraciones educativas de los hijos, según los tipos de familia. A primera vista, en el Cuadro 24 se muestran diferencias en cuanto al sexo. Las mujeres que viven en familias biparentales tienen aspiraciones educativas más altas que los hombres, es decir, 89.6% de las mujeres aspiran terminar una carrera universitaria, en contrapartida a 76.2% de los hombres. Sólo 10.4% de las mujeres de familias biparentales tienen aspiraciones bajas, mientras que 23.8% de los hombres sólo aspiran a cursar 12 grados o menos. Por su parte, las aspiraciones educativas de familias monoparentales o sustitutas también tienen diferencias importantes: las mujeres con aspiraciones bajas representan 16.7%, y los hombres 25%, en cuanto a las aspiraciones altas, las mujeres representan 83.3% y los hombres 75% (véase Cuadro 27).

Los datos cuantitativos mostrados en el Cuadro 27 señalan una diferencia importante de las aspiraciones educativas altas o bajas de acuerdo con el sexo, a partir —fundamentalmente— de los tipos de familias biparentales y monoparentales o sustitutas, pero también señalan que hay una diferencia muy estrecha en las aspiraciones educativas de los hijos cuando son agrupadas de forma general por tipo de familia, es decir, 83.3% de los hijos de familias biparentales tienen aspiraciones altas y 79.1% de los hijos de familias monoparentales o sustitutas tienen aspiraciones altas, mientras que las aspiraciones bajas representa 16.7% en familias biparentales y 20.9% en familias uniparentales o sustitutas.

El Cuadro 27 también muestra la distribución de los grados de estudio que los hijos desean alcanzar, según el tipo de familia a la que pertenecen. Esta información nos permite observar que las aspiraciones registradas por los hijos tiene una variación menor a los 12 grados, así pues, las aspiraciones bajas de los hijos de familias biparentales representan 16.7%, mientras que los hijos de familias monoparentales o sustitutas que sólo aspiran estudiar 12 grados o menos tienen un porcentaje mayor 20.9%. La variación es de 4.2%, y la presencia de ambos padres biológicos hace la diferencia dentro de la estructura familiar biparental.

Los estudios de Portes y Rumbaut (1996) y de Rumbaut (2005) han documentado que las familias biparentales dan mayor apoyo en el proceso de aprendizaje y el desarrollo aspiracional de los hijos, a diferencia de las familias monoparentales o sustitutas. De manera interesante, encontramos que los hijos que viven en familias biparentales nucleares presentan mayor nivel de aspiraciones bajas (17.7%), a diferencia de los que viven con jefatura femenina (16.7%). Aunque la diferencia entre ambos es de un punto porcentual, lo importante a destacar es que estos resultados contradicen la opinión generalizada en el sentido de que los hijos de hogares con jefatura femenina pueden presentar problemas de conducta, de reprobación o abandono escolar. A contracorriente, se ha señalado que en familias encabezadas por una mujer se aprecia una mejor calidad de las relaciones entre sus miembros, lo que redundaría en altos niveles de aprovechamiento escolar (Ariza y De Oliveira, 2007).

Sin embargo, aunque no se ve registrado en el Cuadro 27, las familias sustitutas —donde ambos padres biológicos no están presentes— donde los hijos viven con el abuelo o abuela u otros familiares, son las más vulnerables y las que presentan más adversidades, pese a que estas familias constituyen una importante

Cuadro 28

Grado de estudios que los hijos desean alcanzar según estrato social y género

<i>Estrato social</i>	<i>Sexo</i>	<i>Sólo secundaria</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Terminar preparatoria</i>	<i>Terminar universidad</i>	<i>Terminar posgrado</i>	<i>Total</i>
<i>Bajo</i>	Hombre	8.9%	6.7%	13.3%	46.7%	24.4%	100.0%
	Mujer	2.8%	5.4%	8.1%	45.9%	37.8%	100.0%
	Total	6.1%	6.1%	11.0%	46.3%	30.5%	100.0%
<i>Medio</i>	Hombre				77.8%	22.2%	100.0%
	Mujer			4.3%	39.2%	56.5%	100.0%
	Total			3.1%	50.0%	46.9%	100.0%
<i>Total</i>	Hombre	7.4%	5.6%	11.1%	51.9%	24.0%	100.0%
	Mujer	1.7%	3.3%	6.7%	43.3%	45.0%	100.0%
	Total	4.4%	4.4%	8.8%	47.4%	35.0%	100.0%

estrategia que permite a los sectores populares enfrentar dificultades y crisis económicas; sin embargo, «este tipo de familias no están exentas de desigualdad y subordinación, de conflictos y frustraciones que colocan a algunos de sus miembros en situaciones de desventaja y/o oposición» (Saraví, 2009: 127).

Este es el caso de varios de los hijos que viven en familias extensas, quienes muestran los mayores porcentajes de aspiraciones bajas. Dado que los efectos en las aspiraciones educativas de los hijos representaron diferencias importantes entre los tipos de familias analizadas, también cabe preguntarnos: ¿cómo influye el estatus socioeconómico de las familias en las aspiraciones educativas de los hijos?

Si observamos el Cuadro 28 veremos que el factor estructural de pertenencia a un estrato social propicia cambios más categóricos en las aspiraciones de los hijos. Por ejemplo, las aspiraciones bajas en las familias de clase trabajadora —estrato bajo— representan 23.2%, mientras que en las de estrato medio 3.1%. Esta gran diferencia propicia serias desventajas para el éxito educativo y profesional. Estos datos permiten inferir que el factor de clase pesa más que la estructura familiar para el caso específico de los hijos de Ameca. También podemos advertir que el nivel educativo de los padres es la variante que más impacta dentro de los facto-

res socioeconómicos que hemos mencionado,⁸ esta situación sugiere que existe un cambio generacional donde los padres más jóvenes que presentan niveles educativos más altos establecen una relación más armónica e idónea para la transmisión de un ambiente de aprendizaje y de conocimientos para los hijos, lo que permite desarrollar aspiraciones más positivas, a diferencia de las familias donde los padres biológicos, abuelos o tutores presentan niveles bajos de capital humano.

Parentalidad: relaciones padres e hijos y la educación en el hogar

Para analizar la parentalidad y las relaciones entre padres e hijos es indispensable explorar las interacciones de ambos en el hogar y las prácticas educativas en casa; en este análisis partimos de lo dicho por Saraví al respecto:

En años recientes diversos estudios han comenzado a explorar los efectos de la parentalidad sobre aspectos vinculados al desarrollo psicosocial de los individuos, tales como seguridad y confianza en sí mismo, autonomía, tipo de autopercepción y autoevaluación, capacidad de involucrarse en relaciones sociales, capacidad para enfrentar y resolver problemas, etc. En todos estos estudios predomina una perspectiva dominante por la psicología, que muestra un interés particular sobre cómo la relación padres e hijos moldea o contribuye a la construcción de ciertos aspectos de la individualidad, o lo que podríamos denominar *self*. No completamente alejados de estos estudios, pero sí con una perspectiva más sociológica, los estilos de parentalidad también pueden verse como factores de riesgo y en algunos casos como fortalezas (*resilience*) (2009: 86).

Podemos decir que los estilos de parentalidad pueden verse como fortalezas o debilidades en el desarrollo educativo de los menores. En lo que respecta a las dimensiones o áreas de la vida familiar y de los ámbitos que son parte de la parentalidad, existe un número importante que ya ha sido evaluado en distintos estudios, aquí nos centraremos en la relación entre padres e hijos, tomando dos ingredientes clave y críticos en la socialización con los padres: el control y el apoyo parental.⁹ En

⁸ Este aspecto será desarrollado con más detalle en las siguientes páginas y en el Capítulo VI [pp. 171-204].

⁹ Amato y Booth (2000), Mier y Rabell (2004), Esteinou y Nehring (2009), señalan el control y el apoyo como los ejes del cuidado y la crianza en el ejercicio de la parentalidad.

el primero, se incluyen aspectos como la autonomía, la cohesión, el autoritarismo, la disciplina, la permisividad y el desarrollo adecuado de normas; en el segundo, se refiere a la aceptación-rechazo, el afecto, la hostilidad, la negligencia, la cohesión y la comunicación. Otros autores como Rohner y Pettengill (1985) han denominado a estas dos dimensiones como calor parental, aceptación-rechazo, y control parental, permisividad-restricción, y señalan que son las dos dimensiones parentales más significativas asociadas con las características de la personalidad de los individuos y con muchos aspectos de las conductas expresivas individuales y culturales que, de alguna manera, están directamente relacionadas con el desempeño, las aspiraciones y el logro educativo.

El apoyo y el control parental han sido estudiados para establecer los estilos parentales. En general, los altos niveles de apoyo y moderado nivel de control se definen como un estilo democrático; por su parte, los bajos niveles de apoyo y altos niveles de control se definen como estilo autoritario, cuando existen altos niveles de apoyo y bajos niveles de control se habla de estilo permisivo, los bajos niveles de control y de apoyo se define como estilo negligente, uno más es el estilo tradicional (Esteinou y Nehring, 2009).

De acuerdo con Esteinou y Nehring, algunas de las características de estos estilos son:

1) En el democrático, los padres establecen reglas y expectativas claras y las discuten con los hijos. A pesar de que reconocen la perspectiva de los hijos, usan tanto el razonamiento y el poder para reforzar sus estándares. Se ha demostrado que este tipo de parentalidad tiene resultados positivos en el desarrollo de los niños y adolescentes. En general son emocionalmente más sanos y felices y se desempeñan de forma adecuada en la escuela y en la vida, tienen confianza en sí mismos, son alegres, enfrentan con eficacia el estrés y están orientados al logro; 2) En el estilo autoritario los padres establecen reglas y expectativas rígidas y las refuerzan estrictamente. Estos padres esperan y demandan obediencia de sus hijos; 3) En el estilo permisivo los padres dejan que las preferencias de los hijos tengan prioridad sobre sus ideales y raramente fuerzan al hijo a que se conforme o se ajuste a sus estándares. Los hijos educados con este estilo, por lo regular, muestran un comportamiento impulsivo y agresivo. A menudo estos hijos son rebeldes, dominantes y con niveles de logro por debajo de la media; 4) En el estilo negligente los padres a menudo ignoran al hijo, dejando que las preferencias del niño prevalezcan mientras no interfieran con las actividades de los padres.

Cuadro 29

Está de acuerdo en la educación igualitaria para hijos e hijas, según estrato social

Opinión de los padres

<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No aplica</i>	<i>Total</i>
Bajo	7.5%	79.1%	13.4%	100.0%
Medio	8.7%	82.6%	8.7%	100.0%
Total	7.8%	80.0%	12.2%	100.0%

Opinión de las madres

<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>No aplica</i>	<i>Total</i>
Bajo	6.0%	94.0%		100.0%
Medio	8.7%	91.3%		100.0%
Total	6.7%	93.3%		100.0%

Los niños son dejados por su cuenta sin apoyo emocional, prevalece una falta de reglas y de expectativas consistentes; 5) El estilo tradicional se caracteriza por tener altos niveles de control y apoyo. En este estilo se da prioridad a los valores (pp. 90-91).

Es importante señalar que no se cuenta con la información suficiente para analizar y explicar el tipo de parentalidad que predomina y se registra en las familias de Ameca de forma precisa, dado que no existe información suficiente para definir los tipos de parentalidad correspondientes a la localidad. Lo que sí es posible mostrar a partir de la información recabada —etnográfica y cuantitativa— es que las prácticas sobre la educación de los hijos en Ameca están cambiando gradualmente hacia una parentalidad más abierta y democrática gracias al crecimiento —aunque lento— del capital humano, principalmente de las mujeres. En el Cuadro 29 podemos observar que el padre está de acuerdo —casi unánimemente¹⁰— de que tanto hijos e hijas reciban la misma educación a la que aspiran, sin importar el tipo de estrato social o estructura familiar a la que pertenecen. Esta misma situación se reflejó en las madres de forma un poco más unánime. Ambos

¹⁰ De los cuatro casos donde los padres y madres señalaron no estar de acuerdo en que los hijos y las hijas reciban la misma educación, tres se presentaron en familias biparentales nucleares y uno en una familia extensa monoparental con jefatura femenina.

Cuadro 30

Costumbres de crianza según tipo de familia y estrato social

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Costumbres de mis padres</i>	<i>Costumbres de mi generación</i>	<i>Ambas</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	17.6%	68.6%	13.8%	100.0%
	Medio	16.7%	44.4%	38.9%	100.0%
	Total	17.4%	62.3%	20.3%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	18.8%	62.5%	18.7%	100.0%
	Medio		60.0%	40.0%	100.0%
	Total	14.3%	61.9%	23.8%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	17.9%	67.2%	14.9%	100.0%
	Medio	13.0%	47.5%	39.5%	100.0%
	Total	16.7%	62.2%	21.1%	100.0%

padres ven en la educación una estrategia para «sacar adelante» a los hijos, incluso algunas familias de estrato medio, pero sobre todo de la clase trabajadora, mencionan que «es la única herencia que les podemos dejar, ellos saben si lo aprovechan o no». Los padres, que también piensan que si los hijos logran tener una carrera universitaria pueden llegar a ser «alguien en la vida», desean que sus hijos tengan un título universitario para que puedan cambiar el rumbo de sus vidas y que no sea igual a la de ellos, quienes han llevado una vida de carencias y adversidades. Podemos decir que, el sentir de los padres es que la educación sea un escalón para avanzar en la escala social a la que pertenecen.

La parentalidad también incluye los estilos de crianza y las formas de pensar y hacer las cosas en el quehacer de educar a los hijos en distintos aspectos de sus vidas. La información de campo indica que en Ameca los tipos de parentalidad tradicional y democrática se presentan en mayores niveles que la autoritaria. Esto se observa claramente en el Cuadro 29.

En el Cuadro 30, aparecen las respuestas que los padres dieron a la pregunta: ¿su(s) hijo(a)s son criados de acuerdo con las costumbres de sus padres o de acuerdo con las costumbres de su generación? En familias biparentales, 62.3% de los

padres señalaron que sus hijos son criados bajo las costumbres de su generación, 17.4% bajo las costumbres de la generación de sus padres, mientras que 20.3% mencionó que la crianza de los hijos está basada en ambas generaciones, tanto la de ellos como la de sus padres.

Las familias de estrato bajo biparentales y monoparentales o sustitutas tienden a inclinarse más por una crianza bajo las costumbres de su generación, mientras que las biparentales de nivel medio tienden más a combinar los estilos, una opción mediada entre lo nuevo y lo viejo; sin embargo, las madres de las familias monoparentales manifestaron que han criado a sus hijos bajo las costumbres de su generación y también en una combinación con las de sus padres (véase Cuadro 30). La tendencia al individualismo del estrato medio se refleja en estos datos, lo mismo aparece en las familias monoparentales con jefatura femenina —naturaleza misma de estas familias uniparentales donde la autosuficiencia y la independencia son ingredientes que se ven reflejados— las cuales buscan dejar atrás lo autoritario y separarse gradualmente de lo tradicional.

Estos datos permiten preguntarnos: ¿qué factores hacen que los padres tengan nuevas formas (más democráticas) de relacionarse con los hijos sobre la crianza y el cuidado de los menores? Desde luego que la existencia de un cambio generacional en los estilos de crianza y parentalidad en Ameca, donde se transita entre lo tradicional y lo moderno, ha sido permeado por los medios de comunicación —la televisión, internet—, la cercanía con la zona metropolitana de Guadalajara, el crecimiento de la zona urbana de Ameca, la interacción e influencia de las costumbres que sus familiares migrantes traen consigo de Estados Unidos y, sobre todo, el incremento en los niveles de escolaridad de hombres y mujeres; todos estos factores han cambiado las formas de pensar, de actuar y de ver el mundo respecto del cuidado y la crianza de los hijos. Además, existen factores de suma importancia en la atención directa de los hijos y en la relación entre ambos que son impactados y modificados por un mayor nivel de escolaridad, principalmente de las mamás, además del origen residencial en un área urbana y la relevancia de compartir visiones igualitarias entre los padres (García y De Oliveira, 2004). La edad de los padres, la ocupación, el ingreso familiar y los conocimientos, habilidades y aspectos subjetivos sobre la crianza, son también otros factores importantes a considerar. En menor grado el estado civil, la residencia en la niñez —rural o urbana— del padre, la posición en la estructura de parentesco de la familia de origen.

Actualmente la crianza de los hijos en Ameca es muy diferente a la del pasado, las mujeres acostumbran casarse entre los 19 y los 24 años en promedio y los hombres entre los 20 y los 25 años.¹¹ Pero cada vez aumenta el número de parejas, en las que la mujer es mayor que el hombre,¹² lo que denota cambio en las relaciones de noviazgo y en el establecimiento de las relaciones de pareja y, por ende, en la crianza y el cuidado de los hijos. Además, la cantidad de hijos por familia ha disminuido; actualmente las parejas tienen en promedio tres hijos, de manera que las mujeres dejan de tener hijos entre los 37 y los 42 años en promedio, por lo que la crianza se concentra en menos años del matrimonio, a diferencia del pasado cuando se pasaban la mayor parte de su vida conyugal criando hijos. Un aspecto más de interés está relacionado con el hecho de que los padres de localidades mucho más urbanas tienden a tener mayor participación en el cuidado de los hijos cuando se encuentran entre los 6 a 12 años de edad (Guttmann, 2006) y ocurre en menor grado cuando son mayores de 12 y menores de 16 años (García y De Oliveira, 2004), fenómeno que también está presente en Ameca.

Aunque se percibe una conducta *no adecuada* casi generalizada entre los padres en el cuidado y crianza de los hijos mayores de 12 años, ya que por la edad asumen que pueden cuidarse solos en una ciudad que no es tan grande y donde casi todos se conocen. Además, los intereses entre los jóvenes y adolescentes toman otro curso, lo que ocasiona que padres e hijos tiendan a distanciarse pese a la convivencia diaria en el seno familiar, pues en muchos de los casos, la convivencia es a la hora de comida y algunos momentos los fines de semana.

Cohesión familiar y conflictos entre padres e hijos

Sin lugar a duda, la cohesión es un elemento fundamental en las relaciones entre padres e hijos y, por consiguiente, en el campo de la educación de los menores. Durante la etapa de la adolescencia, los contextos familiar y escolar juegan un papel crucial en el desarrollo emocional e intelectual de los adolescentes. Existe una relación directa entre los efectos de la comunicación en la familia con lo ocurrido en la escuela. Algunas investigaciones (González Tornería, 2007; De la Peña *et al.*, 1999;

¹¹ De acuerdo con la información proporcionada por el Registro Civil de Ameca en 2008.

¹² De los 311 matrimonios registrados en 2008, en 20% de las uniones las mujeres eran mayores en edad que los hombres, de uno a ocho años de diferencia.

Cuadro 31

¿A los miembros de tu familia les gusta pasar el tiempo juntos?

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Siempre</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	38.1%	27.0%	34.9%	100.0%
	Medio	29.7%	37.0%	33.3%	100.0%
	Total	35.6%	30.0%	34.4%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	15.8%	36.8%	47.4%	100.0%
	Medio	20.0%	40.0%	40.0%	100.0%
	Total	16.7%	37.5%	45.8%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	32.9%	29.3%	37.8%	100.0%
	Medio	28.1%	37.5%	34.4%	100.0%
	Total	31.6%	31.6%	36.8%	100.0%

Herrero, Musitu y García, 1995) señalan que la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes constituye uno de los factores de riesgo más estrechamente vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos. En el contexto escolar también se han identificado que puede generar fracaso escolar y tener consecuencias en el ajuste psicológico del adolescente, tales como la baja autoestima o problemas de integración social y victimización entre iguales. Podemos decir que una buena comunicación permite la socialización y una mejor cohesión familiar que proporciona elementos de fortaleza en los hijos para el desarrollo escolar.

Para tener un mejor acercamiento al tema, centraremos el análisis en una escala compuesta por tres elementos de la encuesta realizada a los hijos: el tiempo juntos en familia, la cercanía entre los miembros de la familia y la importancia de vivir cerca de padres y familiares. A partir de esto detallaremos qué ocurre con la cohesión entre los miembros de las familias de Ameca. En el Cuadro 31 se muestran las respuestas emitidas por los hijos sobre el primer elemento. Podemos observar que las familias de estrato bajo biparentales y monoparentales o sustitutas, a diferencia de las familias de estrato medio, tienen una proporción mayor a pasar el tiempo con la familia en lapsos más frecuentes y de forma recurrente.

También, observamos una muestra del individualismo característico del estrato medio. Mientras que las familias de estrato bajo muestran mayor frecuencia de convivencia entre sus miembros. En cuanto a las diferencias por estructura

familiar, las monoparentales o sustitutas tienden a tener una proporción un poco mayor —que las familias biparentales— a pasar más tiempo juntos.

El Cuadro 32 también muestra que los miembros de las familias de estrato bajo, mayoritariamente monoparentales o sustitutas, tienden a sentirse más cercanos, de igual manera que en el Cuadro 31, los miembros de familias de nivel medio muestran menor interés por sentirse cercanos.

El grado de cohesión familiar también se indagó a partir de la pregunta: ¿qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres y familiares? En el Cuadro 33 coincide también en que los hijos de familias de nivel bajo tienen mayor propensión a estar unidos, al igual que las familias monoparentales o sustitutas.

Las respuestas emitidas en los tres aspectos señalan que las familias de nivel bajo tienen un mayor grado de cohesión,¹³ ingrediente que muy seguramente im-

Cuadro 32
¿Los miembros de la familia se sienten cercanos unos con otros?

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Siempre</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	3.2%	25.4%	27.0%	44.4%	100.0%
	Medio	3.7%	18.6%	33.3%	44.4%	100.0%
	Total	3.3%	23.4%	28.9%	44.4%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo		21.1%	26.3%	52.6%	100.0%
	Medio		40.0%	20.0%	40.0%	100.0%
	Total		25.0%	25.0%	50.0%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	2.4%	24.4%	26.8%	46.4%	100.0%
	Medio	3.1%	21.9%	31.2%	43.8%	100.0%
	Total	2.6%	23.7%	28.1%	45.6%	100.0%

¹³ Véase también como capital social de la familia.

Cuadro 33

¿Qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres y familiares?

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>No es importante</i>	<i>Es importante</i>	<i>Muy importante</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	4.8%	47.6%	47.6%	100.0%
	Medio		63.0%	37.0%	100.0%
	Total	3.4%	52.2%	44.4%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo		21.1%	78.9%	100.0%
	Medio	20.0%	60.0%	20.0%	100.0%
	Total	4.2%	29.2%	66.6%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	3.7%	41.4%	54.9%	100.0%
	Medio	3.1%	62.5%	34.4%	100.0%
	Total	3.5%	47.4%	49.1%	100.0%

pacta en el desarrollo de aspiraciones positivas por parte de los hijos de las familias monoparentales, principalmente con jefatura femenina.

Sin temor a equivocarse, del conflicto entre padres e hijos se deriva el nivel de control y apoyo que los padres proporcionan a sus hijos. La escala para medir los conflictos está conformada por tres elementos: discusiones, falta de interés y falta de cariño. Al respecto, los Cuadros 34, 35 y 36 indican que el grado de conflicto entre las familias de nivel bajo biparentales y monoparentales o sustitutas es mayor que el que se presenta en las de nivel medio biparentales o monoparentales. Las tres escalas de medición muestran que el conflicto es más frecuente entre las familias de estrato bajo, mientras que por estructura familiar las diferencias son menores, aunque existe un nivel un poco mayor de conflicto en las familias biparentales. Situación que nos indica que, seguramente, las familias sustitutas —donde no existe ningún padre biológico— son más permisivas y puede verse como una debilidad para el fortalecimiento de aspiraciones positivas de los hijos. La permisividad de los abuelos cuando sustituyen a los padres es dada en parte a su avanzada edad y

probablemente a su enfermedad, además de que los abuelos ya cuentan con pocas energías para «meter en cintura» a los nietos.

Lo que hemos detallado hasta aquí muestra, por un lado, que existe mayor grado de cohesión en las familias monoparentales o sustitutas, pero también existe mayor nivel de conflicto entre sus miembros; por otro lado, cuando exploramos las familias por estrato social, vemos que las de nivel bajo tienen mayor cohesión familiar, pero también muestran mayores niveles de conflicto entre ellos, situación que ocurre a la inversa en las de estrato medio (véanse cuadros 34, 35 y 36).

Las diferencias en cuanto a género —aunque no se observan en los cuadros— muestran que las hijas presentan mayor grado de cohesión familiar, a la vez que tienen un nivel un poco mayor de conflicto con sus padres; esta situación es inversa en los hijos varones.

Cuadro 34
Mis padres y yo discutimos ocasionalmente
porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	19.1%	22.2%	34.9%	23.8%	100.0%
	Medio	11.2%	33.3%	14.8%	40.7%	100.0%
	Total	16.6%	25.6%	28.9%	28.9%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	10.5%	36.8%	42.2%	10.5%	100.0%
	Medio	20.0%			80.0%	100.0%
	Total	12.5%	29.2%	33.3%	25.0%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	17.1%	25.6%	36.6%	20.7%	100.0%
	Medio	12.5%	28.1%	12.5%	46.9%	100.0%
	Total	15.8%	26.3%	29.8%	28.1%	100.0%

Cuadro 35
Mis padres usualmente no están interesados en lo que digo

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	12.7%	20.6%	28.6%	38.1%	100.0%
	Medio	3.7%	18.5%	22.2%	55.6%	100.0%
	Total	10.0%	20.0%	26.7%	43.3%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	21.1%	10.5%	42.1%	26.3%	100.0%
	Medio		20.0%	20.0%	60.0%	100.0%
	Total	16.7%	12.5%	37.5%	33.3%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	14.6%	18.3%	31.7%	35.4%	100.0%
	Medio	3.1%	18.8%	21.9%	56.2%	100.0%
	Total	11.4%	18.4%	28.9%	41.3%	100.0%

Los niveles de control hacia los hijos están representados por las reglas implementadas por los padres. Uno de los elementos centrales en los hogares es la televisión, se pueden negociar y polarizar los conflictos a partir de una serie de reglas en torno a ella que permite, resuelve o mitiga las diferencias familiares. Existe mayor control en las familias biparentales de estrato medio y estrato bajo en cuanto a qué programar en la televisión y por el contrario, hay un menor grado de control en familias monoparentales o sustitutas de estrato medio o bajo (véase Cuadro 37).

Las familias de nivel medio presentan mayores niveles de control en sus hijos que las de nivel bajo, además de que existe mayor control donde ambos padres biológicos están presentes. Los abuelos y las madres solas son más permisivos en cuanto a este tipo de reglas, lo que permite inferir que ocurran con cierta regularidad otro tipo de situaciones vinculadas con el ámbito educativo de los menores.

Cuadro 36
Mis padres no me quieren mucho

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	19.0%	12.7%	19.0%	49.3%	100.0%
	Medio	3.7%	3.7%	14.8%	77.8%	100.0%
	Total	14.4%	10.0%	17.8%	57.8%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	21.1%	15.8%	26.3%	36.8%	100.0%
	Medio			40.0%	60.0%	100.0%
	Total	16.7%	12.4%	29.2%	41.7%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	19.5%	13.4%	20.8%	46.3%	100.0%
	Medio	3.1%	3.1%	18.8%	75.0%	100.0%
	Total	14.9%	10.5%	20.2%	54.4%	100.0%

La misma situación se presenta en el Cuadro 38, en el que se muestran las horas que los hijos deben ver televisión.

Respecto de las reglas para realizar los deberes de la casa, en el Cuadro 39 se muestra que existe una combinación de acciones: por un lado, en las familias biparentales y de estrato medio existe mayor control, en cambio las monoparentales y de estrato bajo muestran mayor flexibilidad en estas reglas.

De las cifras y comentarios expuestos podemos señalar que los padres biológicos ejercen mayor control que una madre sola o que los padres sustitutos, ya sean abuelos padrastros u otro tipo de tutor, pero mayor control no significa mayor cohesión. Además, para el caso específico sobre el control, el factor estructural —estrato social— juega un rol secundario y no define o marca diferencia como la cohesión familiar o el conflicto entre padres e hijos.

Cuadro 37

Reglas de contenido en programas de televisión

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	51.0%	49.0%	100.0%
	Medio	22.2%	77.8%	100.0%
	Total	43.5%	56.5%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	68.8%	31.2%	100.0%
	Medio	40.0%	60.0%	100.0%
	Total	61.9%	38.1%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	55.2%	44.8%	100.0%
	Medio	26.1%	73.9%	100.0%
	Total	47.8%	52.2%	100.0%

Cuadro 38

Reglas para cuántas horas ver televisión

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	43.1%	56.9%	100.0%
	Medio	33.3%	66.7%	100.0%
	Total	40.6%	59.4%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	50.0%	50.0%	100.0%
	Medio	20.0%	80.0%	100.0%
	Total	42.9%	57.1%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	44.8%	55.2%	100.0%
	Medio	30.4%	69.6%	100.0%
	Total	41.1%	58.9%	100.0%

La cultura de la educación en el hogar

La cultura de la educación en el hogar es un concepto amplio que hace referencia a las prácticas cotidianas que realizan padres e hijos dentro de una familia, es decir, son las actividades que los miembros de un hogar llevan a cabo en torno al proceso de aprendizaje y a las tareas educativas. Ejemplos de ello son el apoyo de los padres en la realización de las tareas escolares, como adquirir materiales que ayuden al quehacer educativo de los hijos; el diálogo —en muchas ocasiones

Cuadro 39

Reglas para realizar tareas de la casa

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	23.5%	76.5%	100.0%
	Medio	5.6%	94.4%	100.0%
	Total	18.8%	81.2%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	31.2%	68.8%	100.0%
	Medio		100.0%	
	Total	23.8%	76.2%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	25.4%	74.6%	100.0%
	Medio	4.3%	95.7%	100.0%
	Total	20.0%	80.0%	100.0%

sobre la mesa— sobre lo ocurrido en las aulas día con día; la experiencia escolar de los padres; la interacción en torno a las aspiraciones y las expectativas que los padres van creándose para cada hijo o hija, de donde se deriva la visión de los hijos acerca del papel educador de los padres.

La cultura de la educación también se refiere a los conflictos y obstáculos que los hijos enfrentan dentro del hogar para cumplir con las exigencias escolares, ya sea por las limitaciones culturales y/o materiales que existen en la familia o por la falta de un espacio físico para estudiar dentro de la casa o de material básico, como enciclopedias, libros y computadoras.

Además, la cultura de la educación en el hogar se refiere a comportamientos como la supervisión —en muchos casos, la no supervisión— de los padres del desempeño educativo de los hijos; el cuidado por lo que comen o no comen antes de iniciar la jornada escolar; la preocupación constante de los padres por «sacarlos adelante». En suma, estamos hablando del ambiente y de las actividades que se desarrollan en el hogar para tener un mejor desempeño educativo. Para ello, la familia representa una fuente de apoyo para los jóvenes y adolescentes en el desarrollo de sus aspiraciones y el logro educativo.

Socialización y transmisión del capital cultural en la familia

Si partimos de que el capital cultural es el *habitus* de las prácticas culturales, del conocimiento y de las conductas aprendidas a través de la exposición de modelos de

Cuadro 40

Aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de los padres

<i>Características educativas de hijos y padres</i>	<i>Aspiraciones educativas</i>	
Hijos de padres con 0 a 11 grados de educación	62.7%	
Hijos con aspiraciones bajas*	23.0%	
Hijos con aspiraciones altas**	77.0%	
Total	100.0%	
Hijos de padres con 12 o más grados de educación	37.3%	
Hijos con aspiraciones bajas*	8.0%	
Hijos con aspiraciones altas**	92.0%	
Total	100.0%	
Total	100.0%	

* Doce grados o menos.

** Terminar la universidad.

conducta en la familia (Portes, 1998), entonces debemos centrarnos en explorar los componentes que forman parte de este capital cultural en las familias de Ameca. La hipótesis que guía este apartado plantea que a mayor capital cultural existente en una familia —dícese mayores condiciones idóneas de una atmósfera que permita la transmisión de prácticas y habilidades para el proceso de aprendizaje y de un mejor desarrollo educativo de los menores— mayor nivel de aspiraciones positivas en los hijos. En ese sentido, partimos de la premisa de que el capital humano que poseen los padres es fundamental en la transmisión del capital cultural. En el Cuadro 40 se muestra que existe una relación directa entre un mayor porcentaje de hijos con aspiraciones altas y un nivel de capital humano mayor a 12 grados de educación de los padres varones; por el contrario, a menor nivel de capital humano de los padres, mayor nivel de aspiraciones bajas de los hijos.

Lo mismo se indica en el Cuadro 41, donde se aprecia un impacto del capital humano de las madres en la transmisión del capital cultural, es decir, a mayor nivel de capital humano, aumentan los niveles de aspiraciones altas de los hijos, y a la inversa, a menor nivel, baja el nivel de las aspiraciones altas de los hijos.

De las 90 familias analizadas las madres cuentan con 12 años de educación o más (30%), pero sólo en la familia Meza Cázares los hijos no aspiran terminar estudios universitarios. En este caso *negativo* la madre estudió hasta el primer año

Cuadro 41

Aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de las madres

<i>Características educativas de hijos y madres</i>	<i>Aspiraciones educativas</i>	
Hijos de madres con 0 a 11 grados de educación	71.0%	
Hijos con aspiraciones bajas*	22.0%	
Hijos con aspiraciones altas**	78.0%	
Total	100.0%	
Hijos de madres con 12 o más grados de educación	29.0%	
Hijos con aspiraciones bajas*	6.0%	
Hijos con aspiraciones altas**	94.0%	
Total	100.0%	
Total	100.0%	

* Doce grados o menos.

** Terminar la universidad.

de universidad, pero el padre sólo cursó la educación primaria, ella se desempeña como comerciante, mientras que él es obrero. De los siete hijos, sólo Zayda y David fueron encuestados y ocupan el lugar cinco y seis entre los hermanos. El hijo mayor sólo estudió la secundaria, el segundo terminó el bachillerato, el tercero estudia quinto semestre en la universidad, el cuarto estudió la secundaria, el quinto y sexto estudian la secundaria, el séptimo estudia la primaria. Zayda y David, al igual que sus tres hermanos mayores no aspiran a estudiar hasta la universidad. En esta familia hay una ausencia de transmisión del capital cultural debido, en parte, al escaso capital humano del padre, pero también a la relevancia que existe en el papel que juegan los hijos mayores para que los hijos menores continúen estudios universitarios.

Un dato más que nos puede ayudar a esclarecer la falta de una atmósfera idónea para la transmisión del capital cultural en esta familia, es el hecho de que tanto la madre como el padre están en desacuerdo en que hijos e hijas reciban la misma educación; pero sobre todo se debe a que ambos padres cuentan con escasas expectativas educativas para sus hijos, determinante que contribuye a diezmar sus aspiraciones. Existen muchas otras familias con mayores debilidades, donde ambos padres presentan bajos niveles educativos, complicando aún más la transmisión de capital cultural hacia los hijos.

La familia Ayuso Sánchez es un ejemplo donde podemos observar una serie de ingredientes que hacen posible la presencia de la transmisión de capital cultural hacia los hijos. En esta familia el padre es comerciante, estudió el bachillerato; la mamá hizo estudios universitarios y trabaja como profesora de inglés y tuvieron dos hijos. Lilian, la mayor estudia el segundo año de la universidad y Carlos, el menor, estudia el segundo año de secundaria. Ambos padres tienen altas expectativas para sus hijos, por lo que tienen reglas claras para la realización de actividades vinculadas con el desarrollo educativo en casa y la escuela, por ejemplo, mantener cierto promedio de calificaciones. Además, los padres ayudan en las tareas escolares de los hijos y, de forma regular, hablan con ellos sobre sus planes educativos. Sin duda, todos estos elementos fortalecen la creación y transmisión del capital cultural, lo que favorece el desarrollo de aspiraciones educativas altas en los hijos. En palabras de Bourdieu, podemos observar que en este par de familias

las estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas —lo que el obrero [el comerciante o el profesor] come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial— (2001: 33).

El *habitus* de ambas familias resultan distintos, es por ello que son «estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes» (pp. 33-34). El *habitus* de cada una de estas familias da cuenta de los estilos y las prácticas diferenciadas del arte de organizar el aprendizaje en el hogar, es decir, da cuenta de la cultura de la educación en el hogar.

Un aspecto importante de la transmisión del capital cultural en casa se refiere también a las prácticas educativas, las normas en el hogar y el involucramiento parental en la vida del hijo. El primer aspecto que abordaremos está relacionado con las tareas de la escuela y el apoyo por parte de los padres. En el Cuadro 42 se aprecia que 68.6% de los padres de familias biparentales de estrato bajo, nunca o rara vez ayudan a sus hijos en las tareas escolares, mientras que 77.7% de los padres de familias biparentales de estrato medio, ocasional y regularmente ayudan a sus hijos en esas tareas. Por su parte, 62.6% de los padres de familias monopa-

Cuadro 42
Ayuda de padres a hijos en tareas escolares

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	25.5%	43.1%	25.5%	5.9%	100.0%
	Medio	5.6%	16.7%	44.4%	33.3%	100.0%
	Total	20.3%	36.3%	30.4%	13.0%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	43.8%	18.8%	25.0%	12.4%	100.0%
	Medio	40.0%		40.0%	20.0%	100.0%
	Total	42.8%	14.3%	28.6%	14.3%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	29.9%	37.3%	25.4%	7.4%	100.0%
	Medio	13.0%	13.0%	43.6%	30.4%	100.0%
	Total	25.6%	31.1%	30.0%	13.3%	100.0%

rentales o sustitutas de estratos bajos, nunca o rara vez ayudan a sus hijos en las tareas escolares, mientras que 60% de los padres de familias monoparentales de estratos medios, ocasional o regularmente ayudan a sus hijos. El Cuadro 42 revela que los padres de familias monoparentales y de estratos bajos proporcionan menos apoyo en las tareas escolares, ingrediente que debilita el desarrollo de la transmisión cultural en los hijos y, por tanto, de las aspiraciones positivas de los menores.

Un segundo aspecto se refiere a la frecuencia con que los padres hablan con sus hijos sobre las experiencias de la escuela. En el Cuadro 43 se observa que tanto padres de familias biparentales como uniparentales o sustitutas regular u ocasionalmente hablan con sus hijos; las familias donde hay dos padres biológicos lo hacen con mayor constancia que cuando existe un solo padre biológico o tutor. La misma proporción da entre los padres de estratos medios y estratos bajos; los primeros lo hacen con mayor constancia que los segundos.

El tercer aspecto se refiere a la frecuencia con que los padres o tutores hablan con sus hijos sobre sus planes educativos después del bachillerato. Se encontró una relación directa con el apartado anterior donde, de igual manera, los padres de

Cuadro 43
Comunicación de padres a hijos sobre las experiencias de la escuela

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	3.9%	19.6%	37.3%	39.2%	100.0%
	Medio			27.8%	72.2%	100.0%
	Total	2.9%	14.5%	34.8%	47.8%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	6.2%	12.5%	37.5%	43.8%	100.0%
	Medio	20.0%			80.0%	100.0%
	Total	9.5%	9.5%	28.6%	52.4%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	4.5%	17.9%	37.3%	40.3%	100.0%
	Medio	4.3%		21.8%	73.9%	100.0%
	Total	4.3%		21.8%	73.9%	100.0%

familias biparentales y de nivel medio hablan con mayor regularidad con sus hijos sobre este tema y, a la inversa, las familias monoparentales y de nivel bajo lo hacen con menor regularidad (véase Cuadro 44).

Podemos concluir que actualmente la gestión educadora de la familia tiene gran influencia en la educación de los hijos y, en muchos casos, la cultura de la educación en el hogar se basa en creencias y prejuicios de los propios padres. De manera tal, que en el interior del espacio doméstico la vida familiar se desarrolla a partir de diferentes contextos y ambientes —no siempre satisfactorios— para el desarrollo educativo del adolescente. Por consiguiente, uno de los aspectos que los padres recurren como una práctica y una norma en el hogar es la disciplina. Si bien en las escuelas la disciplina se utiliza como un principio didáctico y no como recurso para facilitar el aprendizaje, en casa la disciplina es una forma de controlar y supervisar las distintas actividades que los hijos realizan fuera y dentro de ella. En ese sentido, la disciplina puede ser utilizada como un regulador para la distribución de las actividades, también puede verse como un ingrediente de preocupación por la educación de los hijos. El Cuadro 45 señala que 78% de las familias biparentales de estratos medios tienen reglas para que sus hijos mantenen-

Cuadro 44
Comunicación de padres a hijos sobre planes educativos

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	7.8%	29.4%	33.4%	29.4%	100.0%
	Medio			27.8%	72.2%	100.0%
	Total	5.8%	21.7%	31.9%	40.6%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	18.8%	6.2%	50.0%	25.0%	100.0%
	Medio			20.0%	80.0%	100.0%
	Total	14.2%	4.8%	42.9%	38.1%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	10.4%	23.9%	37.3%	28.4%	100.0%
	Medio			26.1%	73.9%	100.0%
	Total	7.8%	17.8%	34.4%	40.0%	100.0%

gan cierto promedio de calificaciones, a diferencia de las familias biparentales de estratos bajos, donde sólo 54% las tienen. Por su parte, las familias monoparentales de nivel medio y bajo mantienen reglas para los hijos casi a la par, pero en porcentajes menores que las anteriores.

Un último aspecto que hemos analizado como una práctica educativa es el relacionado con las reglas para que los hijos realicen tareas escolares. Mantener cierto promedio y realizar tareas escolares en casa por parte de los hijos que viven en familias biparentales, y de nivel medio, registra mayores niveles en el establecimiento de sus reglas (véase Cuadro 46), situación que se refleja en un mayor nivel de aspiraciones positivas para los hijos que pertenecen a este tipo de familias.

Conclusiones

Una de las primeras conclusiones está relacionada con hallazgos en otros estudios, como los de Portes y Rumbaut (1997) y Rumbaut (2005), que han encontrado en las familias de inmigrantes mexicanos y no mexicanos en Estados Unidos: los hijos de familias biparentales registran aspiraciones educativas mayores a las monoparentales o de familias sustitutas, así la presencia de ambos padres biológicos

Cuadro 45

<i>Tipo de familia</i>	Reglas a los hijos para mantener promedio escolar			<i>Total</i>
	<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	
<i>Biparental</i>	Bajo	35.3%	64.7%	100.0%
	Medio	22.2%	77.8%	100.0%
	Total	31.9%	68.1%	100.0%
<i>Monoparental</i>	Bajo	43.7%	56.3%	100.0%
	Medio	40.0%	60.0%	100.0%
	Total	42.9%	57.1%	100.0%
<i>Total</i>	Bajo	37.3%	62.7%	100.0%
	Medio	26.1%	73.9%	100.0%
	Total	34.4%	65.6%	100.0%

es fundamental para desarrollar aspiraciones positivas. Esta situación debe analizarse como una fortaleza dentro de las características presentadas por los estilos de parentalidad y de crianza que se ejercen en las familias de Ameca. Una conclusión más está relacionada con la clasificación estructural de estrato social, ya que los hijos de familias de estratos medios presentan mayores niveles de aspiraciones educativas que los de estratos bajos. Pero también se observó que la determinante estructural es más fuerte que la estructura familiar, es decir, pesa más el nivel social —particularmente si se pertenece al estrato medio— que el tipo de familia para desarrollar mayores aspiraciones. Además, cuando se hicieron las diferencias de los niveles de aspiraciones por sexo, se encontró que las mujeres tienen mayores aspiraciones de terminar la universidad que los hombres. Este hallazgo muestra signos de cambios positivos para las generaciones futuras en México.

Es posible concluir que el apoyo parental, la comunicación regular entre padres e hijos sobre su vida escolar, la supervisión, apoyo y control, y la transmisión del capital cultural en el hogar, posibilitan que los hijos de familias biparentales y de nivel medio sean quienes presenten mayores niveles de aspiraciones por terminar una carrera universitaria. En cambio los hijos de familias monoparentales o sustitutas y de clase trabajadora presentan menores niveles de aspiraciones altas.

En la medida que hemos observado que estos hijos tienen una serie de debilidades a diferencia de los que pertenecen a familias biparentales y de estrato medio nos preguntamos: ¿qué impulsa a los hijos de las familias monoparentales y

Cuadro 46

Reglas a los hijos para hacer tareas escolares

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato social</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Total</i>
<i>Biparental</i>	Bajo	25.5%	74.5%	100.0%
	Medio	11.1%	88.9%	100.0%
	Total	21.7%	78.3%	
<i>Monoparental</i>	Bajo	18.8%	81.2%	100.0%
	Medio	20.0%	80.0%	
	Total	19.0%	81.0%	
<i>Total</i>	Bajo	23.9%	76.1%	100.0%
	Medio	13.0%	87.0%	100.0%
	Total	21.1%	78.9%	100.0%

de estratos bajos a terminar una carrera universitaria? El factor cohesión familiar es determinante, la relación entre padres e hijos se muestra más estrecha que en las familias biparentales, por lo que el capital social que poseen los hijos es determinante en sus aspiraciones educativas. En el siguiente capítulo abordaremos en extenso el tema.

Otro hallazgo importante que se observó y que nos permite afirmar la importancia del papel que juega el capital humano en la transmisión del capital cultural a los hijos es el nivel educativo del padre y, principalmente, de la madre. Es relevante que la mayoría de quienes cuentan con 12 grados de educación o más generan aspiraciones educativas altas en sus hijos, a diferencia de las madres que no cuentan con tal nivel educativo. Entonces, a mayor nivel educativo de padres y madres, mayores niveles de expectativas educativas sobre el futuro escolar de sus hijos. En suma, podemos decir que este capítulo nos ha dado pautas para analizar el apoyo familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas y explorar otros factores de la vida familiar que impactan en los jóvenes que residen en Ameca.

VI APOYO FAMILIAR Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS EN AMECA

Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el impacto de la vida familiar y de los factores estructurales que intervienen en las aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes en Ameca, quienes cursan la secundaria y el bachillerato. A partir de datos obtenidos en el trabajo de campo, en este capítulo se exploran los factores que propician y favorecen, bloquean y obstaculizan, las aspiraciones educativas de los adolescentes y jóvenes amequenses. Tras este objetivo, se examina el apoyo de la familia y el papel de los padres; se analiza el esfuerzo y el compromiso escolar, a partir del rendimiento escolar, y por último, los factores estructurales y familiares, haciendo una diferenciación por sexo, estatus social de la familia y nivel educativo de los padres.

Adolescencia, aspiraciones y cotidianidad

Los adolescentes conforman un grupo social particular no únicamente porque se encuentran en una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, sino también porque tienen prácticas sociales y culturales particulares. La adolescencia es un periodo específico de la vida, con determinadas características, «marcada por los atavíos que confieren las identidades psicológicas y las afiliaciones sociales» (Furstenberg, Rumbaut y Settersten, 2005: 6). Bajo ciertas características, los adolescentes desarrollan sus propias aspiraciones personales y educativas a partir de un proceso que ocurre al interactuar con sus pares y los miembros de la familia con los que convive. Es a partir de sus prácticas cotidianas y de acuerdo con las particularidades de cada sociedad y de cada cultura en la que están insertos que van definiendo su propia biografía y, con ella, su identidad y socialización, que irán conformando su proceso de transición a la adultez «a través de acciones y eleccio-

nes tomadas en el marco de las constricciones y oportunidades impuestas por las circunstancias sociohistóricas» (Saraví, 2009: 40).

En este sentido, las aspiraciones educativas son definidas como de deseo, es «lo que uno quiere lograr», algo que a alguien le gustaría alcanzar; es decir, yo deseo terminar la preparatoria o «deseo ir a la universidad» (Brookover, Erickson y Joiner, 1967; Holloway y Berreman, 1959).¹ Esos deseos —entendidos como aspiraciones— no dependen únicamente de la voluntad sino también del escenario, al que se define como «la influencia ejercida por factores económicos, culturales y sociales, tales como el capital físico y emocional de los jóvenes involucrados, la atmósfera del hogar, las identidades de género prevaletentes, la clase social de pertenencia [...] y de otros factores coyunturales» (Saraví, 2009: 131-132).

Los adolescentes en Ameca han ido desarrollando sus aspiraciones educativas a partir de las exigencias y limitaciones que ellos mismos y sus padres se han planteado y las que se van encontrando con el paso del tiempo dentro y fuera de casa. Sin duda, el ambiente familiar y la atmósfera emocional y/o económica en la que se encuentran es fundamental para entender el proceso de sus aspiraciones en el seno de la propia familia. En ese sentido, podemos decir que las aspiraciones se van moldeando a partir del grado de exigencias, libertades, limitaciones, desinterés, compromiso, solidaridad y emotividad que los padres dan a sus hijos; también a partir de la interacción que establecen con sus pares al estar en búsqueda de su identidad psicológica y de sus afiliaciones sociales, proceso que exige prepararse para asumir responsabilidades de adultos. Así pues, «durante esta etapa de la adolescencia, los jóvenes van desarrollando aspiraciones para el futuro, las cuales se unen como un proyecto de vida para dirigir y orientar la transición de la escuela al mundo del trabajo» (Schoon y Bynner, 2003: 24).

Cabe señalar que las aspiraciones de los adolescentes no siempre transitan fácilmente de lo ideal a lo real, pues se enfrentan a una cotidianidad que trastoca el rumbo de sus aspiraciones y las expectativas que tienen tanto ellos como sus padres. Dicha cotidianidad confronta las aspiraciones con las motivaciones individuales, familiares y con otros factores de tipo económico, social y cultural, los

¹ Es importante hacer notar que existe una diferencia sustancial entre aspiraciones y planes; estos últimos se entienden como «lo que uno debe trabajar para considerar lograr algo» (Holloway y Berreman, 1959: 56).

cuales están presentes dentro y fuera del entorno familiar. Sin embargo, el apoyo familiar es fundamental para el desarrollo educativo de los hijos y sus aspiraciones, aspecto que será analizado más adelante.

Factores que favorecen y propician altas aspiraciones educativas

Los factores tanto estructurales —económicos y sociales— como familiares favorecen las altas aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes en Ameca. Cinco factores que propician y estimulan el desarrollo positivo de las aspiraciones son: a) las *familias con atmósfera contenedora*,² a través de una relación más estrecha entre padres e hijos. La comunicación fluida es uno de los aspectos clave del ambiente que se vive en este tipo de familias, las que muestran estilos de parentalidad en donde existe un clima familiar que genera un capital emocional positivo, con niveles de autoestima y seguridad personal, también conocidas como fortalezas, siendo capaces de enfrentar situaciones de riesgo y/o favorecer su bienestar (Saraví, 2009). Son familias donde se propicia una amplia cultura de la educación en el hogar y «el espacio que ocupa la escuela en el hogar sí importa» (p. 218). Otro factor que afecta las aspiraciones de los jóvenes y adolescentes es b) el *nivel socioeconómico de la familia*, en el que un alto nivel de ingresos y un tipo de empleo profesional o calificado —no manual— que desempeñan los padres son importantes para favorecer y propiciar altas aspiraciones educativas. La clase media o estrato medio está definido de acuerdo con los siguientes empleos: servicios profesionales, operativo, técnico, profesionista, propietario de negocio, profesor o trabajador de oficina. También se ha considerado importante el nivel educativo de ambos padres en la clasificación de la familia como clase media o baja.³

Continuamos con c) el *capital humano de los padres*, donde el nivel educativo del padre y la madre es fundamental en la educación formal de los hijos. A mayor nivel educativo de los padres —sobre todo de la madre— mayores probabilidades de propiciar aspiraciones y expectativas más positivas. Los dos últimos factores tienen que ver con una perspectiva personal del menor: d) *hijos con buen desempeño escolar*, donde el hijo tiene claro que es importante tener buen desempeño escolar, ya que

² Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

³ El estrato medio está compuesto por los padres que tienen bachillerato terminado o más grados de educación, preferentemente el de la madre.

existe un oficio de estudiante y un compromiso por tener una buena educación, pese a las adversidades, y e) *hijos con resiliencia y con autoestima positiva*, que refiere a «la capacidad de los seres humanos para superar la adversidad extrema», y «para mostrar adaptación positiva frente a la adversidad, [es] un fenómeno que también se describe como la resiliencia» (Schoon y Bynner, 2003: 21).

Muchas de las familias amequenses enfrentan una serie de adversidades en las que se ven involucrados los hijos. Estas situaciones, normalmente identificadas con el riesgo, pueden deberse a factores genéticos, biológicos, psicológicos o socioeconómicos, que se asocian con un mayor riesgo de inadaptación. Una de las adversidades más frecuentes entre las familias de Ameca es de carácter socioeconómico.

La adversidad socioeconómica es un conjunto de factores a los que los niños pueden estar expuestos al crecer, como malas condiciones de vida, el hacinamiento o la falta de recursos materiales. Los niños criados en familias socioeconómicamente desfavorecidas corren el riesgo de manifestar una variedad de problemas de adaptación, incluyendo el riesgo creciente de bajos resultados académicos en la infancia, que influyen en las condiciones y el éxito en la adultez (Schoon y Bynner, 2003: 22).

Existen tres grandes conjuntos de variables que operan como factores de protección que pueden impedir o detener el impacto de las experiencias adversas en los menores.

- *Los atributos propios de los niños.* Los niños resilientes se desempeñan mejor en las pruebas de la escuela, muestran menos problemas de comportamiento persistente y tienen más aficiones y contacto social que sus pares más vulnerables. Disfrutan la escuela, muestran una fuerte creencia en su propia capacidad y tienen grandes aspiraciones como querer continuar estudiando después de los 16 años de edad o, incluso, aspirar a una carrera profesional.
- *Características de sus familias.* Los factores asociados con la adaptación positiva son: un entorno familiar estable y solidario donde los padres muestran interés en la educación de sus hijos y quieren que continúen con la educación después de la escolarización de la edad obligatoria. Son familias con un medio ambiente de apoyo que se caracterizan porque los padres leen a sus hijos, visitan la escuela, hablan con el maestro y realizan con los hijos actividades conjuntas. Otro factor importante es el apoyo del padre a la madre en los quehaceres del hogar.

— *Aspectos del contexto social más amplio.* La disponibilidad de la ayuda externa, por ejemplo, un maestro que reconoce las capacidades de los niños y ha invertido tiempo en el apoyo a él/ella. Los factores de protección son aquellos que modifican los efectos de la adversidad y permiten a las personas desarrollar plenamente los recursos individuales (Schoon y Bynner, 2003: 24).

En suma, los hijos con *resiliencia* en muchas ocasiones se apoyan en una atmósfera contenedora y de una parentalidad que potencia todas sus habilidades y competencias. Pero también existen hijos con estas características en múltiples familias donde hay una atmósfera hostil y en familias monoparentales, situación que hace más difícil lograr sus aspiraciones.

Factores que bloquean y obstaculizan el desarrollo de las aspiraciones educativas

Existen una serie de factores de riesgo que influyen negativamente en el ambiente del hogar y obstaculizan el logro de las aspiraciones educativas. Además, hay un proceso de acumulación de desventajas que profundiza la polarización social en la transición a la adultez (Saraví, 2009: 102).

Los niños de familias de origen relativamente desfavorecidas son más propensos a que se acumulen los riesgos asociados con sus desventajas en toda su vida, que los hijos de familias más privilegiadas. Esta acumulación de riesgos comienza temprano en la vida, y las consecuencias de crecer en un entorno familiar en desventaja puede continuar en la edad adulta, e incluso en la próxima generación (Schoon y Bynner, 2003: 23).

En este sentido, podemos decir que la acumulación de desventajas en el curso de vida de los adolescentes de Ameca tiene su origen tanto en el entorno social como en el familiar. Pueden identificarse al menos tres niveles en los que detectamos la presencia de factores de riesgo: individual, familiar y comunitario. En estos ámbitos, los problemas detectados se caracterizan por:

— *Atmósfera familiar hostil.*⁴ Se refiere a las familias donde hay una escasa o nula comunicación entre padres e hijos y donde la violencia es el medio empleado para solucionar conflictos en el hogar. Son hogares con actores conflictivos, autoritarios y poco propensos al diálogo. Los padres no apoyan las decisiones de los hijos acerca de su futuro educativo o, incluso, de cualquier decisión

⁴ Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

personal; tampoco se preocupan por desarrollar una cultura de la educación en el hogar.

- *Nivel de capital humano negativo: bajo nivel educativo de los padres y bajo estatus socioeconómico de la familia.* El tipo de ocupación de los padres es principalmente de tipo manual y asalariados; generalmente no cuentan con ninguna calificación laboral o profesional. Los tipos de empleo que desempeña la clase baja o trabajadora⁵ son: oficios, trabajo del campo o la ganadería, obreros, servicios de protección, ventas y servicios. Además, el nivel educativo es bajo, generalmente sólo cuentan con algunos años de educación primaria. Otro aspecto está relacionado con la clase social o el estatus; en estos casos regularmente la familia forma parte de un estrato bajo, con un estatus socioeconómico bajo, factor que influye de forma negativa en las aspiraciones educativas de los hijos (Sewell, Haller y Straus, 1957; Sewell, 1971; Saraví, 2009; Fernández Aguerre, 2007).
- *Bajo rendimiento escolar de los hijos.* Los padres de familia interpretan las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su incapacidad para aprender. Socialmente la repetición del ciclo escolar en un alumno refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima y el fracaso escolar (Fernández Aguerre, 2007). Esta situación se refleja en los conflictos entre padres e hijos, lo que generalmente propicia que los jóvenes presenten un bajo nivel de rendimiento escolar, acompañado de un desinterés por la escuela y las actividades extraescolares (Portes y Rumbaut, 2010: 213).
- *La escuela acotada.*⁶ Es resultado de múltiples procesos que le van quitando «espacio» y «centralidad». Hay una pérdida de centralidad de la escuela en la experiencia cotidiana de los jóvenes (Saraví, 2009). Pero no sólo eso, sino que también los padres han ido dejando a un lado la centralidad de la escuela como única opción del quehacer cotidiano de los jóvenes. Una muestra de ello es cuando se les pregunta a los padres hasta qué grado de estudios quisieran que su hijo o hija estudiara, generalmente responden: «Hasta donde ellos quieran; pero si no les gusta, ni modo, entonces que mejor se pongan a

⁵ La clase baja o trabajadora está compuesta por los padres que cuentan con bachillerato no terminado o menos.

⁶ Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

trabajar» (entrevista con María Vargas). Esta respuesta, muestra una actitud dubitativa acerca del valor y la conveniencia de la decisión de los hijos por trabajar o seguir estudiando. Cada vez más hay una prioridad creciente del trabajo sobre la escuela, «se llega cansado/a a las clases, no hay tiempo para estudiar o realizar tareas en casa, las demandas escolares compiten con otras preocupaciones y con frecuencia ocupan un segundo plano, la disposición y las expectativas se trastocan» (Saraví, 2009: 212-213).

El lugar asignado a la escuela, así como su centralidad en la vida cotidiana de los niños y adolescentes, se ha acotado.

Asistir al turno de la mañana supone asignarle a la escuela el momento del día con mayor energía y disposición para iniciar una actividad, mayor autodisciplina, esfuerzo y compromiso con la escuela y, en términos generales, dotar a la vida cotidiana de una estructura pautada en torno a la escuela como actividad principal. Como contrapartida, el turno vespertino se asocia con los rasgos opuestos, reservando para la escuela una especie de espacio residual en la estructura y organización de la vida cotidiana (pp. 214-215).

Esta situación propicia la creciente presencia de una escuela acotada y ver el trabajo como un mal necesario en las clases populares (Saraví, 2009). Aunque, también existe un factor más que interviene en el destierro de la escuela en el hogar y que para nuestro estudio tiene mayor relevancia: se trata del factor sociocultural que está asociado con el entorno de la familia y con la atmósfera del hogar.

Los conflictos intrafamiliares tienen un peso importante, pero también resulta fundamental el nivel de presencia que tenga la escuela en las preocupaciones, expectativas e intereses de los miembros del hogar.

En este sentido, un buen indicador del «espacio» que ocupa la escuela en el hogar es reflejado por qué tanto los estudios y la escuela se constituyen en temas de conversación entre padres e hijos.

[...] Llevar la experiencia escolar a la casa puede competir con la televisión, con otros temas y actividades más valorados, o enfrentarse con la falta de espacios de comunicación intergeneracionales al interior del hogar. Cualquiera sea el caso y los factores

en juego, lo cierto es que esto significa un nuevo acotamiento de la escuela [...] el cual es mucho más significativo en ciertos sectores sociales (p. 216).

- *Cultura contraescolar*. Saraví (2009) menciona que existe un sin sentido de la escuela en los jóvenes, que se representa a través del aburrimiento y el desastre que éstos perciben. Tal sin sentido de la escuela, visto desde el seno de la familia —para el caso de Ameca— parece tener otra connotación, es decir, existe una retroalimentación del sin sentido de la escuela tanto en los hijos como en los padres. Al respecto, Saraví señala que la escuela no sólo significa invertir tiempo en algo incierto a futuro, sino sacrificar tiempo que podría emplearse en otras esferas de integración de los jóvenes.

[...] la escuela no logra generar las expectativas que sustenta aquella premisa derivada de la teoría del capital humano, es decir, los jóvenes de los sectores populares no ven en la escuela una alternativa real y tangible de movilidad social, la escuela acotada carece de capacidad de interpelación sobre los sujetos y en tal contexto emergen otras alternativas que resultan más atractivas (p. 246).

Saraví agrega que la escuela como mecanismo de integración se debilita frente a otras alternativas, como el trabajo, la creación de una nueva familia o la migración, aspectos que permiten el tránsito a la adultez.

En el caso de Ameca, las dos alternativas principales que compiten con la escuela, son el trabajo en la localidad y la migración a Estados Unidos. En Ameca como en otras comunidades ir al norte a trabajar es vista como «una salida más efectiva que la educación» (Arias, 2009: 122), ya que como en muchas partes del país, existen pocas oportunidades de empleo y las que existen son precarias, bajo estas circunstancias los jóvenes se ven acorralados y consideran el trabajo como un mal necesario. Sin embargo, el mercado de trabajo local tampoco logra satisfacer sus expectativas. Muchos jóvenes, hombres y mujeres emigran al norte, situación con la que están más familiarizados, ya sea por los amigos o por los familiares. Incluso, muchos jóvenes que cursan la secundaria tienen más amigos en Estados Unidos que en el pueblo.

Las expectativas depositadas en la escuela, de tipo fundamentalmente económico, resultan sumamente inciertas, inalcanzables «y con frecuencia

desmentida por una estructura que no permite materializarlas. De tal manera que el trabajo emerge así, como la vía de movilidad en la cual se depositan todas las expectativas» (Saraví, 2009: 307). Así, para muchos de los jóvenes estudiar parece una opción imposible (Arias, 2009: 144). Pese a estas circunstancias, las aspiraciones educativas de los jóvenes en Ameca parecen ser altas, situación que llama la atención si consideramos lo señalado por Saraví. Vale la pena apuntar que Ameca es un entorno sumamente diferente al analizado por este autor —la zona metropolitana de la ciudad de México—: las características, tanto económicas como sociales, son sumamente distintas, a la vez que el contexto cultural y estructural también difiere, lo cual seguramente modifica y altera la dinámica de la vida familiar.

Es importante señalar que la idea de la cultura contraescolar en Ameca, a diferencia de otras zonas del país como la analizada por Saraví, es poco difundida entre los adolescentes; esta idea existe casi únicamente en los extremos de los distintos estratos sociales, es decir, es posible percibirla entre los más pobres de la clase trabajadora y entre los más ricos de la clase social definida como alta.

Apoyo familiar para el desarrollo educativo de los hijos

La familia y la escuela son los dos pilares para el desarrollo formativo en la educación de los adolescentes; ambas instituciones presentan claves para su formación educativa y en la transición hacia la adultez. La familia proporciona el sentido de solidaridad, pertenencia y disciplina, así como el apoyo económico, emocional y sentimental, mientras que la escuela da las herramientas necesarias para explotar las habilidades, las capacidades y las competencias, dándoles sentido en la vida diaria y, sobre todo, en la vida profesional durante la adultez. Así pues, la familia y la escuela son los dos ámbitos en donde los adolescentes transitan y pasan el mayor tiempo del día y son fundamentales para entender el desarrollo de las aspiraciones educativas de los adolescentes. Nuestra atención se centrará aquí en lo necesario del ámbito familiar para el desarrollo educativo de los hijos.

En el entorno familiar existen dos aspectos donde los padres se sitúan en un extremo u otro: en el apoyo o en el desinterés en la formación y el desarrollo de los hijos. Existe un discurso frecuente entre los padres de Ameca que señala que su deseo primordial es que sus hijos «estudien lo más que se pueda, si es posible

Cuadro 47

Apoyo familiar según adolescentes de Ameca

<i>¿Cómo describirías el apoyo de tu familia en el desarrollo de tus aspiraciones?</i>		<i>¿Actualmente cómo calificas ese apoyo familiar?</i>	
No importante	0.9%	Malo	2.6%
Importante	35.1%	Regular	10.5%
Muy importante	63.1%	Bueno	40.4%
Desconocido	0.9%	Muy bueno	45.6%
		Desconocido	0.9 %
Total	100.0 %	Total	100.0 %

que lleguen hasta la universidad». Otros padres también expresan que «la única herencia que les vamos a dejar a nuestros hijos es apoyarlos en su educación», de tal manera que ellos «deben aprovechar y poner de su parte para salir adelante y ser alguien en la vida». Esto con frecuencia se escucha en las familias de la clase trabajadora, aunque también se expresa en el estrato medio bajo; incluso se señala que por medio de la educación los hijos podrán enfrentar las dificultades económicas de una forma distinta a la que ellos lo hicieron.⁷ Por ello, los padres manifiestan apoyar a sus hijos «para que puedan salir adelante»; es decir, los padres ven en la educación una herramienta de movilidad social, una forma de cambiar el rumbo de la vida de sus hijos.

Con el objetivo de indagar sobre el apoyo familiar, se elaboraron un par de preguntas a los adolescentes seleccionados: ¿cómo describirías el apoyo de tu familia en el desarrollo de tus aspiraciones educativas? (véase Cuadro 47). Las respuestas muestran que ellos tienen muy claro que el apoyo familiar es fundamental en el desarrollo de sus aspiraciones educativas, sólo 0.9% manifestó que este apoyo no es importante; 35.1% señaló que dicho apoyo sí es importante, y más de la mitad (63.1%) afirmó que es muy importante. Esta situación nos confirma que los jóvenes estudiantes perciben y saben perfectamente que el apoyo familiar es fundamental, tanto para el rendimiento académico, como para el

⁷ Testimonios similares fueron también recogidos en el estudio que realizó Claudia Saucedo (2002) en 1998 con familias de obreros ferrocarrileros que vivían en la zona metropolitana del estado de México.

desarrollo de sus aspiraciones educativas, lo que a futuro propiciará logros educativos positivos.

La segunda pregunta fue: ¿actualmente cómo calificas ese apoyo familiar? El apoyo fue calificado por 45.6% como muy bueno, 40.4% como bueno, 10.5% regular y 2.6% como malo (véase Cuadro 47). Estos datos nos muestran —de alguna manera— que la correlación con los porcentajes de la pregunta anterior disminuyeron; es decir, existe una diferencia entre el ideal y lo que realmente sucede dentro de la familia, lo que se expresa en la disminución en dicha correlación.

Los adolescentes encuestados en Ameca manifestaron que el apoyo familiar es importante para el desarrollo de sus aspiraciones educativas, pero sólo un poco menos de la mitad (45.6%) señaló que ese apoyo es muy bueno y se registró un nivel muy bajo de quienes lo calificaron como malo (2.6%). Esta situación nos sugiere que el apoyo familiar se compone de una serie de elementos que son detallados a continuación. Antes, es importante recordar que no todas las familias cuentan con los mismos recursos económicos y sociales (véase Capítulo III [pp. 87-106]), de tal manera que dicha configuración socioeconómica heterogénea hace más complejo el análisis del apoyo familiar a los hijos en Ameca.

Condiciones físico-materiales en el hogar para el buen desempeño escolar. Las condiciones físico-materiales juegan un papel importante en el desempeño escolar de los jóvenes y adolescentes. «Tal como lo señalan diversos autores las condiciones de la vivienda tienen mucho que ver con el rendimiento escolar» (Saraví, 2009: 215). Los factores físicos o espaciales, es decir, la no diferenciación de áreas en casa, donde no se cuente con espacios destinados a las actividades escolares tienen cierta correlación con el estatus socioeconómico de las familias. Además —como se verá más adelante—, las familias le dan cada vez más importancia a la escuela en casa; lo que se observa a partir de varios indicadores.

El apoyo familiar respecto de las condiciones materiales se puede observar de distintas maneras; por ejemplo, que algunas familias utilizan como herramienta de apoyo la adquisición de enciclopedias, libros, revistas, diccionarios, etcétera, aunque la presencia de estas herramientas se da de manera esporádica. Esta situación se relaciona con el escaso hábito de la lectura y, sobre todo, con la casi nula estimulación de la práctica escolar como una forma de fomentar en los hijos la lec-

tura y el estudio.⁸ En los últimos años, estas herramientas han sido paulatinamente desplazadas por la adquisición de una computadora y la contratación de internet, herramienta utilizada de forma multifacética ya sea para labores escolares o de socialización; las familias encuestadas que cuentan con una computadora en casa representan 51%, y las que cuentan con servicio de internet son menos de la mitad (42%).⁹

Por otra parte, los hallazgos en campo señalan que cuando una familia ha planeado estructurar y conformar un espacio físico dentro del hogar para las tareas escolares es porque lo considera indispensable para el buen desempeño educativo de los hijos. Algunos padres y madres comentaron: «Creemos que si los hijos tienen un lugar específico para que hagan su tarea, estarán más cómodos y eso les ayudará a sacar mejores calificaciones o, por lo menos, a hacer mejor las cosas». Otros señalaron:

es importante que los hijos tengan un lugar para hacer tareas, porque nosotros cuando fuimos niños siempre carecimos de un cuartito, aunque sea pequeño, para hacer la tarea, pues nuestros padres no pensaban en eso, tal vez porque no había espacio suficiente. Pero además éramos muchos [hijos] y nuestros padres le daban más importancia a otras cosas que a la escuela (entrevista con Ana Espinoza).

El estudio muestra que 59.7% de las familias en Ameca cuentan con este espacio.

La constante en las familias donde no se cuenta con un espacio físico está relacionada directamente con dos situaciones: entre menor nivel educativo tiene la madre, existen menores registros de espacios físicos para realizar las tareas escolares; por otro lado, las familias con menores condiciones económicas —por ejemplo, donde las mujeres son jefas del hogar o donde la mayoría sólo se desem-

⁸ En pocos hogares se observó a los padres leyendo un periódico o un semanario y fue más frecuente verlos frente al televisor para informarse de los acontecimientos cotidianos nacionales e internacionales.

⁹ Según datos del INEGI y de la Comisión Federal de Telecomunicaciones (Cofetel) 29.8% de los hogares mexicanos tiene un equipo informático y 22.2% cuenta con conexión a internet (*La Jornada*, 9/XII/2010: 30).

peña como amas de casa— no cuentan con un espacio específico para tal fin. Esta situación está relacionada con la conformación de la estructura de la vivienda y con la utilidad que se le da a cada espacio.

Cabe resaltar que las condiciones físico-materiales de las familias que no cuentan con un espacio físico para la realización de tareas escolares no es una constante para que las aspiraciones educativas tiendan a ser bajas. La información recabada muestra que 40.3% de los jóvenes que manifestaron no contar con un espacio físico en casa, sólo 17.4% no aspira estudiar más allá del bachillerato; es decir, un adolescente desea terminar sólo la secundaria, tres piensan concluir una carrera técnica y cuatro terminar el bachillerato, de manera que la gran mayoría (82.6%) aspira a cursar una carrera en la universidad.

Otro dato interesante que podemos relacionar con el anterior es que la inexistencia de un espacio físico para hacer tareas escolares, no influye en el rendimiento escolar, dado que la media general de calificaciones de los hijos con carencias es 83.73; es decir, prácticamente igual a la media general de todos los jóvenes de la muestra. Como punto de referencia se tiene que la media de calificación general es 83.69. Así pues, esta situación nos indica que si bien la preocupación de los padres por contar con un espacio físico ayuda a los hijos en su experiencia escolar, esto no hace diferencia en términos del rendimiento escolar. No obstante, es posible señalar que el cambio importante en esta clase de apoyo es más bien de tipo cultural, pues lo que ha ido cambiando es la cultura de la educación en el hogar; es decir, hay un cambio generacional gradual en las familias sobre la experiencia de la escuela en casa.

*Narraciones moralizantes sobre la importancia de la escuela.*¹⁰ Las narraciones de los padres sobre el papel que juega la escuela en la vida de los hijos es un recurso que utilizan para fortalecer la idea de la importancia de la escuela para cambiar el rumbo de sus vidas en la adultez. Estas narraciones están fortalecidas por las expectativas que los padres se crean de sus hijos, así como de

la valoración que los padres hacen de lo que fue su experiencia en la escuela —en donde— se juegan diversos efectos, que van desde la importancia que para ellos como padres

¹⁰ Este aspecto es retomado del trabajo de Claudia Saucedo Ramos (2002: 243-289).

tiene la formación de sus hijos hasta la relación con el mercado laboral y quizá su deseo de que los hijos no tengan que trabajar en empleos inferiores al sector de obreros —o campesinos— al que pertenecen estas familias (Saucedo, 2002: 257).

De aquí se desprende que las narraciones están ligadas con las expectativas que los padres se han ido construyendo para cada uno de sus hijos, pero también con su perspectiva sobre el papel que juega la educación en su crianza y formación, por medio de una serie de discursos y consejos que cotidianamente les dirigen y, en consecuencia, en la manera como organizan la vida diaria para impulsar su escolaridad (p. 258).

Cuando a los padres se les preguntó expresamente por qué creen que es importante que sus hijos estudien hasta la universidad, las respuestas más frecuentes fueron: «Queremos que vayan a la universidad, que ellos estudien, que se preparen para que sean alguien en la vida»; «quisiéramos que sean profesionistas, como doctor, abogado o arquitecto, algo así, porque queremos que no vivan lo que nosotros hemos vivido, queremos que sus vidas sean diferentes a las de nosotros». Los padres manifiestan la importancia de la escuela como un reconocimiento no sólo por parte de la familia sino también de la sociedad en la que están inmersos. Además, los padres visualizan la escuela como un medio para transformar las vidas y un mecanismo de movilidad económica y social. Por ello, acuden a una serie de narraciones o consejos que ayudan a fortalecer la idea de que los hijos deben tener como prioridad la escuela, que su trabajo o función dentro de la familia es estudiar y que a los padres «les corresponde apoyarlos y tenerles lo suficiente en la medida de nuestras posibilidades, para que ellos se desempeñen como buenos estudiantes».

En las narraciones de los padres se argumentan algunas razones por las cuales ellos no estudiaron más allá de la primaria o la secundaria, entre las cuales destacan las siguientes: *a*) la pobreza en que vivía la familia: «nuestros padres no tenían los recursos suficientes para apoyarnos, para que siguiéramos estudiando lo más que se pudiera»; *b*) la condición de género: las mujeres eran excluidas de la práctica escolar al no recibir respaldo ni apoyo de los padres para continuar estudiando más allá de la primaria; *c*) poca o nula exigencia por parte de los padres y el poco interés por la escuela y el estudio que recibían los hijos. Esta situación se ha podido observar en algunas familias, donde dicha práctica sigue vigente. Aunque también

Cuadro 48

Apoyo emocional según adolescentes de Ameca

<i>Mis padres no me quieren mucho</i>		<i>Mis padres usualmente no están interesados en lo que digo</i>	
Muy de acuerdo	14.9%	Muy de acuerdo	11.5%
Poco de acuerdo	7.9%	Poco de acuerdo	15.8%
En desacuerdo	20.2%	En desacuerdo	28.9%
Muy en desacuerdo	54.4%	Muy en desacuerdo	41.2%
Desconocido	2.6%	Desconocido	2.6%
Total	100.0%	Total	100.0%

se ha podido observar un cambio generacional de los padres sobre el apoyo y el interés por la educación de sus hijos, situación que de alguna forma ha influido para fomentar las aspiraciones educativas.

Apoyo emocional para el buen desempeño escolar. La participación y el apoyo afectivo o emocional de los padres en la educación de sus hijos están directamente ligados con la autoestima, la confianza y la motivación sobre el rendimiento escolar. Recordemos que el reforzamiento y/o el debilitamiento de su rendimiento es resultado de la experiencia que se vive tanto en la escuela como en la casa: «Los hijos llevan las ideas, los sentimientos, las fortalezas y las debilidades de su casa a su vida escolar» (Thao, 2003: 25). En ese sentido, una relación equilibrada y armoniosa entre padres e hijos servirá para entender las necesidades escolares, que es fundamental para su desarrollo académico.

Al analizar la información derivada de la encuesta de los hijos en Ameca, cuando se les preguntó sobre la relación y el afecto que perciben de sus padres, ante la frase: Mis padres no me quieren mucho, 14.9% de los hijos señaló estar de acuerdo, 7.9% está poco de acuerdo, 20.2% está en desacuerdo y 54.4% está totalmente en desacuerdo (véase Cuadro 48).

Entonces, ¿cuál es la variable que pueda indicar qué es lo que determina que los hijos perciban esta situación emocional por parte de sus padres? Vistos en perspectiva ambos enunciados en el Cuadro 48, existe casi una relación directa entre los que señalan estar muy de acuerdo con una y otra pregunta; es decir, estos jóvenes piensan que la falta de afecto de sus padres está relacionada direc-

tamente con la falta de interés sobre lo que ellos dicen cuando interactúan con sus padres.

Al cruzar ambas preguntas con las aspiraciones educativas de los hijos, se observó que cuando las aspiraciones son altas no existe ningún efecto negativo en cuanto a los deseos de cursar hasta la universidad, pero sí en cuanto al rendimiento escolar. Es decir, 14.9% de los jóvenes que señalaron estar muy de acuerdo en que *sus padres no los quieren mucho*, 76.5% tenían calificaciones por debajo de la media (83.69 de promedio), mientras que sólo 23.5% tenía una calificación por encima de la media. Por tanto, el apoyo emotivo o afectivo tiene un efecto directo con el rendimiento escolar, no así con las aspiraciones educativas. Aunque es frecuente observar que al paso del tiempo, cuando el rendimiento escolar de los hijos es negativo, las aspiraciones tienden a bajar. Por tanto, en un momento determinado el rendimiento académico está asociado con el logro académico en un momento posterior (Schoon y Bynner, 2003).

Sin embargo, cuando cruzamos la variable *Mis padres no me quieren mucho* —correspondiente al Cuadro 48— con alguna variable de los padres, la única constante que pudimos observar, y que tenía relación directa, estaba asociada con los bajos niveles de escolaridad tanto de la madre como del padre. De los 17 que señalaron estar muy de acuerdo en que sus padres no los quieren mucho, 10 de las madres sólo contaban con primaria, 4 con secundaria y sólo 3 tenían bachillerato o menos. En cuanto a los padres, 9 habían estudiado hasta primaria, 4 la secundaria, 1 no había concluido el bachillerato, 2 lo finalizaron y 1 contaba con nivel universitario. Aunque con estos datos no es posible afirmar que los padres con menor nivel educativo sean los que menos quieren a sus hijos, después de todo es sólo una percepción de los hijos, pero creemos que es un factor importante y que es necesario tomar en cuenta.

Apoyo instrumental de los padres para el desarrollo de la educación. Uno de los indicadores más importantes para medir el apoyo instrumental de los padres para el desarrollo de la educación de los hijos en casa se refiere a quién ayuda en las tareas escolares. El Cuadro 49 muestra que poco más de una cuarta parte (26.3%) de los hijos recibe ayuda por parte de la madre o el padre, aunque es probable que la mayoría corresponda a la madre. Casi otra cuarta parte (22.8%) recibe apoyo por parte de los hermanos o hermanas. Una buena cantidad señaló recibir apoyo principalmente

Cuadro 49

¿Quién te ayuda en las tareas de la escuela?

Madre o padre	26.2%	Otro	1.8%
Hermano o hermana	22.8%	Nadie	6.1%
Mis amigos	7.0%	Internet	31.6%
Mi profesor	2.6%	Desconocido	0.9%
El trabajador social	1.0%	Total	100.0%

de los miembros de su familia, es decir, 49.1%, que corresponde prácticamente a la mitad. Por lo tanto, la familia sigue siendo el principal apoyo en las labores escolares de los hijos. Sin embargo, el internet como instrumento de apoyo ha ganado terreno y es cada vez más recurrido sobre todo en las familias de clase media.

Sin lugar a duda el entorno familiar es fundamental en el papel que los hijos habrán de desempeñar en su oficio de alumnos,¹¹ además de las habilidades y las destrezas individuales que irán desarrollando al paso del tiempo en la escuela. Aunado a esto, será importante la interacción y la socialización con sus pares, factores fundamentales para un buen desempeño.

El oficio de alumno: esfuerzo, compromiso, rendimiento académico y aspiraciones

El oficio de alumno se refiere a «la experiencia de la realidad escolar cotidiana», relacionada con «los procesos de socialización y subjetivación a través de los cuales se incorporan y significan los saberes y prácticas que resultan imprescindibles para sobrevivir en el espacio escolar». También se refiere a la experiencia escolar, es decir, a «la experiencia práctica, a todas aquellas experiencias vinculadas con el hacer cotidiano de los [niños y] jóvenes en relación a su condición de estudiantes» (Saraví, 2009: 211). En suma, el oficio de alumno tiene una relación directa con las perspectivas personales (véase Gráfica 1 [pp.60-61]) que los hijos tienen sobre la educación, regularmente conformadas por los siguientes aspectos: *a*) importancia por la escuela y por hacer tareas; *b*) promedio de calificaciones; *c*) percepción de los cursos como utilidad para su vida futura; *d*) percepción del ambiente escolar; *e*) lo que leen los alumnos fuera de la escuela, y *f*) historial curricular del alumno.¹²

¹¹ Concepto tomado de Gonzalo Saraví (2009).

¹² Este aspecto es resultado de los cinco primeros.

Cuadro 50

El compromiso de ser alumno

<i>¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?</i>		<i>¿Cuántas horas dedicas a estudiar o a realizar actividades escolares en una semana típica?</i>	
No es importante	0.9%	Menos de una	9.6%
Importante	17.5%	Una o dos	36.9%
Muy importante	81.6%	Dos o tres	18.4%
Total	100.0%	Tres o cuatro	12.3%
		Cuatro o cinco	6.1%
		Cinco y más	15.8%
		Desconocido	0.9%
		Total	100.0%

En nuestro caso sólo analizaremos los dos primeros aspectos, que poseen una relación más estrecha con el apoyo familiar, las aspiraciones educativas y, a su vez, con el rendimiento escolar.

En la encuesta se les preguntó sobre la importancia que tiene la escuela y hacer tareas fuera de ella. Las respuestas a: ¿qué tan importante es para ti obtener buena educación?, indican el compromiso que representa ser alumnos más allá de las aulas. De los jóvenes, 81.6% dijo que es muy importante tener buena educación, 17.5% manifestó que es importante, y sólo 0.9% dijo que no es importante (véase Cuadro 50).

Ahora bien, este punto por sí solo tal vez no indique mucho sobre el oficio de ser alumno, pero si lo relacionamos con el promedio de calificaciones, veremos una relación directa, ya que 17.5% de los que señalaron que es importante obtener buena educación, 20% tiene menos de la media del promedio de calificaciones (83.69) y 80% tiene una media de calificaciones mayor. Mientras que de 81.6% de los que manifestaron que es muy importante obtener buena educación, 60% tienen más de la media de calificaciones y sólo 40% tienen menos de la media.

Si relacionamos la pregunta anterior con las aspiraciones educativas, encontramos que los jóvenes que señalaron que es importante obtener buena educación, 40% aspira a estudiar sólo hasta nivel secundaria, técnico o bachillerato, pero de los que manifestaron que es muy importante tener buena educación, 12% piensa

estudiar hasta la preparatoria o menos y 88% desea terminar una carrera universitaria. Estas evidencias nos muestran que existe una relación directa entre la percepción que los hijos tienen de la obtención de una buena educación con el rendimiento escolar y, a su vez, con las aspiraciones educativas que desean alcanzar.

Otro indicador está relacionado con las horas que dedican a estudiar o a realizar actividades escolares fuera de la escuela. Aquí es importante señalar que los jóvenes cuentan con una larga lista de actividades de distracción, diversión y socialización que compiten con las actividades escolares y que hacen más complicada la labor del alumno en casa.

Las respuestas fueron contundentes: 64.9% estudia menos de tres horas por semana y sólo 15.8% lo hace más de cinco horas (véase Cuadro 50). Ahora bien, de los 39 adolescentes que estudian de tres a cuatro horas o más por semana, 35 tienen aspiraciones de ingresar a la universidad, es decir, 90%, y del total, 13 tienen calificaciones menores a la media, lo que representa 33%. Por su parte, de los 11 jóvenes que estudian menos de una hora a la semana, ocho tienen calificaciones por abajo de la media. Estos datos nos ayudan a inferir que los jóvenes que más horas le dedican a estudiar tienden a tener aspiraciones más altas —terminar la universidad— y quienes menos tiempo le dedican al estudio sólo pretenden terminar el bachillerato o menos. Sin embargo, esta situación cambia de acuerdo con el sexo y el grado escolar.

En ese sentido, vale la pena preguntarnos quiénes estudian más, los hombres o las mujeres. De los 74 jóvenes y adolescentes que estudian menos de tres horas por semana, 57% son mujeres. Así mismo, de los estudiantes que le dedican menos horas a realizar actividades escolares fuera de la escuela, encontramos que 58% estudia secundaria y 42% bachillerato.

En cuanto al promedio de calificaciones, como segundo aspecto relacionado con las aspiraciones personales del oficio de ser alumno, fue posible acceder al registro de calificaciones de 89% de los encuestados; encontramos que la media de calificaciones es de 83.69, donde la máxima calificación fue 100 y la mínima 60. Es a partir de estos datos que se muestra la siguiente distribución de las calificaciones obtenidas por los alumnos durante su historial curricular en la secundaria o el bachillerato. Los alumnos que obtuvieron entre 60 y 69 de calificación representan 9%; entre 70 y 79, 32%; entre 80 y 89 corresponde a 19%, mientras que quienes tuvieron las calificaciones más altas, entre 90 y 100, fueron los más numerosos:

Cuadro 51

Calificaciones obtenidas por estudiantes de secundaria y preparatoria en Ameca

<i>Calificaciones</i>	<i>Porcentaje</i>
60 a 69	9
70 a 79	32
80 a 89	19
90 a 100	40
Total	100

40% (véase Cuadro 51). De los 52 alumnos que tuvieron las calificaciones inferiores a la media (83.69), 63% son hombres y 37% mujeres. Mientras que de los 50 estudiantes que obtuvieron calificaciones por encima de la media, 74% son mujeres y 26% hombres.¹³

Estos datos nos muestran que las mujeres son las que menos horas le dedican al estudio; sin embargo, son las que tienen calificaciones más altas que los hombres y, por tanto, su rendimiento escolar es superior.

El rendimiento escolar que desempeñan los jóvenes y adolescentes tiene una relación directa con la estructura o conformación de la familia, que a su vez es un aspecto fundamental para la relación entre padres e hijos. Por tanto, la familia biparental —donde ambos padres biológicos están presentes— es fundamental para el buen rendimiento escolar. Sobre este punto, se analizó la relación que existe entre las calificaciones obtenidas por los hijos y el tipo de familia que integran.

En el Cuadro 52 es posible observar que las calificaciones de los hijos casi no son alteradas por la composición de la familia biparental; es decir, influye en menor grado en la obtención de las calificaciones altas. En cambio afecta notablemente en familias monoparentales¹⁴ donde 54% obtuvieron calificaciones por debajo de la media, mientras que sólo 33% tienen calificaciones por arriba de la media. Esto in-

¹³ De los 12 jóvenes restantes se desconoce su calificación.

¹⁴ Recordemos que familia uniparental o monoparental es aquella donde no existe la presencia de ambos padres biológicos: *a*) vivo con mi madre y mi padrastro, *b*) vivo solamente con mi madre, *c*) vivo con mi madre y mis abuelos, *d*) vivo con mis abuelos y *e*) vivo con otros adultos que son mis tutores. Esta distribución fue proporcionada por los propios hijos encuestados (véase Cuadro 19 [p. 138]).

Cuadro 52

Distribución de las calificaciones de los hijos según tipo de familia

<i>Familias biparentales</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Familias monoparentales</i>	<i>Porcentaje</i>
Hijos con calificaciones bajas	43	Hijos con calificaciones bajas	54
Hijos con calificaciones altas	47	Hijos con calificaciones altas	33
Desconocido	10	Desconocido	13
Total	100	Total	100

dica que los hijos de familias uniparentales son más propensos a obtener calificaciones bajas, a diferencia de los que pertenecen a familias biparentales. Además, hay familias monoparentales más vulnerables que otras, por ejemplo, las familias sustitutas, los hijos que viven sin la presencia del padre o la madre son más vulnerables que los que viven con ambos padres o con alguno de ellos; generalmente se trata de familias formadas por abuelos y nietos/hijos, quienes por lo general presentan un desempeño más irregular, a diferencia de otros en familias uniparentales. Esto puede deberse a factores socioeconómicos y a aquellos relacionados con la estructura familiar, pero también a la falta de la transmisión del capital cultural y, desde luego, a la ausencia de la figura paterna, aspecto que exploraremos más adelante.

Ahora veamos qué ocurre con las aspiraciones educativas de los hijos, cómo se presenta su distribución y qué factores intervienen para que sus aspiraciones sean altas o bajas, de acuerdo con el sexo, el rendimiento escolar, el estatus socioeconómico, el nivel educativo de los padres y los distintos tipos de estructura familiar.

Cuando se les preguntó: ¿cuál es el grado más alto que deseas alcanzar? Ocho de cada diez aspiran a terminar la universidad, es decir, 82.5%;¹⁵ 8.8% dijo querer sólo terminar preparatoria o bachillerato; 4.4% piensa terminar una carrera técnica, y 4.4% sólo desea terminar la secundaria (véase Cuadro 53). Las aspiraciones educativas que los hijos desean alcanzar tiene una clara tendencia a ser alta.

¿Qué pasa, entonces, con los que no desean ir más allá del bachillerato?, ¿qué los ha llevado a pensar de esa manera? De los jóvenes que no aspiran terminar la universidad, 11.7% son mujeres y 24.1% son hombres. Observamos, además, que 19 de esos 20 jóvenes tienen un promedio de calificaciones por abajo de la media

¹⁵ Destacando que de este 82.4% hay un porcentaje muy importante, 35.1%, que desea continuar hasta nivel posgrado.

Cuadro 53

Grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar

Sexo	Secundaria	Carrera técnica	Preparatoria	Universidad	Posgrado	Total
Hombre	7.4%	5.6%	11.0%	51.9%	24.1%	100.0%
Mujer	1.7%	3.3%	6.7%	43.3%	45.0%	100.0%
Total	4.4%	4.4%	8.8%	47.4%	35.0%	100.0%

(de 75), mientras que la media de quienes sí tienen aspiraciones altas de terminar la universidad es de 85.

El porqué algunos jóvenes —hombres y mujeres— no desean estudiar más allá del bachillerato en buena medida se debe a los factores estructurales socioeconómicos desfavorables de sus familias, y a los bajos niveles educativos de los padres. Factores que pueden inferirse a partir del tipo de empleo que desempeñan los padres. Lo encontrado en Ameca es similar a una serie de estudios de Sewell, Haller y Straus (1957) y Sewell y Hauser (1993).

Veamos esta situación a partir de la percepción que los hijos tienen respecto de su situación económica. Se les preguntó: comparando tu situación actual con la de hace tres años, ¿cómo consideras la situación económica familiar ahora? Las respuestas de quienes no aspiran a estudiar más allá del bachillerato señalan que la situación sigue igual (43%); 33% manifestó que la situación está mal; 19% mejor, y 5% la percibe como peor. Ahora bien, si observamos la percepción de quienes aspiran terminar una carrera universitaria, 37% dijo que igual; 24% mejor; 19% mal; 14% mucho mejor; 4% peor, y 2% desconocido (véase Cuadro 54).

Las percepciones negativas tienden a ser, mayoritariamente —reflejada en los hijos con aspiraciones bajas— de igual a mal, situación que, de alguna manera, incide en sus aspiraciones.

De los estudiantes que tienen aspiraciones bajas, encontramos que el promedio de grados cursados por sus progenitores o tutores es de 7.9, mientras que el promedio de educación del conjunto de todos los padres o tutores —que forman parte del universo de estudio— es de 9.6 grados. Este promedio es aún menor si lo comparamos con el grupo de padres de hijos con aspiraciones altas, ya que cuentan con 9.8 grados de educación. Por otra parte, el nivel de educación más bajo se encuentra entre las madres de hijos con aspiraciones bajas, con sólo 6.4 grados

Cuadro 54

Percepción de los hijos sobre la situación económica de la familia:
comparando tu situación actual con la de hace tres años,
¿cómo consideras la situación económica familiar ahora?

<i>Situación económica</i>	<i>Hijos que aspiran estudiar bachillerato o menos</i>	<i>Hijos que aspiran una carrera universitaria</i>
Mucho mejor		14%
Mejor	19%	24%
Igual	43%	37%
Mal	33%	19%
Peor	5%	4%
Desconocido		2%
Total	100%	100%

Cuadro 55

Grados de educación de padres y madres según aspiraciones educativas de los hijos

<i>Características de padres e hijos</i>	<i>Grado de educación</i>	
	<i>Padres</i>	<i>Madres</i>
Padres con hijos que aspiran estudiar bachillerato o menos	7.4	6.9
Padres con hijos que aspiran terminar la universidad	9.8	9.2
Total padres de las 90 familias (la media)	9.6	8.5

que, comparado con el nivel educativo del total de las madres, de 8.5 grados de educación, es muy bajo. Si se compara con las madres de hijos con aspiraciones altas, el nivel es aún más distante, puesto que estas últimas cuentan con 9.2 grados de educación (véase Cuadro 55).

Ahora bien, si observamos el tipo de ocupación de los padres o tutores, encontramos que los hijos con aspiraciones bajas son los más desfavorecidos en cuanto al nivel y tipo de empleo de sus padres y madres, comparados con los hijos que tienen aspiraciones altas. Mientras los primeros tienen empleos que son de menor remuneración, los segundos se emplean como profesionistas (véase Cuadro 56).

También es posible observar que los empleos más precarios y de menor remuneración se presentan tanto en los padres como en las madres de los hijos que aspiran a estudiar solamente hasta la secundaria o el bachillerato, proceso que está

Cuadro 56
Tipos de empleo de padres y madres
de acuerdo con el nivel de aspiraciones educativas de los hijos
Padres con hijos que no aspiran estudiar más allá del bachillerato

<i>Tipos de empleo (padres)</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Tipos de empleo (madres)</i>	<i>Porcentaje</i>
Desempeña un oficio	26.0	Ama de casa	67.0
Trabajador del campo/ganadería	16.0	Obrera	9.0
Obrero	32.0	Propietaria de negocio	19.0
Propietario de negocio	10.5	Trabajadora de servicios	5.0
Servicios de protección	5.0		
Trabajador en servicios	10.5		
Total	100.0	Total	100.0

Padres con hijos que aspiran terminar una carrera universitaria

Trabajo de oficina	3.5	Trabajo de oficina	1.0
Desempeña un oficio	20.0	Desempeña un oficio	2.0
Trabajador del campo/ganadería	12.5	Ama de casa	55.0
Obrero	14.0	Obrero	1.0
Operativo	9.0	Técnico	1.0
Servicios profesionales	3.5	Operativo	2.0
Profesionista	2.5	Servicios profesionales	2.0
Propietario de negocio	11.0	Profesionista	2.0
Servicios de protección	7.0	Propietario de negocio	16.0
Ventas	3.5	Ventas	4.0
Profesor	10.0	Profesor	7.5
Trabajador en servicios	3.5	Trabajadora en servicios	6.5
Total	100.0	Total	100.0

estrechamente ligado con los niveles de educación de ambos padres. Así, estos dos indicadores socioeconómicos —nivel de educación de los padres y tipo de empleo de los progenitores o tutores— nos permiten estudiar la percepción que los hijos tienen sobre sus aspiraciones educativas y sobre su situación económica familiar actual. Esto se ve reflejado en el Cuadro 56.

Un caso que ilustra la complejidad del papel que juegan los factores socioeconómicos dentro de la familia, además de la estructura familiar, es el de la familia Hernández Ramos, compuesta por el señor José Hernández, la señora Socorro Ramos y 12 hijos. José es empleado en una gasolinera y Socorro es ama de casa. Los primeros siete hijos sólo estudiaron hasta secundaria y ahora viven fuera del núcleo familiar, el octavo terminó bachillerato, los siguientes tres: Soledad, Ramón y César, actualmente estudian para bachilleres; Ramón y César no piensan ir a la universidad, pero Soledad desea terminar una carrera universitaria. Ella señala: «Quiero estudiar una carrera porque no quiero verme como mis hermanas mayores, yo quiero trabajar y lograr objetivos en mi vida antes de casarme». Soledad piensa que el estudio podría cambiar su vida futura, a diferencia de sus demás hermanos, quienes sólo piensan trabajar al terminar la secundaria o el bachillerato o, en su caso, casarse, como lo hicieron sus hermanas mayores. César piensa trabajar como mecánico y Ramón no tiene claro qué va a hacer al finalizar el duodécimo grado de educación. Por su parte, su madre dice: «Yo no voy a forzar a mis hijos a seguir estudiando porque eso es contraproducente». Y agrega: «Nosotros [ella y su esposo] los vamos a apoyar hasta donde ellos quieran». Socorro desea que sus hijos estudien hasta el bachillerato, quizá porque ninguno ha cursado un grado más alto hasta el momento.

En la familia Hernández Ramos hay una débil comunicación entre padres e hijos sobre el tema educativo, rara vez hablan sobre sus planes futuros, en específico sobre lo que piensan hacer los hijos al terminar el bachillerato. Las reglas de la familia para ver televisión y hacer tareas escolares son casi nulas. Los padres nunca ayudan a sus hijos en las tareas escolares y, en tanto tienen un bajo nivel educativo, no pueden apoyarlos en su desarrollo educativo. La señora Socorro señala: «ellos ahora saben más que nosotros»; mientras los padres están más concentrados en desempeñar sus tareas como proveedores y en desarrollar las labores básicas del hogar, los hijos desempeñan sus funciones escolares sin supervisión de sus progenitores. El limitado capital educativo y de conocimientos de los padres crea pocas posibilidades de interés y comunicación para establecer una relación con los hijos más estrecha y fluida, sobre todo cuando se trata de temas educativos. Además, esa situación crea expectativas sumamente limitadas sobre el futuro de los hijos y los orienta a desempeñarse como obreros o empleados de bajo perfil dentro de la cadena laboral de su propia localidad.

Este caso nos permite afirmar, por un lado, que las limitaciones estructurales y educativas de los padres reducen las aspiraciones de los hijos y, por otro, que existen factores en la atmósfera familiar y en las relaciones paternofiliales que influyen de forma negativa en la cultura de la educación en el hogar. Sin embargo, las limitaciones tanto económicas como culturales dentro de la familia no afectan a todos los hijos por igual, existe una diferencia de género significativa en las aspiraciones. Otro aspecto importante tiene que ver con las bajas expectativas que los padres tienen sobre sus hijos, las cuales tienden a ser transmitidas, reduciendo sus capacidades, aspiraciones y planes tanto educativos como personales.

Otro caso interesante que ilustra las limitaciones y conflictos entre padres e hijos y su relación con la educación, es el caso de la familia Ríos Espinoza:

Yo creo que la comunicación es muy importante para ayudar a los hijos a que salgan adelante. Mis hijos casi no tienen comunicación con su padre, y yo también casi no tuve comunicación con mis papás [...] Aquí en la casa yo soy la que tengo más comunicación con mis hijos; él [su esposo] casi no habla con ellos [...] Mi hijo [Israel] ya no quiere ir a la escuela y mejor quería ponerse a trabajar [...] Mi esposo dijo que no debíamos presionarlo [para que vaya a la escuela], pero yo dije «no, tenemos que presionarlo para que vaya a la escuela». Yo quiero que salga adelante (entrevista con Ana Espinoza).

Este testimonio nos permite establecer la importancia de la comunicación como apoyo dentro de la familia y como un medio fundamental para que los hijos se interesen y le encuentren mayor sentido a su proceso educativo. Incluso la señora Ana refiere que ella misma no tuvo comunicación con sus padres, e infiere que la falta de comunicación fue un motivo de desinterés para no continuar estudiando, llegando sólo hasta el segundo año de secundaria. La poca comunicación entre Israel y su padre ha influido directamente en la creación de una atmósfera negativa que no favorece la obtención de calificaciones altas y afecta el rendimiento escolar, lo que incide, a su vez, en su interés por continuar estudiando.

Las dos familias citadas son una muestra de la atmósfera negativa y la pésima comunicación entre padres e hijos. Esto parece influir más en las decisiones y aspiraciones de los hijos varones que en las hijas. Posiblemente los varones vean en el mercado laboral una salida fácil y rápida para no continuar en la escuela, aunque

después los planes no sean como los habían imaginado.¹⁶ Mientras tanto, las hijas que mantienen una relación más estrecha con las madres parecen verse menos afectadas en sus aspiraciones y sus planes para el futuro en el terreno educativo, sobre todo cuando el padre no establece una comunicación estrecha con ellas. Es importante señalar que las familias que tienen mayores niveles de aspiraciones educativas de los hijos son las que mantienen una relación más estrecha entre padres varones con hijos e hijas.¹⁷

Un caso más que ilustra de forma ejemplar cómo influye el factor socioeconómico en las bajas aspiraciones educativas es el de Leopoldo Durán, quien vive con su madre, María Aceves, en uno de los barrios pobres de la ciudad. En esta casa los recursos financieros son escasos; ella se dedica a lavar y planchar ajeno, y no gana lo suficiente «para sacar a mi hijo adelante». Por ello manifiesta que su hijo sólo estudiará hasta la preparatoria. María piensa que los gastos en la universidad son muy altos y no podría cubrirlos, por lo que, tal vez, su hijo no continúe estudios universitarios.

Los casos relatados en este capítulo muestran que los factores estructurales y del entorno familiar influyen positiva o negativamente en las aspiraciones educativas de los hijos, afectando indistintamente las decisiones de los menores. Además queda claro que la clase social¹⁸ importa e influye en las decisiones y las aspiraciones educativas de los hijos. Esto puede corroborarse al analizar cómo se presenta la distribución de las aspiraciones educativas, el porcentaje de las calificaciones obtenidas y el tipo de familia a la que pertenecen, tomando en consideración las diferencias de clase de las familias.

¹⁶ Véanse también los distintos casos mencionados por Saraví (2009) de jóvenes que ingresan al mercado laboral truncando sus estudios de secundaria o bachillerato.

¹⁷ Con excepción de algunas familias donde viven únicamente el hijo y la madre o el hijo y la abuela y donde los hijos mantienen aspiraciones altas. En el primer caso, la figura paterna es suplida por la de la madre, quien juega ambos roles, y el esfuerzo económico y educativo es mayor, tanto para la madre como para el hijo.

¹⁸ Como se señaló anteriormente, se ha definido el estrato social a partir del tipo de empleo y el nivel educativo de los padres. No se cuenta con información sobre el nivel de ingresos. La clasificación del estrato social es resultado de la observación empírica de los casos registrados en las 90 familias y en las familias de la cabecera municipal de Ameca en su conjunto.

Cuadro 57

Tipo de familia según estrato social

<i>Tipo de familia</i>	<i>Estrato bajo</i>	<i>Estrato medio</i>	<i>Total</i>
1. Vivo con mi madre y padre biológicos	73.2%	78.1%	74.6%
2. Vivo con mis padres biológicos y otros familiares	3.8%	6.3%	4.3%
3. Vivo con mi madre y mi padrastro	2.4%		1.7%
4. Vivo con mis abuelos y otros familiares	1.2%		0.9%
5. Vivo solamente con mi madre	11.0%	9.4%	10.5%
6. Vivo con mi madre y abuelos	2.4%	3.1%	2.6%
7. Vivo con otros adultos que son mis tutores	1.2%		0.9%
8. Vivo con mi madre y otros familiares	1.2%		0.9%
9. Vivo solamente con mi abuela		3.1%	0.9%
10. Vivo con mi abuela y otros familiares	1.2%		0.9%
11.- Vivo con mis abuelos	2.4%		1.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

Los tipos 1 y 2 son familias definidas como biparentales, y el resto (3 a 11) como familias mono-parentales o sustitutas.

Cuadro 58

Porcentaje de las calificaciones obtenidas y de las aspiraciones educativas según estrato social al que pertenecen

<i>Características</i>	<i>Estrato bajo</i>	<i>Estrato medio</i>
Hijos con calificaciones por debajo de la media*	59.7	30.0
Hijos con calificaciones por encima de la media**	40.3	70.0
Aspiraciones educativas bajas***	23.1	3.1
Aspiraciones educativas altas	76.9	96.9

*De 60 a 83 puntos.

**De 84 a 100 puntos.

***Las aspiraciones educativas bajas son las de los hijos que desean estudiar hasta el bachillerato o menos, y las aspiraciones altas son los que desean una carrera universitaria o posgrado.

El Cuadro 57 muestra que los hijos de familias biparentales de clase media concentran prácticamente 84.4%, mientras que los hijos de familias biparentales

de estrato bajo concentran 77% de los casos; es decir, los hijos de familias de nivel bajo presentan mayor distribución y concentración en los distintos tipos de familia monoparentales o sustitutas que los hijos que viven en estrato medio. Esto indica que la difícil situación económica en la que viven los hijos y sus familias de estrato bajo muestra una serie de ajustes en la conformación y estructura de las distintas familias uniparentales.

En el Cuadro 58 se muestra que el porcentaje de calificaciones obtenidas difiere de acuerdo con el estrato social al que pertenecen: los hijos que forman parte de la clase media cuentan con un porcentaje más alto que quienes pertenecen a la clase baja o trabajadora. Incluso se presenta una relación casi inversa en cada grupo de familia y estrato social al que pertenecen. Las aspiraciones educativas se muestran sumamente diferenciadas: los hijos de clase media tienen 96.9% de aspiraciones altas, mientras que los de clase baja 76.9%; los hijos de clase baja tienen 23.1% de aspiraciones bajas, mientras que los de clase media sólo 3.1%.

Los datos del Cuadro 58 indican que es posible inferir que los factores socioeconómicos influyen fuertemente en el rendimiento escolar, por ende, en las aspiraciones educativas de los jóvenes. También podemos afirmar que no son el único factor que define o modifica la trayectoria de las decisiones que toman los jóvenes en sus aspiraciones educativas, basta observar lo que pasa con los hijos de las familias de clase baja que tienen altas aspiraciones, entre los cuales existen otros factores importantes, como el capital social —según Coleman—, la buena comunicación entre padres e hijos, así como el capital cultural que se ha socializado y fomentado en algunas familias. Estos son algunos aspectos que favorecen el desarrollo de aspiraciones positivas en familias con estas características.

Por otra parte, los tres casos narrados páginas atrás muestran que existe un impacto diferenciado entre hijos e hijas y de acuerdo con el tipo de familia a la que pertenecen. Estos casos también nos ayudan a inferir que las relaciones entre padres e hijos de familias biparentales se ven más afectadas negativamente en los casos de padre e hijo varón, lo que se ve reflejado en el rendimiento escolar y en las aspiraciones educativas de los hijos. Factores como la pésima o nula comunicación, aunado al poco interés que los padres tienen sobre los planes de sus hijos, parecen afectar más a los varones que a las mujeres. Existe un mayor impacto en la dinámica de la vida familiar en los hijos y, en menor medida, en las hijas, situación que pone a los hijos varones en un estado de mayor vulnerabilidad, que se refleja

Cuadro 59

Expectativas educativas que los hijos piensan obtener

<i>Grado de estudios</i>	<i>Porcentaje</i>
Sólo secundaria	4.4
Carrera técnica	7.9
Terminar preparatoria	10.5
Terminar universidad	50.0
Terminar un posgrado	27.2
Total	100.0

en el rendimiento escolar y, por consiguiente, en las aspiraciones educativas, lo que afecta las decisiones sobre sus planes futuros.

Cuando se les pidió a los jóvenes en Ameca que respondieran: ¿y realmente cuál es el nivel de educación que piensas obtener?, hicieron un reajuste de sus ideas y evaluaron sus aspiraciones, con algunos cambios importantes, aunque sin modificar drásticamente su perspectiva inicial. Las expectativas de terminar el bachillerato o menos representan 22.8%, es decir, 4.2% menor a las aspiraciones, en tanto que las expectativas altas (terminar la universidad o más) representaron 77.2%, 4.4% menor a las aspiraciones (véase Cuadro 59). Al analizar cuidadosamente la información cuantitativa es posible observar que existe una tendencia hacia la baja en las expectativas cuando los hijos plantean terminar un posgrado, y en consecuencia terminar la universidad; en cambio, sube el porcentaje de los hijos que desean terminar la secundaria, una carrera técnica o el bachillerato.

Por otra parte, cuando los jóvenes y adolescentes respondieron a la pregunta: ¿cuál es el grado máximo de estudios que tus padres quieren que alcances?, quedó en evidencia que las expectativas de sus padres son un poco más alta que las que ellos se han planteado (véase Cuadro 60).

En cuanto a las expectativas catalogadas como bajas que tienen los padres que cuentan con 12 grados o menos de estudio, en algunos casos existe una correlación entre lo que los hijos señalan y lo que sus padres piensan sobre las expectativas hacia ellos mismos. Es el caso de Roberto Venegas, Leopoldo Durán y Ramón Hernández, quienes sólo aspiran estudiar hasta la secundaria o el bachillerato y piensan que sus padres únicamente quieren que estudien hasta el duodécimo grado. Son varios los factores que los llevan a plantear esta idea, tanto de tipo so-

Cuadro 60
Distribución de las expectativas educativas por género

Expectativas educativas de los hijos

<i>Sexo</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Preparatoria</i>	<i>Universidad</i>	<i>Posgrado</i>	<i>Total</i>
Hombre	7.4%	9.3%	11.1%	57.4%	14.8%	100.0%
Mujer	1.7%	6.7%	10.0%	43.3%	38.3%	100.0%
Total	4.4%	7.9%	10.5%	50.0%	27.2%	100.0%

Expectativas educativas que los padres tienen para sus hijos

<i>Sexo</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Preparatoria</i>	<i>Universidad</i>	<i>Posgrado</i>	<i>Total</i>
Hombre	3.7%	7.4%	9.3%	46.3%	33.3%	100.0%
Mujer		1.7%	5.0%	33.3%	60.0%	100.0%
Total	1.8%	4.3%	7.0%	39.5%	47.4%	100.0%

Grado máximo de estudios que tus padres quieren que alcances

<i>Familia y estrato social</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Carrera técnica</i>	<i>Preparatoria</i>	<i>Universidad</i>	<i>Posgrado</i>	<i>Total</i>
Biparental bajo	3.2%	6.4%	9.5%	34.9%	46.0%	100.0%
Biparental medio				44.4%	55.6%	100.0%
Total	2.2%	4.4%	6.7%	37.8%	48.9%	100.0%
Monoparental bajo		5.3%	10.5%	52.6%	31.6%	100.0%
Monoparental medio				20.0%	80.0%	100.0%
Total		4.2%	8.3%	45.8%	41.7%	100.0%
Total bajo	2.4%	6.1%	9.8%	39.0%	42.7%	100.0%
Total medio				40.6%	59.4%	100.0%
Total	1.8%	4.3%	7.0%	39.5%	47.4%	100.0%

cioeconómico como el bajo capital humano que los padres poseen, además de su bajo rendimiento escolar, aunado también a la existencia de una atmósfera hostil en casa, la cual limita la comunicación entre padres e hijos y, por tanto, el desarrollo de mayores aspiraciones positivas.

Por otro lado, no existe una correlación entre las aspiraciones educativas de los hijos que tienen un rendimiento escolar alto, con las calificaciones superiores a la media de quienes aspiran estudiar hasta la universidad, en relación con las expectativas que tienen los padres sobre sus hijos. Por ejemplo, Soledad Hernández, quien piensa que sus padres tienen expectativas bajas para ella, aunque sus aspiraciones por estudiar sean positivas, dado que su rendimiento escolar es alto (con calificaciones de 96); ella piensa que las limitaciones económicas de la familia y la nula comunicación con sus padres sobre los temas educativos no son favorables para estimular sus aspiraciones. Pese a esas adversidades, ella piensa continuar adelante y tiene claro que no desea quedarse atrás como sus hermanos mayores.

Otro caso interesante es el de Emmanuel Navarro, quien piensa que sus padres tienen expectativas bajas sobre su futuro educativo; además, las relaciones con su padre no son las óptimas para impulsar su educación. Emmanuel aún estudia la secundaria, y piensa que «si no logro salir en listas en el CETIS, quisiera irme a estudiar a Estados Unidos [...], quiero aprovechar que soy nacido allá y eso ya no sería un problema para mí». Emmanuel piensa que estudiar en aquel país es una posibilidad viable, dado que su padre es pensionado por el gobierno de Estados Unidos y, además, cuatro de sus hermanos mayores viven y trabajan en aquel país. Emmanuel piensa ser abogado y, aunque sus padres estudiaron sólo hasta tercer grado de primaria, él desea seguir adelante. «Mis papás nunca me ayudan en las tareas o lo de la escuela, más bien les pido apoyo a mis amigos. Ellos [sus papás] no pueden ayudarme porque saben muy poco sobre la escuela». A pesar de las adversidades Emmanuel tiene claro que desea continuar estudiando.

Estas breves historias nos muestran que los hijos y las familias se enfrentan a una serie de factores que pueden propiciar un clima favorable o desfavorable para estimular u obstaculizar las aspiraciones educativas.

Conclusiones

Como hemos visto, los factores estructurales y de tipo familiar impactan de forma diferenciada en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los jóvenes y

adolescentes que radican en Ameca. Existe una serie de factores que propician y favorecen las altas aspiraciones educativas, así como también los que las bloquean y obstaculizan. El ambiente familiar y la atmósfera emocional y/o económica en la que se encuentran los adolescentes han sido fundamentales para entender el proceso de sus aspiraciones desde el seno de la propia familia. Las aspiraciones se han ido moldeando a partir del grado de exigencias, libertades, limitaciones, desinterés, compromiso, solidaridad y emotividad que los padres establecen con sus hijos. A partir de la interacción que establecen con sus pares y al estar en búsqueda de su identidad y de sus afiliaciones sociales, se identifica el proceso que lleva a los hijos a prepararse para asumir las responsabilidades de adultos.

El bajo rendimiento escolar está asociado con el bajo nivel de capital humano de los padres, fundamentalmente con bajo nivel educativo de la madre. También existen diversos factores estructurales, entre ellos el socioeconómico, que inciden de forma negativa o positiva y, en menor medida, en las aspiraciones educativas. Hemos podido constatar en nuestro estudio de caso —al igual que lo revelado en *Los herederos* de Bourdieu y Passeron (2003)— que el sistema escolar en México elimina a las clases desfavorecidas; muestra de ello son los bajos niveles de rendimiento escolar y, sobre todo, de deserción que presentan los adolescentes de las clases populares, también denominada clase baja o trabajadora. Igualmente esto se evidencia en los bajos indicadores de las expectativas que tienen los padres acerca de sus hijos, situación que parece ponerlos en una encrucijada, donde el sistema escolar no proporciona las oportunidades suficientes ni las herramientas necesarias para tener éxito y salir adelante en su vida adulta, frente a ambientes familiares poco propicios para la transmisión del capital cultural.

La estructura de las familias estudiadas en Ameca presenta una diversidad importante, situación que complejiza el análisis sobre las relaciones paternofiliales, la estructura familiar y las aspiraciones educativas de los hijos. Esta complejidad, sin embargo, proporciona una mayor riqueza al análisis. Es difícil señalar que exista una norma en el comportamiento del desarrollo de las aspiraciones educativas, dependiendo del tipo de familias, del nivel del capital humano de los padres o del tipo de empleo que desempeñan. Otros factores entran en juego, como las relaciones entre padre e hijo, el rendimiento escolar, el sexo, el lugar en la seriación de los hijos, el capital social de la familia, entre los reseñables. Se puede decir que existen *posibles* tendencias de cómo podrían irse desarrollando las aspiraciones y los

logros educativos, dependiendo de factores estructurales y del tipo de organización familiar.

Los datos etnográficos y cuantitativos aquí expuestos nos permiten inferir que los hijos de familias biparentales que tienen niveles importantes de capital humano, sobre todo por parte de la madre y, donde los padres desempeñan trabajos no manuales, son los que tienen mayores ventajas; esto se ve reflejado en el desempeño escolar y en sus aspiraciones educativas. De aquí se concluye que es importante realizar un estudio longitudinal para explorar a través del tiempo si estas ventajas son concretadas a través de logros académicos y profesionales; así mismo, se puede explorar qué ocurre en un futuro inmediato con el proceso educativo de los hijos que no poseen estas ventajas y viven en familias monoparentales.

En este capítulo intentamos abrir la discusión sobre la crisis del sistema educativo en México, a partir de un estudio de caso que muestra el papel que juegan los factores estructurales y familiar en el rendimiento escolar y, seguramente, en un futuro cercano, también afecte las aspiraciones educativas y personales, pues muchos de los jóvenes se ven desorientados y tienden a desertar de las escuelas, dado que este fenómeno es uno de los mayores síntomas de la crisis educativa en el nivel básico y medio superior de nuestro país. Este fenómeno lo confrontaremos con el estadounidense, a partir del estudio de las aspiraciones educativas de hijos de amequeses que residen en aquel país.

VII

EL MUNDO DE LOS AMEQUENSES EN CALIFORNIA

Introducción

En este capítulo nos introducimos en el mundo de las familias formadas por padres y/o madres de Ameca que tienen hijos en niveles del sexto al duodécimo grado de educación básica en California. Examinaremos el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes de Ameca a partir de la teoría de la asimilación segmentada, considerando cuatro factores importantes que impactan en la adaptación sociocultural y educativa de los hijos en Estados Unidos. En primer lugar, analizaremos el contexto de recepción y el modo de incorporación de las familias, proceso que han experimentado al integrarse en la sociedad estadounidense en las distintas ciudades de California donde se han establecido. En segundo lugar se explora el capital humano que los padres traen y poseen en el lugar de establecimiento. El tercer factor se refiere a la estructura familiar, a partir de los distintos tipos de familias con las que viven y conviven los hijos, aspecto central para entender las relaciones paternofiliales. Por último, se muestra su estatus socioeconómico. Un aspecto que se suma al análisis de las familias de Ameca en California es el estatus migratorio de los padres y los hijos, factor que influye en el proceso de adaptación de los hijos, así como en sus aspiraciones y el éxito educativo, tema que según Schmid (2001: 77) no se ha investigado en la población mexicana.

Hay otra serie de factores que son de suma importancia y que forman parte del contexto social y cultural que se discutirán en este capítulo: la interacción étnica y racial que mantienen los hijos de inmigrantes en las escuelas y el vecindario; es decir, tipos de escuela a la que asisten los menores y el tipo de vecindario donde viven las familias de Ameca en el norte y sur de California.

El contexto de recepción y los modos de incorporación

El concepto de los modos de incorporación es un instrumento teórico útil para comprender la diversidad y la vulnerabilidad de los recursos que afectan el proceso de adaptación en la sociedad estadounidense. Los modos de incorporación están conformados por las políticas del gobierno del país anfitrión, los valores y los prejuicios sobre las minorías y las características de la comunidad étnica (Portes y Zhou, 1993). Estos factores van a tener un papel relevante en las formas de adaptación de los hijos de inmigrantes en el lugar de establecimiento, pero también van a tropezar en el camino con obstáculos que hacen que la adaptación y el progreso económico sean problemáticos.

El contexto al que arriban los inmigrantes y sus hijos en Estados Unidos ha cambiado drásticamente en los últimos años: la brecha entre ricos y pobres se incrementó desde las últimas décadas del pasado siglo XX. Al mismo tiempo, la situación de los trabajadores estadounidense empeoró, su movilidad económica se redujo y el número de pobres entre los inmigrantes indocumentados, nacionalizados o de segunda generación, se fue incrementando. Con excepción de los inmigrantes con altos grados escolares y altamente calificados, la condición de la mayoría es bastante precaria. Las oportunidades de empleo estable con ingresos decorosos son cada vez más escasas para quienes tienen bajos grados de calificación. A los miembros de esta gran masa de pobres no se les ofrecen oportunidades para el mejoramiento socioeconómico, sino que fueron, en su mayor parte, alimentados, alojados y mantenidos en su limbo social y económico (Zhou, 1997).

El concepto «modos de incorporación» fue acuñado para destacar los aspectos clave de los contextos de recepción correspondientes a las actitudes de las autoridades y la población en general y el carácter de la comunidad étnica preexistente (Haller, Portes y Lynch, 2011). En general, los modos de incorporación de los inmigrantes de alto capital humano son positivos: se definen por el estatus legal y una recepción, por lo menos, neutral de la postura de la población nativa (Portes y Rumbaut, 1996). Por el contrario, los inmigrantes trabajadores manuales, comúnmente indocumentados, con un nivel relativamente bajo de educación, con características físicas diferentes a las de la población blanca, son objeto de una recepción negativa por parte de las autoridades y la población de acogida (Rumbaut 2005; Suárez-Orozco citado en Haller, Portes y Lynch, 2011).

La teoría de la asimilación segmentada afirma que las grandes disparidades en capital humano y los modos de incorporación de los inmigrantes contemporáneos se traducen necesariamente en los diferentes patrones de la adaptación seguidos en el transcurso por sus hijos. El poder de estos dos factores causales es complementado con un tercero, la estructura familiar. Además de las diferencias en el capital humano, los grupos de inmigrantes contemporáneos también varían en la medida en que las familias permanecen juntas.¹ Los tres factores juegan un papel conjunto de importancia, según la teoría, ya que estos niños enfrentan obstáculos para la educación y la movilidad profesional en la sociedad contemporánea (Haller, Portes y Lynch, 2011: 737).

Los inmigrantes de Ameca y las familias consideradas fuentes de estudio se sujetan a una serie de circunstancias que definen operacionalmente los modos de incorporación:

a) la disponibilidad para algunos grupos de programas oficiales para el reasentamiento; *b)* la entrada legal, pero no la ayuda, y una recepción en general neutral a otros; y *c)* los altos niveles de prejuicio racial contra ciertos inmigrantes, junto con la hostilidad gubernamental hacia los grupos considerados como fuentes de inmigración ilegal (Portes y Rumbaut, 2010: 197).

El primer modo se define como positivo y corresponde a los refugiados y asilados que reciben ayuda del gobierno para el reasentamiento; es el caso de los cubanos, los camboyanos y los vietnamitas. El segundo se define como neutral y corresponde a los inmigrantes no negros fundamentalmente asiáticos, admitidos para residencia legal permanente; es el caso de los chinos y filipinos. El tercero es definido como negativo y corresponde a los inmigrantes negros y latinos con grandes proporciones de emigrantes no autorizados —ilegales—, como es el caso de los haitianos/antillanos, mexicanos y centroamericanos (p. 198). Bajo estas características de incorporación negativa se encuentran las familias de Ameca. En este sentido podemos decir que

¹ La estructura familiar es uno de los aspectos centrales en nuestro estudio para el análisis de las relaciones paternofiliales, es por ello que nos centraremos en explorar los distintos tipos de familias donde los padres permanecen junto con sus hijos o son familias no estables o no intactas donde sólo uno de los padres vive con él o los hijos.

Cuadro 61
Año en que arribaron los jefes de familia a Estados Unidos

<i>Periodo</i>	<i>Porcentaje</i>
1973-1985	30.0
1986-1994	50.0
1995-2008	20.0
Total	100.0

la cuestión central no es si la segunda generación [de amequeenses] se asimilará a la sociedad americana, sino *a qué sector de la sociedad lo hará*. [Actualmente se enfrentan] a tres desafíos principales a nivel educativo y de éxito profesional para los hijos de inmigrantes. El primero es la persistencia de la discriminación racial; el segundo es la bifurcación del mercado laboral americano y su creciente desigualdad; y el tercero es la consolidación del consumo de drogas y las bandas callejeras como estilo de vida alternativo en los barrios americanos (p. 203).

La gran mayoría (74%) de los jefes de familia de origen amequeense de nuestro estudio cruzó la frontera de manera ilegal, sólo 26% lo hizo de forma autorizada como residente permanente o con visa de turista. Antes de la ley IRCA llegó 30%; 50% lo hizo entre 1986 y la crisis económica de 1994 en México, y sólo 20% arribó a Estados Unidos entre 1995 y los primeros meses de 2008 (véase Cuadro 61).

Pero además de cruzar de forma no autorizada, también van con grandes aspiraciones, «esperanzados en una nueva vida más conveniente, aunque esta mejoría en algunos planos signifique vivir bajo la sombra de la xenofobia» (Salas, 2011: 126). Esta serie de desafíos están presentes en los distintos lugares de residencia donde se establecen las familias de Ameca, tanto en el norte como en el sur de California.

Lugar de residencia de las familias de Ameca en California

La residencia de estas familias se ha dividido en dos zonas geográficas, al norte y al sur de California, tomando como línea divisoria la ciudad de Bakersfield. Al norte del estado se han establecido en varias ciudades, aunque sólo en tres de ellas se ha centrado nuestra atención: Modesto y Ceres, ubicadas en el condado de Stanislaus, a una hora de distancia al sur de la capital del estado, y South Lake

Tahoe, que se encuentra a hora y media al noreste de Sacramento, localizada en el condado El Dorado. A diferencia del sur del estado, estas tres ciudades no cuentan con una amplia infraestructura educativa universitaria. South Lake Tahoe es eminentemente turística por ser una ciudad casino, y las otras dos ciudades son básicamente agrícolas, por lo que carecen de infraestructura urbana e industrial como al sur de California. Tampoco cuentan con una amplia gama de oportunidades para los estudiantes de high school que desean continuar estudios superiores.

Las universidades más cercanas para los estudiantes de South Lake Tahoe se encuentran en Sacramento y en Reno, Nevada, y para quienes se les dificulte bajar de la montaña al finalizar la high school tendrán que conformarse con continuar estudios preuniversitarios en el community college de su localidad. Así mismo, la universidad más cercana (California State University Stanislaus) para los estudiantes de Modesto y Ceres se encuentra en Turlock, a 20 minutos de distancia. Modesto es una ciudad agrícola y de bajos recursos, quizás una de las más pobres de California,² que no ofrece posibilidades de mayor acceso universitario. Además, la gama de carreras universitarias en Turlock no es tan amplia como en las distintas universidades situadas en el área de Sacramento o en la bahía de San Francisco.

Por su parte, el sur de California es considerado la zona urbana por excelencia en el estado, aquí se encuentra la ciudad de Los Ángeles, la segunda más grande e importante de Estados Unidos, además de ser donde se concentra la mayor parte de la actividad industrial. Cuenta con el mayor número de opciones universitarias tanto públicas (UC) como estatales (USC) y privadas del estado. Las ciudades del sur donde se concentran las familias amequeuses están ubicadas principalmente en tres condados que circundan a la ciudad de Los Ángeles: Riverside, San Bernardino y Los Ángeles, y las ciudades donde viven las familias amequeuses son: Riverside, Lake Elsinore, Rialto, Ontario, Bloomington, Lynwood, Bellflower, este y centro de Los Ángeles, San Fernando y Sylmar. Las familias residen dispersas por toda la zona urbana de la gran metrópoli, aunque otras más se localizan en la ciudad de Oxnard, dentro del condado de Ventura, en la zona geográfica del

² Modesto fue clasificada en 2006 en el puesto 16 de las áreas metropolitanas más peligrosas del país y en el puesto 39 en 2008. En 2009, la revista *Forbes* clasificó a Modesto como la peor área metropolitana del país, meses después, fue clasificada como la quinta ciudad más miserable de Estados Unidos (es.wikipedia.org).

Cuadro 62
 Condados y ciudades en California que forman parte del estudio

<i>Condado</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Porcentaje</i>
El Dorado	29.2	South Lake Tahoe	29.2
Estanislao	20.0	Ceres	6.2
		Modesto	13.8
Los Ángeles	23.1	Los Ángeles	10.8
		Bellflower	3.1
		Lynwood	1.5
		San Fernando	3.1
		Sylmar	4.6
Riverside	6.2	Riverside	3.1
		Lake Elsinore	3.1
San Bernardino	18.5	Ontario	7.7
		Rialto	7.7
		Bloomington	3.1
Ventura	3.0	Oxnard	3.0
Total	100.0	Total	100.0

sur del estado. El condado de Ventura, que es fundamentalmente agrícola, se encuentra contiguo al noroeste del condado de Los Ángeles (véanse Mapa 1 [p. 70] y Cuadro 62).

Los distintos lugares de residencia en California responden a distintos factores para su asentamiento e incorporación, entre ellos se encuentran las redes sociales que han establecido los inmigrantes, así como la disponibilidad del mercado laboral. Este asentamiento y sus modos de incorporación han sido trastocados por la reciente crisis financiera e hipotecaria de 2008 en Estados Unidos.

El impacto de la crisis financiera e hipotecaria en las familias de Ameca en California

El jueves 30 de octubre de 2008 la ciudad de South Lake Tahoe estaba vacía, se veían pocos autos que circulaban por las calles, así como poca gente en los restaurantes; esto no era producto de la temporada baja, cuando el turismo decae en la ciudad. La economía se había desacelerado. La gente perdía sus casas, su empleo,

aumentó el precio de la gasolina y de los productos básicos, hubo menos trabajo en el sector de la construcción, el campo, los servicios y, en general, en todos los sectores de la economía. Aumentó el número de deportaciones de mexicanos y la situación era cada vez más sombría para los inmigrantes, además la gente comentaba que la economía de sus hogares era cada vez más complicada, lo que se percibía en el consumo y en el estado de ánimo de la población. Incluso parecía que lo único que podría cambiar la percepción era la proximidad de las elecciones presidenciales y el fin del mandato del presidente George W. Bush (2001-2009).

El ambiente de desesperanza para los inmigrantes se había agravado a partir de la gran recesión de 2007-2010. La crisis impactó seriamente a las familias de California con una de las tasas de desempleo más altas de la nación, generando mayor pobreza, afectando de manera especial a los niños y marginando aún más a los inmigrantes del acceso a un mejor empleo y a las formas básicas de subsistencia, lo que ha lanzado a las familias de inmigrantes a una situación complicada en las decisiones en torno a la educación de los hijos después de high school. La disminución de las oportunidades para la movilidad ha creado una gran frustración y pesimismo entre la población joven, situación que se acentúa entre los más pobres:

Cuando los de abajo también son miembros del grupo históricamente de las minorías oprimidas, la frustración se ve agravada por la necesidad de mantener la autoestima, de modo que el rechazo de las costumbres de la clase media y la oposición a la autoridad se convierten en estrategias importantes para la supervivencia psicológica. Del mismo modo, existe una fuerte tendencia anti-intelectual en la cultura juvenil americana en todos los niveles socioeconómicos, el rechazo de las actividades académicas es especialmente intensa en las escuelas de las minorías, donde muchos estudiantes tienden a identificar a los maestros y administradores escolares con la autoridad opresiva, ven poca esperanza en su futura entrada a la clase media, y se rebelan contra el aprendizaje. Una proporción considerable de los hijos de la segunda generación de hoy viven en los barrios urbanos pobres y van a escuelas de bajos recursos, dominados por otros niños inmigrantes o por los estudiantes de otras minorías. Estas escuelas proporcionan entornos de aprendizaje pobres, y a menudo son lugares peligrosos. Muchos hijos de inmigrantes se encuentran en las aulas con otros hijos de inmigrantes que hablan un idioma que no es el inglés o con otros niños pertenecientes a una minoría que tienen problemas para mantener el ritmo de trabajo escolar

consciente o que se resisten a los logros académicos. Porque los estudiantes en las escuelas forman entre sí otras actitudes y expectativas, como una cultura de oposición que afecta negativamente los resultados educativos de los hijos de inmigrantes (Zhou, 1997: 987).

En ese sentido, la recesión que inició en diciembre de 2007 y se agudizó en septiembre de 2008, dejó a miles de personas sin trabajo, amenazando la seguridad y la dignidad de millones de personas en Estados Unidos;³ ha sido un colapso financiero comparable con el de 1929. La crisis financiera ha provocado un aumento pronunciado del desempleo,⁴ aunque al derrumbarse el mercado inmobiliario y financiero la pérdida de empleos fue mayor y afectó con más fuerza a los que viven de la manufactura y la construcción, vulnerando a gran parte de los inmigrantes que residen en California quienes tienen dominado ese nicho de mercado laboral. Las repercusiones no se hicieron esperar y la población inmigrante fue una de las más golpeadas; por un lado, por la falta de seguro médico, además de la pérdida de sus viviendas y los altos niveles de desempleo y, por otro, la reducción de sus ingresos familiares.⁵ Para los padres de las familias de Ameca en California la situación ha empeorado. En el Cuadro 63 podemos observar que 10% de los jefes de las familias se encontraban desempleados y otro porcentaje similar estaba en calidad de trabajador de medio tiempo; además los dueños de negocios y contratistas de la construcción han visto disminuidas sus ventas o, en su caso, reducidos los contratos.

Para el caso de los empleados de tiempo completo el panorama también empeoró, pues son menos las horas que se trabajan por semana y más constantes los días de descanso. La situación también se complicó para las madres. En el Cuadro

³ Para mayor información véase el documental *Capitalismo una historia de amor* de Michael Moore sobre los efectos de la crisis financiera en Estados Unidos.

⁴ Los niveles de desempleo en 2008 fueron de 4.6% mientras que en 2009 llegó a 7.2%, por su parte los niveles de crecimiento en 2008 fueron de 2% y en 2009 fue apenas de 1.1% (www.indexmundi.com).

⁵ Esta situación orilló a miles de familias inmigrantes a solicitar ayuda al Programa Woman, Infant and Children (WIC). *The New York Times* reveló que «unos 6 millones de estadounidenses sortean la crisis únicamente con vales oficiales que son canjeados por alimentos, sin ningún ingreso en efectivo» (*La Jornada*, 4/1/2010).

Cuadro 63

Situación laboral de padres y madres en California

<i>Situación laboral</i>	<i>Padres % N=34</i>	<i>Madres % N=40</i>
Trabajador de tiempo completo	47.5	42.5
Trabajador de medio tiempo	5.0	10.0
Desempleado buscando trabajo	5.0	2.5
Incapacitado	10.0	2.5
Trabaja en el hogar		32.5
Propietario negocio propio	10.0	7.5
Contratista construcción	7.5	
Contratista limpieza de casas		2.5
No aplica	15.0	
Total	100.0	100.0

63 se observa que sólo 42.5% de las madres tenía trabajo de tiempo completo, aunque, igual que los padres, con recortes en su jornada laboral. Además, 10% trabajaba medio tiempo y 32.5% se dedicaba única y exclusivamente al trabajo del hogar. El número de amas de casa se incrementó como resultado del cierre y/o reducción de la producción de varias fábricas manufactureras, emparadoras, empresas dedicadas a los servicios, casinos y hoteles, etcétera, donde las madres se desempeñaban, contribuyendo en la economía del estado y en el ingreso familiar.

Los efectos de la crisis en la educación

En el terreno de la educación, los hijos de inmigrantes se ven sumamente afectados. Al interior de las familias los ingresos disminuidos ocasionaron que los recursos fueran menos para educación secundaria y media superior, situación que dificultó el tránsito a la universidad. Además, los distritos escolares donde están concentrados los inmigrantes mexicanos han sido afectados por la crisis⁶ inmobiliaria. Esto se debe a que los ingresos recibidos dependen en buena medida de la plusvalía de las viviendas donde se ubica determinado distrito escolar, lo que dio

⁶ Según la Asociación de Maestros de California, en los últimos dos años (2008-2009) el presupuesto de Educación del estado tuvo una reducción de 17 000 millones de dólares (latinocalifornia.com).

como resultado una reducción al presupuesto⁷ donde habitaban los inmigrantes mexicanos y, por consecuencia, una gran desocupación del personal docente, administrativo y de apoyo, la reducción del calendario escolar y de cursos esenciales para el bachillerato, así como el aumento de la cantidad de alumnos por clase. Éstas son sólo algunas de las medidas que implementaron los distritos escolares para enfrentar la disminución de su presupuesto.

La situación es peor en las familias de inmigrantes con hijos en calidad de indocumentados. Tal es el caso de Jorge Mendoza, quien llegó a Estados Unidos a los seis años de edad junto con sus padres amequeenses. Después de nueve años en California sus padres se divorciaron, ahora Jorge vive con su madre, dos hermanos, sus abuelos maternos y tres integrantes más que conforman otra familia y viven en la misma vivienda que cuenta con dos recámaras, sala comedor y cocina. Jorge estudia el grado 11 en la Johansen High School de Modesto; Mónica, la madre de Jorge, quiere que él estudie hasta el college.

Yo les he dicho a mis hijos, «en este país si quieres vivir bien y tener dinero, no hay otra más que estudiar». A veces, mi hijo no sabe qué hacer para seguir estudiando porque no tiene papeles y eso complica más que hacer, y en momentos dice que mejor se va a ir para México para estudiar allá, porque aquí cuesta mucho dinero estudiar la universidad.

Pero Jorge piensa que la única estrategia que tiene para continuar la universidad en Estados Unidos es enrolándose en el ejército para lograr la ciudadanía y después poder entrar a la universidad. El futuro es incierto y la situación económica y familiar es compleja, pues Mónica trabaja en el campo y su ingreso es insuficiente para sostener estudios universitarios, además de su condición de indocumentado.

La situación de Jorge es parecida a la de otros —entre ellos, decenas de amequeenses— que llegaron a Estados Unidos cuando eran pequeños. Ninguno tienen acceso a préstamos federales o estatales, ni a becas y otros programas para poder

⁷ Las fuentes de financiamiento para las escuelas de California de nivel secundaria son: estatal 52.8%; federal 14%; local 32%, y de la lotería 1.2%. Lo referente a lo local se deriva de los impuestos recabados por la ciudad y por la plusvalía de las viviendas (www.cde.ca.gov).

ingresar a las universidades públicas —dos tercios de los estudiantes universitarios en este país egresan endeudados para pagar las cada vez más altas colegiaturas en instituciones públicas—,⁸ y no pueden trabajar legalmente para sostenerse mientras estudian. Cada año, según el Urban Institute, alrededor de 65 000 estudiantes indocumentados egresan de high school en Estados Unidos. De acuerdo con el Migration Policy Institute, los menores de edad conforman 16% de los al menos 12 millones de indocumentados que se calculan están en ese país, o sea 2 millones de estudiantes (Brooks, 2010). Por lo que son ellos los más vulnerables y a quienes prácticamente se les puede considerar como una generación en riesgo, por su calidad de excluidos y la falta de esperanzas.

Este es el contexto de recepción, incorporación y desventaja estructural que muchos de los hijos de inmigrantes han encontrado en California. Pero la frustración y el éxito de las oportunidades no pueden ser igualmente percibidas por todos los grupos minoritarios e, incluso, dentro del mismo grupo de inmigrantes y de una misma comunidad de inmigrantes mexicanos, como es el caso de las familias de Amecca. Veamos otro de los factores causales que influyen en el proceso de adaptación de los hijos en Estados Unidos, tal como señala la teoría de la asimilación segmentada, el capital humano de los padres.

Capital humano: nivel educativo de los padres

Portes y Rumbaut (2010) señalan, a partir de los estudios empíricos realizados y del análisis que se ha destacado de los hijos de inmigrantes, que no todas las familias poseen los medios para promover el éxito escolar y evitar las amenazas que suponen la discriminación, la reducción de las opciones en el mercado laboral, las bandas callejeras y las drogas. Los recursos para lograr este objetivo son de dos tipos: *a*) los que proporcionan el acceso a bienes económicos y oportunidades de empleo, y *b*) los que refuerzan el control de normas de los padres, tema que será analizado en el siguiente capítulo. Los padres con altos niveles de capital humano

⁸Una nota que apareció en *Russia Today* (4/IX/10) expone en forma dramática la deuda impagable de los estudiantes desamparados para pagar su educación, que los cataloga de esclavos laborales debido al «adeudo de más de 830 mil millones de dólares y quienes, para colmo de males, han sido los más desprotegidos y perjudicados por el galopante desempleo», como consecuencia de la crisis financiera en Estados Unidos (Jalife-Rahme, 2010).

Cuadro 64
Grado de estudios de padres y madres

<i>Grado de estudios</i>	<i>Padre % N=34</i>	<i>Madre % N=40</i>
No terminó primaria	10.0	15.0
Primaria terminada	10.0	5.0
No terminó secundaria	15.0	10.0
Secundaria terminada	20.0	35.0
No terminó bachillerato	5.0	12.5
Bachillerato terminado	15.0	12.5
No terminó universidad	2.5	2.5
Universidad terminada	7.5	7.5
No aplica	15.0	
Total	100.0	100.0

se encuentran, por muchas razones, en una situación mejor para apoyar la adaptación de sus hijos (Portes y Rumbaut, 2010). El Cuadro 64 muestra que 10% de los padres no terminó la primaria, mismo porcentaje para los que terminaron la primaria; 20% finalizó secundaria, 15% bachillerato, y tan sólo 7.5% concluyó estudios universitarios en México.

En el caso de las madres, 15% no terminó los primeros seis grados de estudio; 5% los finalizó; 10% no concluyó estudios de secundaria; 35% tiene nueve grados de estudio, y 7.5% de las madres terminó estudios universitarios en México. Sólo hay tres casos de madres que concluyeron los doce grados de educación en Estados Unidos; uno de ellos es Sonia Solano, quien nació en Los Ángeles —hija de padres amequeños— pero vivió unos años en Ameca y otros en California, donde concluyó high school. Laura Bernache y Ángela Fregoso, llegaron a California con sólo dos grados de estudios de nivel secundaria e ingresaron a high school para terminar sus estudios de educación media superior en Estados Unidos. Esta situación les ha permitido tener un mejor conocimiento del sistema escolar estadounidense y, con ello, un mejor acercamiento en la relación escuela-hijos-padres; aspecto que veremos en el capítulo VIII [pp. 235-286].

Otro caso interesante es el de Magdalena Uribe, quien emigró a Estados Unidos un par de años después que su esposo Armando García, profesionista. Ambos salieron en busca de una mejor vida junto con su hijo pequeño y se establecieron en

Cuadro 65

Características educativas de padres y madres

<i>Característica</i>	<i>Grado mínimo</i>	<i>Grado máximo</i>	<i>Media</i>
Grado promedio de educación del padre	4 años	17 años	9.3
Grado promedio de educación de la madre	1 año	17 años	8.9

South Lake Tahoe. Nena —como se le conoce en Tahoe— estudió como profesora normalista de educación preescolar en México; ella sabía que lo primero que habría que hacer para tener la posibilidad de desarrollar su profesión en Estados Unidos era aprender inglés y después homologar sus estudios para desempeñarse como educadora. Se enfrentó con una constante discriminación institucional para laborar en una escuela de educación maternal y preescolar. Actualmente, Nena se desempeña como instructora maternal de mujeres jóvenes latinas —principalmente adolescentes mexicanas— con embarazos a temprana edad; les brinda ayuda en su proceso mientras concluyen la high school.

El nivel promedio de educación de los padres en California es de 9.2 grados, promedio ligeramente inferior al registrado por los padres en Ameca (9.6 grados) y mayor al promedio de los padres de la cabecera municipal de Ameca (8.5 grados). El grado promedio de estudios de las madres es 8.9 grados, mayor al de las madres en Ameca (8.5 grados) y de la cabecera municipal registradas por el INEGI en el año 2005 (8.0 grados) (véanse cuadros 11 [p. 104] y 65). Es decir, las madres con hijos en California tienen un grado mayor de educación, en función tanto de las madres migrantes como de las no migrantes de Ameca; esta situación nos indica que su selección migratoria es positiva.

Estructura familiar

Tal como lo señalan los representantes de la teoría de la asimilación segmentada, el poder de los modos de incorporación y el capital humano de estos dos factores causales son complementados con la estructura familiar. Las familias de inmigrantes contemporáneos permanecen juntas, es decir, padre y madre biológicos viven con los hijos en el mismo hogar. Dicha estructura será crucial para entender las distintas maneras de relaciones paternofiliales que se presentan en las familias de Ameca y, con ello, las diferencias que existen en las formas de parentalidad y de crianza en California.

Cuadro 66
Tipos de familias en California con quien viven los hijos

<i>Tipo de familias</i>	<i>Porcentaje</i>
Vivo con mi padre y madre biológicos	78.5
Vivo con mi madre y mi padrastro	1.5
Vivo solamente con mi madre	9.2
Vivo con mis padres biológicos y otro familiar	3.1
Vivo con mis padres biológicos y otra familia	1.5
Vivo con mi madre, abuelos y otra familia	1.5
Vivo con mi madre y otro adulto	4.7
Total	100.0

Cuadro 67
Estado civil de los jefes de familia

<i>Estado civil</i>	<i>Porcentaje</i>
Casado(a)	75.0
Unión libre	10.0
Divorciado(a) o separado(a)	10.0
Viudo(a)	2.5
Madre soltera	2.5
Total	100.0

Las familias en California que forman parte del presente estudio fueron seleccionadas de forma aleatoria a partir de una serie de características específicas para nuestro análisis —descritas en el capítulo metodológico— donde fue importante la presencia de hijos que estudiaban en middle school, junior high y high school. Se eligieron 40 familias, 20 en el sur y 20 en el norte de California (véanse Capítulo II [pp. 65-85] y Cuadro 62 [p. 210]). Los integrantes de las familias de inmigrantes entrevistadas tienen un promedio 4.87 personas por vivienda, de acuerdo con la oficina del Censo de los Estados Unidos de 2009, el promedio de personas por vivienda en California es de 2.8. Estas cifras además de indicarnos que las familias de amequeños están por encima de la media en el estado, revelan que la situación es adversa para la adaptación y el bienestar de los hijos, ya que 7.5% viven en situación de hacinamiento. Otras familias cuentan con un número reducido de

recámaras, donde en la mayoría de los casos la sala se convierte por las noches en dormitorio. Los bajos ingresos han obligado a muchas familias a establecerse en barrios pobres donde las rentas son más accesibles pero cuentan con menos habitaciones. Son barrios ubicados en los suburbios de Los Ángeles o Modesto, donde los niveles de criminalidad son más altos, las escuelas tienen bajos recursos y presentan niveles inferiores de rendimiento escolar que otras zonas del estado.

Las familias de Ameca en California tienen una estructura fundamentalmente de tipo nuclear (90%), mientras que sólo 10% son familias extensas, aunque eso no significa que no exista una variedad en la estructura y conformación. En el Cuadro 66 podemos observar la variedad y complejidad en la conformación de las familias amequenses en California, de acuerdo con lo que los hijos manifestaron.

De las cuatro familias extensas, dos viven en condiciones adversas en el norte y las otras dos en el sur de California. En el norte, una de las familias se ha establecido en South Lake Tahoe y otra en Modesto; en el sur en Los Ángeles y Bellflower, suburbio de esa gran metrópoli. Sus ingresos son inferiores a 35 000 dólares anuales, lo que representa vivir en niveles de pobreza en Estados Unidos. Aunque este caso no es exclusivo para las familias extensas, pues también se da en algunas nucleares. Tema que será analizado más adelante.

En cuanto al estado civil de los padres y madres, de las 40 familias, 75% son casados, de los cuales 51.4% se casaron en México y 48.6% en Estados Unidos; 10% se separaron o divorciaron, tres se formaron en California y una en Ameca. Cuatro parejas se encuentran en unión libre (10%), tres de ellas se formaron en California y una en Ameca. Por último hay una madre soltera y una viuda que representan 2.5% respectivamente (véase Cuadro 67).

Estatus socioeconómico de los padres y nivel de ingresos de las familias

Una de las características principales que es importante destacar al explorar el estatus socioeconómico de los padres inmigrantes en Estados Unidos está relacionado con el tipo de ocupación que desempeñan. Para el caso de Ameca hay un porcentaje mayoritario (55%) de padres que desempeñan un trabajo de tipo manual, esto se debe en buena medida a su bajo nivel educativo y escaso dominio del inglés. Dicho porcentaje está conformado por aquellos que desarrollan un oficio, como pintores o mecánicos, los que trabajan en el campo o la jardinería, obreros de la construcción o en la manufactura y los que se desempeñan en el sector servicios,

Cuadro 68
Tipo de ocupación de padres y madres

<i>Ocupación</i>	<i>Padre % N=34</i>	<i>Madre % N=40</i>
Desempeño de oficio	7.5	
Trabajo de oficina		2.5
Trabaja en el hogar		32.5
Trabaja en el campo o la jardinería	5.0	2.5
Obrero	35.0	12.5
Servicios profesionales		2.5
Servicios	7.5	25.0
Ventas		5.0
Propietario de negocio	17.5	7.5
Contratista limpieza de casas		2.5
Desempleado	5.0	2.5
Incapacitado	7.5	5.0
No aplica	15.0	
Total	100.0	100.0

como en hoteles, casinos y restaurantes (véase Cuadro 68). En cuanto a los padres que son propietarios de negocios, este grupo está formado por los comerciantes, dueños de restaurantes o tiendas de abarrotes y contratistas de la construcción.

Por su parte, las madres que se desempeñan como trabajadoras manuales representan 40%, este grupo está conformado por las trabajadoras del campo, obreras y del sector servicios; las madres que se desempeñan única y exclusivamente como amas de casa representan 32.5%; las que trabajan en negocio propio son 7.5%; también hay una contratista de limpieza de casas y representa 2.5%; ventas 5%; desempleadas 2.5%, e incapacitadas 5%. Por último, hay dos mujeres que se desempeñan como trabajadoras calificadas, una es secretaria oficinista en una clínica oftalmológica y otra es profesora en educación maternal (véase Cuadro 68). En ese sentido, veremos que tanto el tipo de empleo de los padres, como el de las madres, están directamente relacionados con el nivel de educación y, en cierta medida, con el nivel de dominio del inglés.

Los padres y madres que cuentan con empleos no manuales, es decir, que desempeñan trabajos de servicios profesionales, de oficina, ventas, propietarios de

negocios o contratistas, cuentan con niveles altos de educación, ya sea que concluyeron estudios universitarios o por lo menos terminaron el bachillerato y tienen un estatus migratorio de documentados. Además tienen cierto dominio del inglés, tres de estos casos son madres y la excepción es Bertha Uribe, quien se dedica al sector de las ventas y su dominio del inglés es de regular a malo, por lo que sus ingresos también son desfavorables, además es indocumentada. Por su parte, Silvia Cuarenta también se dedica al ramo de las ventas y sólo concluyó la educación secundaria en México; sin embargo es residente permanente y tiene un dominio del inglés regular. Laura Bernache es contratista de limpieza de casas, pero a pesar de que su condición migratoria es de indocumentada cuenta con una situación laboral positiva, dado que terminó su bachillerato en California, lo cual le permite tener mayor conocimiento del inglés y del sistema estadounidense.

Los padres y madres que son trabajadores manuales tienen un nivel educativo más bajo, su dominio del inglés es de regular a malo o, en su caso, cuentan con una situación migratoria adversa, es decir, son indocumentados.

Ingreso familiar. Uno de los aspectos que está directamente relacionado con el estatus socioeconómico de la familia es el ingreso familiar. El Cuadro 69 indica el ingreso del año anterior al estudio (2007) para los que viven en el norte y en 2008 para los que viven en el sur de California.⁹ De las familias, 45% tuvo ingresos por debajo de la media del conjunto de las 40 familias, es decir, de 30 000 a 39 999 dólares anuales.

Las familias que se encuentran en este rango inferior a la media tienen una serie de desventajas, por ejemplo: los padres son indocumentados, se quedaron sin empleo uno o los dos padres, el dominio del inglés es escaso, la madre es la única que aporta ingresos, el nivel educativo de ambos es bajo o hay una combinación de estos factores. El caso más extremo es el de la familia encabezada por Patricia Rodríguez, divorciada, incapacitada e ilegal, viven en South Lake Tahoe y sobrevive del subsidio del gobierno. Los miembros que integran la familia son seis y sus ingresos apenas oscilan entre 10 000 y 14 999 dólares anuales, que la coloca en niveles de pobreza en aquel país. Esta situación deplorable se pone en evidencia en

9 La diferencia de año se debe a que las familias del norte fueron entrevistadas en los últimos meses de 2008 y los del sur en los primeros meses de 2009.

Cuadro 69
Ingresos anuales familiares durante 2007-2008

<i>Ingresos anuales en pesos</i>	<i>Porcentaje</i>
10 000 a 14 999	2.5
15 000 a 19 999	2.5
20 000 a 24 999	5.0
25 000 a 29 999	15.0
30 000 a 39 999	20.0
40 000 a 64 999	10.0
65 000 a 99 999	37.5
100 000 a 199 999	7.5
Total	100.0

la antipatía de los hijos por la escuela, principalmente de Patricia, la mayor, quien desea abandonar high school para ponerse a trabajar y ganar dinero para poder comprar las cosas de las que dice ha estado limitada; ella manifiesta: «ya no deseo vivir en esta casa, vivo avergonzada de mi situación económica y familiar».

Por su parte, las cuatro familias que obtuvieron ingresos apenas por encima de la media —entre 40 000 y 64 999— también fueron golpeadas por la crisis financiera de 2008, debido a que tres de los cuatro jefes de familia se quedaron sin empleo de forma temporal e incluso durante casi todo el año, además de perder sus casas. En otra familia la madre se quedó sin empleo. Una desventaja importante para esta clasificación de familias es que en tres de ellas los padres y la mamá son indocumentados, situación que las coloca en una mayor vulnerabilidad, lo que muy seguramente se verá reflejado en los ingresos de los próximos años, que podrían ser inferiores a la media y entrar a formar parte de los niveles de pobreza.

En el caso de las familias con ingresos superiores a la media (37.5%), todos los padres y las madres tienen documentos legales de residencia —con excepción de una familia— o ciudadanos estadounidenses, además de que dominan de forma regular a buena el inglés. Por su parte, 7.5% de las familias que registran los niveles más altos de ingresos tienen altos niveles de capital humano, son residentes permanentes o ciudadanos y poseen buen nivel de dominio del inglés.

Las condiciones de estatus socioeconómico adverso muestran que 17.5% de las familias estudiadas se encuentran en niveles de pobreza, de acuerdo con la

Cuadro 70
2007 HHS Poverty Guidelines

<i>Persons in Family or Household</i>	<i>48 Contiguous States and D.C.</i>	<i>Alaska</i>	<i>Hawaii</i>
1	\$10 210	\$12 770	\$11 750
2	13 690	17 120	15,750
3	17 170	21 470	19 750
4	20 650	25 820	23 750
5	24 130	30 170	27 750
6	27 610	34 520	31 750
7	31 090	38 870	35 750
8	34 570	43 220	39 750
For each additional person, add	3 480	4 350	4 000

Fuente: *Federal Register* (2007: 3147-3148).

información proporcionada por el Department of Health and Human Services (HHS) (véanse cuadros 70 y 71). Estas familias desfavorecidas tienen bajos niveles de capital humano y modos de incorporación negativos, situación que presenta de antemano un panorama adverso para el proceso de adaptación de los hijos. Pero una de las fortalezas de estas familias —según los estudios realizados por Portes y Rumbaut (1996) y Rumbaut (2005), dos de las siete familias en estas condiciones— radica en que están conformadas por familias biparentales.

Además de los datos mencionados sobre el estatus socioeconómico familiar, es posible inferir que los padres cuentan con escasos ingresos para la educación universitaria de sus hijos. Cuando fueron cuestionados acerca de si podían pagar la educación universitaria de sus hijos sin ayuda externa, sólo 10% respondió afirmativamente, mientras que 87.5% comentó que no,¹⁰ salvo por medio de becas o préstamos universitarios.

También se les preguntó si habían ahorrado para la educación de sus hijos después de high school. Únicamente 17.5% manifestó que sí, pero la gran mayoría (82.5%) señaló lo contrario; sin duda esto se debe a las dificultades económicas, pues dicen «aquí también vivimos al día como allá en México».

¹⁰ De los padres, 2.5% respondió no saber si podrán pagar los estudios universitarios de sus hijos.

Cuadro 71
2008 HHS Poverty Guidelines

<i>Persons in Family or Household</i>	<i>48 Contiguous States and D.C.</i>	<i>Alaska</i>	<i>Hawaii</i>
1	\$10 400	\$13 000	\$11 960
2	14 000	17 500	16 100
3	17 600	22 000	20 240
4	21 200	26 500	24 380
5	24 800	31 000	28 520
6	28 400	35 500	32 660
7	32 000	40 000	36 800
8	35 600	44 500	40 940
For each additional person, add	3 600	4 500	4 140

Fuente: *Federal Register* (2008: 3971-3972).

Estatus de residencia. Para analizar el estatus socioeconómico de las familias, Rumbaut (2005) utiliza tres factores importantes: el nivel educativo del padre y la madre, el prestigio ocupacional y el estatus de residencia. Este último es otro de los indicadores que nos permite explicar la adaptación de los hijos en California. En el Cuadro 72 se observa que la mayoría (55%) de las familias son dueños de la casa donde viven y menos de la mitad (45%) la rentan.¹¹ Ser propietario de la vivienda permite un mejor confort y, con ello, mayor tranquilidad emocional en la familia.¹²

Estatus migratorio de los padres

Según Schmid (2001: 77) un aspecto que no se ha investigado de manera suficiente respecto de los mexicanos, es cómo afecta el estatus migratorio de los padres y los hijos en las aspiraciones y el éxito educativo de los hijos en Estados Unidos. De tal manera que en nuestro estudio ponemos en contexto ese estatus migratorio, escenario que nos ayudará a discutir de qué manera influye en las aspiraciones educativas de inmigrantes mexicanos de Ameca. Primero, veamos cuál es el estatus migratorio de los padres.

¹¹ Cuatro de estas familias que ahora rentan perdieron su casa durante 2007 y 2008 como consecuencia de la crisis financiera e hipotecaria en Estados Unidos.

¹² Para más detalle véase Cisneros (1994).

Cuadro 72
Estatus residencial donde vive la familia

<i>Estatus residencial</i>	<i>Porcentaje</i>
Dueños	55.0
Rentan	45.0
Total	100.0

Cuadro 73
Estatus migratorio de padres y madres en Estados Unidos

<i>Estatus</i>	<i>Padres (%)</i>	<i>Madres (%)</i>
Ciudadano	48.0	27.5
Documentado	26.0	35.0
Indocumentado	26.0	37.5
Total	100.0	100.0

El Cuadro 73 muestra que 26% de los padres son residentes permanentes, 48% obtuvo la ciudadanía y 26% carece de documentos, situación que en este último caso pone en desventaja a sus hijos durante el proceso de incorporación y adaptación en el lugar de residencia.

En cuanto al estatus migratorio las madres tienen más dificultades: 35% tiene documentos y 27.5% ya obtuvo la ciudadanía, mientras que las madres indocumentadas representan 37.5%; esto se debe a que llegaron después de 1989, año en que concluyó el proceso de regularización por medio de IRCA (véase Cuadro 73).

La situación de indocumentados de padres y madres pone a estas familias en desventaja en varios terrenos. Ya anotamos que tienen los niveles más bajos de ingresos anuales e, incluso, muchas de ellas están en condiciones de pobreza; algunas habían perdido su empleo, su casa y se tuvieron que mudar a vivir con otra familia en total hacinamiento.

Un gran número de migrantes que vive en Los Ángeles, Modesto y otras ciudades donde viven las familias de Ameca, se quedaron sin casa y sin empleo. Para muchas familias —principalmente las indocumentadas— los pagos mensuales de la hipoteca se fueron a niveles impagables para quienes sólo contaban con un ingreso, lo que las obligó a abandonar la casa.¹³ Las familias tuvieron que mudarse

y reestructurar sus finanzas, incluso en muchas donde los padres son indocumentados se vieron forzadas a repatriarse y volver a empezar en sus lugares de origen, otras no encontraron más salida que el regreso de la madre y los hijos a su pueblo de origen y que el padre se quedara a trabajar en California para enviarles dinero. Esta situación, obviamente, pone nuevamente a los hijos de inmigrantes indocumentados en un ambiente poco favorable para lograr un rendimiento escolar positivo y, con ello, desarrollar aspiraciones altas para continuar estudios universitarios. En el Capítulo IX [pp. 287-330] veremos cómo los hijos sortean esta adversidad.

Con el fin de hacer un mejor análisis de la información, hemos distribuido a los hijos de este estudio por estrato social, tomando en cuenta cinco factores: grado de estudio de los padres, «prestigio» laboral,¹⁴ nivel de ingresos familiar, estatus de residencia y migratorio de los padres. A partir de estos factores se estableció un índice para distribuirlos en tres estratos sociales (véase Cuadro 74).

El Cuadro 75 muestra la distribución de los hijos por sexo, tipo de familia y área donde viven, de acuerdo con el estrato social al que pertenecen. Existe una diferencia altamente significativa en el estrato social según el tipo de familia al que pertenecen: los hijos que viven en familias monoparentales o sustitutas —casi en su totalidad— viven en niveles con serias desventajas económicas, con estatus de indocumentados, sus padres tienen un bajo capital humano e incluso cuentan con un bajo prestigio laboral. No hay diferencias significativas por estra-

¹³ Como dato interesante sobre el drama de la crisis hipotecaria, la foto ganadora del premio internacional para el género de fotoperiodismo Word Press Photo 2008, fue otorgada al fotógrafo estadounidense Anthony Suau. La imagen muestra un oficial armado del Departamento del Sheriff del Condado de Cuyahoga inspeccionando un hogar de Cleveland, Ohio, siguiendo el desalojo por un vencimiento hipotecario. «La fuerza de la fotografía está en los contrastes. Parece una foto de guerra, pero no se trata más que de la expulsión de los ocupantes de una casa. Ahora la guerra está en casa porque no puede pagar las hipotecas», dijo la presidenta del jurado Mary Anne Golon. La imagen ganadora fue tomada en marzo de 2008, es parte de una historia encargada por la revista *Time*. La historia completa ganó el Segundo Premio en la categoría del concurso Vida Cotidiana.

¹⁴ Corresponde al tipo de trabajo que desempeñan los padres, es decir, manual o no manual.

Cuadro 74

Estrato social al que pertenecen los hijos de familias migrantes

<i>Estrato social</i>	<i>Porcentaje</i>
Bajo	30.8
Medio	41.5
Alto	27.7
Total	100.0

Cuadro 75

Distribución de los hijos por sexo, estrato social, tipo de familia y área donde viven en California

	<i>Características</i>	<i>Estrato bajo (%)</i>	<i>Estrato medio (%)</i>	<i>Estrato alto (%)</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre	55.0	37.0	22.2	100.0
	Mujer	45.0	63.0	77.8	100.0
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Familia	Biparental*	50.0	96.3	100.0	100.0
	Monoparental	50.0	3.7		100.0
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Área	Norte	60.0	51.9	33.3	100.0
	Sur	40.0	48.1	66.7	100.0
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0

* Altamente significativo.

to social según el área donde viven. Estos datos son de suma relevancia para el análisis posterior.

Los hijos, la escuela y el vecindario

En Estados Unidos, los académicos de la inmigración al referirse a la primera generación por lo común piensan en las personas nacidas y socializadas en otro país que inmigran como adultos, aunque el término incluye técnicamente a los nacidos en el extranjero independientemente de la edad de llegada. De igual forma, la segunda generación se refiere en ese término a los niños nacidos y socializados en Estados Unidos, hijos de progenitores que nacieron en el extranjero, aunque bajo este rubro con frecuencia meten en el mismo saco a las personas nacidas en el

Cuadro 76

Sexo y lugar de nacimiento

de los hijos de inmigrantes de Ameca en California

<i>Sexo</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Lugar de nacimiento</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Hombres	38.5	Estados Unidos	48	73.8
Mujeres	61.5	México	17	26.2
Total	100.0	Total	65	100.0

extranjero que inmigraron siendo niños, así como a las nacidas en Estados Unidos con un progenitor nacido también ahí y otro nacido en el extranjero, tratándolos como una segunda generación de facto (Rumbaut, 2006: 367).

Nos hemos basado en Rumbaut —quien, a su vez, retoma a Warner y Stole— para hacer una clasificación en tres grupos distintos de los hijos de inmigrantes que nacieron en el extranjero y quienes llegaron a Estados Unidos, según el momento en que ocurrió su migración: durante la infancia temprana (edad de 0-5), la infancia intermedia (6-12) o la adolescencia (menos de 18). Rumbaut señala que los niños en edad de escuela elemental y los preescolares nacidos en el extranjero se sitúan en etapas de la vida marcadamente contrastantes en el momento de la migración, que es cuando comienzan su proceso de adaptación en contextos sociales muy diferentes y pueden clasificarse de acuerdo con ellos (p. 369).

Para hacer una clasificación de los hijos de inmigrantes, Rumbaut señala que quienes se encuentran en la infancia temprana (edades de 0-5) son la generación «1.75», porque su experiencia y sus resultados en la adaptación están más cercanos a los de la segunda generación originaria de Estados Unidos. Por su parte, los que incluye en la infancia intermedia (edades 6-12 años) es la clásica generación «1.5», niños preadolescentes en edad escolar que han aprendido o comenzado a aprender a leer y escribir en el idioma materno mientras estaban en la escuela en sus países de origen, y que su educación se completa en Estados Unidos. Por último, los adolescentes (edades 13-17), que pueden haber concluido o no sus estudios de bachillerato, son etiquetados como generación «1.25», debido a que sus experiencias y resultados en la adaptación se conciben más cercanos a los de la primera generación de adultos inmigrantes que a los de la segunda generación, nacida en aquel país. Para efectos prácticos de nuestro estudio, a estos tres grupos

Cuadro 77

Tipo de generación y estatus migratorio
de los hijos de inmigrantes de Ameca en California

<i>Tipo de generación</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Estatus migratorio</i>	<i>Porcentaje</i>
Generación 1.5	12.4	Ciudadanos	73.8
Generación 1.75	13.8	Documentados	10.8
Segunda generación	73.8	Indocumentados	15.4
Total	100.0	Total	100.0

los concentramos en «generación uno y medio» o «1.5», la cual cubre poco más de una cuarta parte (26.2%) del total de los hijos de nuestro universo.

El contexto donde se insertan los padres y madres en los distintos lugares donde residen en California ha permeado el desarrollo escolar de los hijos. Para entender su proceso de adaptación y desarrollo de sus aspiraciones, es importante comprender el contexto en el que se encuentran, comenzando por su distribución por sexo. De los 65 hijos que forman parte del estudio 38.5% son hombres y 61.5% mujeres (véase Cuadro 76). Del total de hijos de amequenses, 73.8% forma parte de la segunda generación, es decir, son hijos de inmigrantes que nacieron en Estados Unidos, 13.8% pertenece a la generación 1.75, y 12.4% forman parte de la generación 1.5 (véase Cuadro 77). A continuación se describe cada generación de acuerdo a la clasificación tomada de Rumbaut (2006).

No todos los hijos de amequenses que residen en Estados Unidos nacieron ahí. Respecto del estatus migratorio de los hijos nacidos en México (26.2%) casi tres cuartas partes son ciudadanos estadounidenses de nacimiento, 10.8% ya cuentan con la residencia permanente y 15.4% son indocumentados. Los hijos de familias en condiciones de pobreza son quienes cuentan con estatus migratorio de indocumentado. Este conjunto es el más vulnerable y con mayores desventajas en su proceso de adaptación, lo cual no significa que presente aspiraciones bajas, proceso que veremos de manera detallada en el Capítulo IX [pp. 287-330].

El conjunto de los 65 hijos entrevistados asisten a 35 escuelas diferentes: 35.4% en middle school y junior high,¹⁵ 58.5% van a high school¹⁶ y 6.1% al Co-

¹⁵ Las escuelas middle school atienden los grados 6, 7 y 8, y junior high los grados 7 y 8.

¹⁶ High school conforma los grados 9, 10, 11 y 12 de educación media superior.

Cuadro 78
Grado que cursan los hijos en escuelas de California

<i>Grado escolar</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
6	5	7.7
7	9	13.8
8	9	13.8
9	11	16.9
10	9	13.8
11	9	13.8
12	9	13.8
13	3	4.6
14	1	1.5
Total	65	99.7

llege. El grado 9 tiene la mayor concentración con 16.9%, el 10 se muestra 13.8%; le siguen el grado 7 y 8 con 13.8%, respectivamente. El último nivel de educación básica, el grado 12 de high school concentra 13.8% de hijos (véase Cuadro 78). En tanto, 49.2% asiste a la escuela en el norte de California y 50.8% en el sur.

El vecindario y la concentración residencial

A diferencia de años anteriores, los hijos de inmigrantes en Estado Unidos actualmente se enfrentan a un entorno más plural y fragmentado, que al mismo tiempo ofrece una riqueza de oportunidades pero supone graves amenazas para la adaptación con éxito (Portes y Rumbaut, 2010). Uno de los aspectos que pueden obstaculizar, o en su caso favorecer una adaptación positiva y, por tanto, de éxito educativo, es el vecindario, también llamado barrio.

La creación y concentración de barrios de bajos ingresos ha tenido consecuencias sociales para las personas que viven en esos lugares, y en particular para los jóvenes que forman sus expectativas del mundo que ellos ven a su alrededor [...] Sin modelos de clase media, sin funciones en la producción económica, y sin funciones en las familias, los jóvenes de bajos ingresos tienden en las comunidades a ser marginados y alienados. El aislamiento social y la privación han dado lugar a una «cultura de oposición» entre los jóvenes que se sienten excluidos de la sociedad americana dominante y oprimidos por ella misma.

Los barrios [pobres] afectan las escuelas, ya que la asistencia a las escuelas públicas en Estados Unidos se basa en el lugar de residencia; la influencia económica y social también se deja sentir en las escuelas de los barrios. Los estudiantes en las escuelas forman otras actitudes y expectativas. En un entorno urbano perturbador atrapados entre el aumento de la esperanza y la reducción de las oportunidades, los miembros más jóvenes de las minorías se han vuelto cada vez más escépticos acerca del éxito escolar como un camino viable para la movilidad ascendente, ellos han respondido con resentimiento hacia la sociedad adulta de clase media y con el rechazo de los objetivos de la movilidad, así han respondido a su futuro sombrío (Zhou, 1997: 986).

De esta manera, el barrio es un desafío —además de la propia escuela— que enfrentan los hijos de los inmigrantes. El barrio puede dar lugar a una serie de consecuencias negativas como la unión a bandas callejeras, la participación en la subcultura de la droga, los embarazos en adolescentes y una alta participación en la delincuencia (Portes y Rumbaut, 2010: 206). Es entonces que los inmigrantes recién llegados se enfrentan a una serie de características adversas que son parte de las ciudades de Estados Unidos, como hecho consumado que condicionarán sus propias oportunidades de éxito y las de sus hijos. Tanto las familias que viven en el norte como en el sur del estado conviven con otros grupos raciales y étnicos, aunque vivan en barrios donde residen personas de su mismo país.

Los padres mencionaron que 60% de las personas que viven en el vecindario son mexicanas, 25% blancas americanas, 5% hispanas, 2.5% asiáticas, 2.5% afro-americanas y 5% son de otros grupos raciales y étnicos (véase Cuadro 79).

Las familias de Ameca en California conviven con distintos grupos nacionales, raciales y étnicos, según sea el lugar de residencia. Por ejemplo, en South Lake Tahoe la mayoría de las familias se concentra en un barrio llamado Bijou, zona cercana a los hoteles y casinos de la ciudad, donde residen mexicanos, hispanos y blancos americanos de bajos niveles económicos. Los hijos se inscriben en la escuela elemental Bijou que atiende preferentemente a hispanos, entre ellos mexicanos, blancos americanos, filipinos y otros grupos minoritarios. Pero en high school, debido a que sólo existe una escuela de ese nivel educativo, los hijos interactúan con todos los grupos raciales y étnicos que residen en la ciudad, tanto de niveles económicos altos y bajos, blancos americanos y europeos, asiáticos e hispanos, entre otros. En Modesto, las familias de Ameca se concentran en barrios pobres donde

Cuadro 79
Raza o grupo étnico de las personas que viven en el vecindario
según los padres encuestados

<i>Grupo étnico</i>	<i>Porcentaje</i>
Mexicano	60.0
Blanco americano	25.0
Hispano	5.0
Asiático	2.5
Afroamericano	2.5
Otros grupos raciales y étnicos	5.0
Total	100.0

hay mayor concentración de mexicanos y blancos americanos pobres, además de algunos afroamericanos. La misma situación se observa en las escuelas elementales, secundaria y media superior básico de la ciudad.

En cambio, en el sur de California las familias tienen mayor contacto con distintos grupos raciales y étnicos. Por ejemplo, en el centro de la ciudad de Los Ángeles los hijos interactúan en el barrio y las escuelas con hispanos centroamericanos, asiáticos (entre ellos coreanos, chinos, indios, vietnamitas) y algunos blancos americanos; mientras que al lado este conviven preferentemente con personas de origen mexicano; por su parte, al sur de la gran metrópoli conviven con otros mexicanos, afroamericanos y centroamericanos. En Riverside hay mayor convivencia con blancos americanos y otros mexicanos y latinos. En Ontario y San Fernando los barrios y las escuelas son fundamentalmente de mexicanos, centroamericanos y algunos afroamericanos y blancos americanos de clase media baja y pobres.

En este entorno de crisol multirracial y étnico, los hijos están expuestos a normas de conductas antagónicas y a estilos de vida y actitudes que rechazan los comportamientos de unos y otros grupos raciales. Esta serie de antagonismos y la diversidad racial y étnica no limita los puntos de vista sobre la crianza de los hijos. De los padres, 47.5% están de acuerdo en que en el barrio hay puntos de vista similares sobre la crianza de los hijos, 27.5% está en desacuerdo y 25% están indecisos (véase Cuadro 80). El tema sobre la crianza será tratado en el capítulo siguiente.

Cuadro 80

El vecindario tiene puntos de vista similares de cómo criar a nuestros hijos

<i>Opinión</i>	<i>Porcentaje</i>
De acuerdo	47.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25.0
En desacuerdo	27.5
Total	100.0

Conclusiones

A partir de la teoría de la asimilación segmentada y de tres elementos que son centrales en la misma, tales como los modos de incorporación de las familias de Ameca en Estados Unidos, el capital humano de los jefes de familia y la estructura familiar de sus miembros, además del estatus socioeconómico del padre y la madre, nos han ayudado a explorar el contexto, o escenario —llamado así por Ogbu y Simons (1998)—, en el cual los hijos de inmigrantes mexicanos están inmersos dentro del proceso de adaptación en la sociedad de llegada. Estos cuatro factores causales y otros contextuales, como el estatus migratorio, el lugar de residencia y el dominio del inglés por parte de los padres, nos han permitido observar que existe una diferenciación en el proceso de integración de las familias en California. Cada factor interviene, para bien o para mal, en el proceso de adaptación de los hijos, situación que modifica e influye de manera distinta en el rendimiento escolar, las aspiraciones educativas y, por ende, en los logros profesionales de los jóvenes.

Conocer este contexto y detallar cada uno de sus componenetes, nos ha ayudado a ampliar el paisaje y a entender el escenario de cada familia, además nos proporciona los elementos necesarios para analizar el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos; así mismo nos ayuda a explorar de qué manera se desarrollan las relaciones paternofiliales entre las familias de inmigrantes amequeses en California.

El escenario presentado también nos permitió sentar las bases para indagar qué ventajas y desventajas tienen las familias biparentales y monoparentales en el proceso de adaptación de los hijos y en las aspiraciones educativas. A su vez nos dio la posibilidad de explorar cómo las familias y el escenario en que se encuentran, ayudan a propiciar, o en su caso bloquear, las aspiraciones educativas y logros profesionales.

VIII
VIDA FAMILIAR,
CULTURA DE LA EDUCACIÓN
Y RELACIONES PATERNOFILIALES EN CALIFORNIA

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo explorar el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes que residen en California, a partir del papel que juegan la familia y las relaciones paternofiliales en la dinámica familiar y en la educación. Así mismo, se analizan la estructura, la dinámica y las características de las distintas familias —que forman parte del universo de estudio, entrevistadas en el norte y sur de California— aspectos clave para entender los estilos de crianza, la adaptación de los hijos y los valores de las familias amequeñas que residen en Estados Unidos. Las relaciones paternofiliales de las familias inmigrantes amequeñas son analizadas en detalle explorando los estilos de crianza, la cohesión familiar y la comunicación entre sus miembros. Respecto de la cultura de la educación en el hogar, se examinan las prácticas educativas y las normas familiares, elementos sustanciales en la dinámica de la educación. Por último, exploramos la transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes, así como las expectativas que tienen los padres sobre la educación de sus hijos.

Las familias inmigrantes y el valor que otorgan a la educación

La valorización de la educación no siempre está presente en todos los sectores sociales; si bien no es una prioridad en todos los hogares, puede ser un motivo del viaje impulsado por los sueños de una vida mejor en un nuevo lugar de residencia (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008; Salas, 2011). Al respecto, se ha señalado que «los padres inmigrantes casi siempre realizan sus decisiones a partir de ofrecer mejores oportunidades para sus hijos. La mayoría de los padres ven en la educación una parte esencial para el éxito de sus hijos en una nueva cultura de acogida» (Suárez-Orozco *et al.*, 2008: 30). La profesora Yen Le Espiritu preguntó

a padres inmigrantes filipinos por qué decidieron mudarse con sus familias desde su país a Estados Unidos; ellos respondieron que «lo habían hecho por los niños», en la creencia que sus hijos tendrían una mejor atención de salud, educación y oportunidades de empleo en aquel país (Espiritu, 2003: 179).

En la actualidad existe un consenso generalizado de que

La educación en todo el mundo se ha convertido —en el último medio siglo— en el camino más seguro hacia el bienestar y la movilidad social. La escolarización es ahora fuertemente asociada con tales desarrollos que proporcionan beneficios para una mejor salud, familias más pequeñas y una mayor seguridad económica. [La educación] ayuda a resolver los grandes problemas actuales, ya sea de pobreza extrema, enfermedades infecciosas, degradación ambiental, calentamiento global o el terrorismo, pero se requiere de la participación activa de una buena educación (Suárez-Orozco *et al.*, 2008: 2).

Este tipo de opiniones acerca de la educación actualmente parecen estar muy extendidas entre los inmigrantes asiáticos y latinos; así como entre los originarios de Ameca, y difieren de las opiniones de los años sesenta y setenta del siglo XX cuando un buen número de migrantes varones de Ameca señalaban que «el norte es para trabajar, no para vivir», y agregaban: «para vivir con la familia, lo mejor es aquí en México». A partir de la segunda mitad de los años ochenta el panorama fue cambiando; en parte, debido a los efectos de la ley IRCA, pero también a las constantes crisis económicas en México, aunado a una reducción del mercado laboral en Ameca. De manera que en estos días las familias inmigrantes de Ameca piensan que sus hijos tendrán una mejor atención educativa, de salud y, sobre todo, mejores oportunidades de empleo en California. Los migrantes de Ameca actualmente ven *el norte* como un proyecto de vida familiar. Sin embargo, los modos de incorporación, el entorno y los antecedentes socioculturales de los migrantes no siempre favorecen su acogida; así mismo, hay divergencia en el valor que otorgan a la educación.

En este contexto, 10 de las 40 familias de nuestro universo de estudio emigraron a Estados Unidos cuando ya tenían por lo menos un hijo nacido en México. En el lugar de establecimiento, sólo 1 de las 10 familias no incrementó el número de hijos; es el caso de Rosa Meza, madre soltera que emigró a South Lake Tahoe con sus dos hijos nacidos en Ameca. También es el caso de Jesús Castro y Adria-

na, quienes emigraron a Rialto, California, pensando en una mejor vida para sus hijas:

Nos venimos para acá [a Estados Unidos] pensando en las hijas, veníamos por dos o tres años con toda la familia como residentes permanentes, ya veníamos con tres hijas que habían nacido en México, dos más nacieron aquí en [el condado de] San Bernardino, ha pasado el tiempo y aquí seguimos, aquí hay más oportunidades de educación y empleo para ellas, es por eso que ya nos hemos quedado aquí y, mira, ya llevamos diez años aquí en California y tal vez nosotros [Jesús y su esposa] regresemos a México, pero las hijas ya no creo que regresen; ellas ya van a hacer su vida aquí en Estados Unidos (entrevista con Jesús Castro).

Sin duda, la educación es importante tanto para los hijos inmigrantes que llegaron pequeños a Estados Unidos como para los que nacieron en ese país. En tanto que el hogar y la escuela son puntos estratégicos para el proceso educativo de los hijos, la educación se refiere no sólo a lo que sus estudiantes aprenden en las escuelas, sino también a lo que aprenden y refuerzan en sus hogares. La vida entre las familias mexicanas —particularmente, las que provienen de Ameca y residen en California— establece una serie de prácticas para mejorar el entorno, mismas que favorecen las distintas aportaciones del proceso de socialización de los hijos, las oportunidades, las demandas y las recompensas, las cuales proceden de las escuelas, mientras que las actitudes, el esfuerzo y la concepción de sí mismo proviene del entorno social de la familia (Christenson, Schneider y Butter, 2005). En ese sentido:

Los resultados educativos resultan en buena medida de la interacción de las cualidades que el niño trae de su casa y de las experiencias en la escuela. Las escuelas hacen una diferencia para los niños, sin embargo, no tienen el mismo efecto en todos los niños. Existe una mayor variación en los recursos familiares que los recursos de la escuela para el aprendizaje de los niños (p. 29).

Aunque, como veremos, los recursos y la interacción familiar pueden verse disminuidos sustancialmente como consecuencia de la intensidad laboral que realizan los padres de forma cotidiana y una reducción en las relaciones entre padres e hijos, situación que modifica la dinámica familiar.

Las nueve parejas —de las 40 familias estudiadas— que se conocieron en Ameca y emigraron a EUA tuvieron sus hijos en California. Por tanto, 47.5% de los padres iniciaron su entorno familiar en Ameca y 52.2% se conocieron y formalizaron su familia en California.

Dinámica familiar y relaciones paternofiliales

Una vez establecidas en California, las familias inmigrantes se dieron cuenta que la dinámica familiar es sumamente distinta a la de su lugar de origen. Uno de los aspectos que los padres —y algunos hijos parcialmente criados en México que emigraron pequeños— pronto perciben, es que pasan menos tiempo juntos: a diferencia de lo que ocurría en Ameca, van a experimentar que los lapsos de interacción entre los miembros de la familia dentro y fuera del hogar son más cortos.

Esta reducción de tiempo tiene su origen principalmente en el trabajo, actividad en la que se invierte gran parte del día. Esto ocasiona también que la mayoría de los padres y las madres que trabajan fuera de casa se enfrenten a un dilema común: ¿cómo cuidar a los hijos cuando no están en la escuela y los padres se encuentran en el trabajo? Este dilema no sólo es para los padres que tienen hijos en nivel básico, también para quienes tienen hijos adolescentes, que de igual manera requieren cuidados y tiempo de los padres para establecer relaciones más cercanas.

Los padres necesitan tiempo para supervisar sus actividades y compartirlo con sus hijos y pareciera que sólo cuando están fuera de los horarios de trabajo se pueden ocupar de ellos. Hay que tomar en consideración que la jornada laboral como inmigrantes no les permite flexibilidad para llevar a cabo dicha supervisión y convivencia.

La participación de los padres representa actividades que se relacionan directamente con el bienestar de los niños académica, social, y emocionalmente. Los padres proporcionan el modelo más directo y destacado para el desarrollo social y académico de sus hijos. Uno de los factores más importantes en el éxito escolar de los hijos es la participación activa de sus padres en su educación (Christensen *et al.*, 2011: 71).

Esta participación se encuentra sujeta a los vaivenes de la dinámica familiar, que en buena medida se centra en los ritmos y los ciclos del trabajo que desempe-

ñan los padres, quienes cuando viven inmersos en el mundo del trabajo pierden contacto con sus hijos, impidiéndoles participar en sus actividades y la supervisión de lo que hacen.

uno de padre hispano desconoce mucho lo qué es la cultura de este país, y yo creo que los hijos que están nacidos aquí, pues es lógico, es su mundo, es su cultura. Creo que la misma ignorancia de uno lo hace verse ante ellos inferiores, o quizá porque ellos no tienen miedo, miedo a lo que es la ley de este país. Creo que es uno de los principales motivos [por los] que uno pierde el control sobre ellos. O quizás también el envolverse mucho en el trabajo, que se te va el tiempo, se te van los meses, se te van los años, no te das cuenta lo que hace tu hijo, que por el simple hecho de estar con la constancia de que cuánto voy a ganar, qué voy a comprar. [...] El mundo del papá es el trabajo y el papá pierde mucho, se puede decir el interés, qué es lo que está haciendo el hijo, el papá pierde mucho el contacto, la comunicación, le deja toda la carga a la mamá. La mamá se tiene que hacer cargo de limpiar la casa, llevar los *billes*, mandar a los hijos a la escuela, atenderlos. [...] Cuando [los esposos] llegan del trabajo, [...] llegan cansados y quiere uno platicar con ellos: «Mira, pasó esto»; no tienen tiempo, están cansados, se van a dormir y cuando tienen tiempo van y se echan sus chelas. No tienen tiempo, se olvidan de los hijos y hasta de la esposa, por eso yo creo que en este país la mujer está muy abandonada por la pareja, eso sí creo, sí creo, porque es puro trabajar y trabajar (entrevista con Silvia Cuarenta).

Este testimonio, expresado por una madre inmigrante, indica la existencia de tensión y poca armonía entre el trabajo y la interacción entre los miembros de la familia, lo cual es compartido y generalizado entre los inmigrantes, quienes expresan que la intensidad en los ritmos de trabajo en Estados Unidos conlleva una serie de cambios y negociaciones en la dinámica familiar, reflejada en las relaciones entre padres e hijos. Existe un conflicto entre el trabajo y la familia, no sólo en el conjunto de las familias inmigrantes, sino también entre las nativas consideradas no inmigrantes en Estados Unidos.¹

Allá [en Estados Unidos] te dedicas solamente a trabajar, [eso es] malo muy malo, porque allá la mayoría de las gentes que conocí, sobre todo mexicanos, se levantan, se van al

¹ Para más detalle, véase el trabajo de Jane Waldfogel y Sara McLanahan (2011).

trabajo, le chingan, muchas veces los centros de trabajo están lejos, llegan a su casa bien cansados, bien agotados, porque es bien desgastante el trabajo y ya no les quedan fuerzas para nada (testimonio citado en Durand, 1996: 69-70).

Este testimonio refleja la experiencia que viven a diario los inmigrantes: gran parte de la vida familiar está sujeta a los tiempos y ritmos del trabajo de los padres, además de que las condiciones económicas y sociales obligan a ambos padres a insertarse en el mercado laboral: «Acá las cosas cambian, son muy diferentes a lo que vives en Ameca, porque para poder salir adelante es necesario que tanto el papá como la mamá tengan que trabajar; si no, no la haces. Aquí todo es muy diferente» (entrevista con Mónica Mendoza).

El contexto sociocultural y el modo de incorporación en que viven las familias inmigrantes conllevan negociaciones al interior de la familia, configurando una serie de cambios respecto del lugar de origen. Por ejemplo, en Ameca 54.4% de las madres son amas de casa única y exclusivamente, mientras que en California sólo 32.5% se dedican a las labores del hogar sin tener otro empleo asalariado. Estos datos nos muestran también una mayor apertura del mercado laboral femenino, que en buena medida puede propiciar una mayor flexibilidad y participación femenina en las decisiones dentro de las familias inmigrantes en California, aunque esto no siempre ocurre.

La reducción en los tiempos de interacción entre padres e hijos impacta en la dinámica familiar y obliga a que los padres inmigrantes de Ameca opten por una serie de estrategias para establecer contacto, comunicación e interacción con sus hijos tales como el uso de espacios centrales como la cocina y el comedor, donde la configuración y distribución de la cultura material están mediadas por la dinámica familiar. En ese sentido, la dinámica familiar en Estados Unidos y la utilización de los espacios dentro del hogar tienen una connotación distinta a la del lugar de origen, debido a que los horarios de comida y los lapsos de convivencia son reducidos. Particularmente, es durante la cena cuando todos o casi todos los miembros de la familia se encuentran en casa, por lo que es un buen momento para que compartan sus experiencias del día. Es durante la sobremesa que se da una interacción más estrecha, aunque esto no sucede en todas las familias.

En la mayoría de los hogares de California el comedor está separado de la cocina. A partir de lo observado entre las familias inmigrantes de Ameca en Califor-

Cuadro 81

Hogares que realizan sobremesa y ubicación del comedor

<i>Ubicación del comedor</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Sí realizan sobremesa</i>
No tienen comedor por separado	52.5	9.5
Tienen comedor por separado	47.5	47.5
Total	100.0	

Con base en observación de campo.

nia, en las casas donde el comedor está separado de la cocina se da una interacción de forma un poco más frecuente y en muchos de los casos más prolongada durante los horarios de comida. Por otra parte, en casi la mitad de las familias (47.5%) que tienen comedor por separado realizan sobremesa de manera ocasional durante la cena —aunque cabe señalar que estos momentos no se observaron día tras día en todos los hogares—, mientras que sólo 9.5% de las familias que no cuentan con un comedor por separado de la cocina realizan sobremesa con cierta regularidad (véase Cuadro 81). Estos datos nos muestran que la interacción familiar se ve modificada en ciertos momentos del día, a partir de la distribución de los espacios, específicamente entre la cocina y el comedor. Aunque debe señalarse que estos momentos de comida y sobremesa están sujetos a una serie de acontecimientos, como pueden ser los horarios de trabajo, la edad de los hijos y, sobre todo, el tipo de jornada, lo que pone en entredicho la disposición de los miembros para conversar e interactuar, situación que no existe en todas las familias estudiadas.

Las estrategias para interactuar pueden ser muy particulares. Por ejemplo, la familia Rodríguez que reside en San Fernando, California, no podía reunirse a diario, pero

[...] todos los viernes aquí en la familia hacíamos un recuento de la semana; eso lo hacíamos durante la cena, porque es el tiempo donde todos podíamos estar reunidos. Es cuando yo hablaba con todos los hijos para hablar de cómo les fue en la semana, qué necesitan, cómo van en la escuela, [y] tratar varios temas. Ése era aquí mi sistema, porque el trabajo complica las cosas y todos los días son muy pesados y no podía o no tenía tiempo para hablar con todos juntos, aunque mi esposa sí hablaba con ellos a diario [...] Pero ahora que estoy incapacitado tengo todo el tiempo del mundo para hablar con ellos, aquí estoy todo el día en casa. Aunque ellos ya crecieron, pero creo que todavía no es tarde para

hacerlo porque siempre es necesario estar en contacto con los hijos (entrevista con Juan Rodríguez).

Un ejemplo más es el de la familia de Jesús y Laura, quienes viven en South Lake Tahoe. Ellos conversan frecuentemente con sus hijos. Jesús platica mucho con ellos sobre sus experiencias de niño en México y de sus vivencias dentro de las pandillas cuando recién llegó a Estados Unidos. Entre los diversos temas que tratan con sus hijos Miguel y Alejandra están el sexo y las drogas; les dicen que: «si lo van a hacer, cúdense, usen condón y no hagan drogas». Además, Miguel señaló en entrevista por separado que: «mi papá me ha platicado sobre el pasado oscuro que tuvo durante los primeros años en California y de su pobreza durante su infancia en México». Señala también que su padre se «ha corregido y se cuida de ciertos comportamientos que no desea que nosotros veamos» (entrevista con Miguel Ruíz).

Jesús trabaja como pintor y el horario de su trabajo le permite estar a la hora de la comida en casa. Al término de la comida, es frecuente que padre e hijo salgan a platicar; lo mismo ocurrió el día en que se realizó la entrevista: Jesús me invitó a ver el lago —Tahoe—, desde donde me daría *raite* al hotel. Antes de dirigirnos al lago, se detuvo en una tienda a comprar un puro, «es para fumarlo allá en el lago», me dijo. Él suele salir con su hijo porque, dice:

él todo guarda, es como mi confidente, no le dice a su madre lo que platicamos entre nosotros, le tengo mucha confianza y él también me platica lo suyo. Aunque fumar es el único vicio que tengo, aparte de trabajar mucho; me salgo de casa a ver el lago de vez en cuando después de comer con mi hijo; aquí nos pasamos un rato platicando (entrevista con Jesús Ruíz).

Laura hace lo propio con su hija: habla con ella sobre sus experiencias de la escuela, los asuntos de la casa y, desde luego, sobre lo que debe o no debe saber o hacer respecto de los jóvenes que pretenden acercarse para establecer un noviazgo.

En otras familias, los padres conviven con sus hijos mientras ven la televisión después de cenar. Algunos otros padres interactúan durante los fines de semana, ya que para muchas familias es el único momento que tienen para estar juntos. Pero no siempre las pláticas son armónicas. El domingo 23 de noviembre de 2008 por la

mañana, la familia Montes Cuarenta desayunaba menudo, platillo tradicional del occidente de México. Silvia, la madre, lo había puesto a cocer desde un día antes para que estuviera listo a la hora del desayuno; Lily, de apenas 10 años de edad, y Pancho, su padre, hacían las tortillas. El padre le fue indicando a su hija cómo hacerlas en una maquina, para después colocarlas en el comal, luego, el padre terminaba el proceso hasta sacarlas del comal para colocarlas en una servilleta. Ya en la mesa, se empezó a platicar acerca de lo que a Panchito —el hijo mayor, de 13 años— le gustaría ser de grande: «quisiera ser chef, quiero estudiar gastronomía». En ese momento su padre le dijo con voz fuerte y firme: «a mi tráeme el título de doctor». Silvia, la esposa, intervino y le dijo a Pancho: «y tú tráeme primero el título de padre», a lo que Pancho respondió: «ya vas a empezar». Silvia agregó, «pues para qué le pides eso a tu hijo; que él estudie lo que quiera, lo importante es que estudie». Al final se decidió cambiar de tema.

Lo anterior no es aislado. Las discusiones y las disputas suelen ocurrir de forma frecuente. Las relaciones padre-hijo no sólo están sujetas a la existencia de consejos o motivaciones, sino también a reclamos, regaños, gritos o incluso golpes de los padres. La apatía, la negligencia sobre lo que hacen los hijos y la permisividad, están determinadas por los estilos de parentalidad y crianza de cada familia.

Los padres, saben que si no existe conversación con sus hijos pueden enfrentarse a una serie de riesgos:

este país está lleno de riesgos, dígame drogas, pandillas, embarazos cuando aún son adolescentes, malas influencias, en fin, aquí necesitas estar muy cerca de tus hijos, tienes que tenerlos entretenidos, y lo mejor es en el deporte, jugando futbol (entrevista con Magdalena García).

Algunos padres en el norte y sur de California han utilizado la práctica del futbol como un recurso para interactuar con sus hijos y, a la vez, «mantenerlos activos sanamente».

lo primero es Dios; después la familia y, por último, el futbol. [...] Vamos a misa como todo católico, creemos en Dios, en la Virgen de Guadalupe, cuidamos y apoyamos a los hijos en la escuela, llevamos a las hijas a jugar futbol; vemos aquí en casa todos juntos a la selección mexicana, esa es la mejor manera de mantener sanamente aquí a los hijos en Estados Uni-

dos. Nena o yo somos los que llevamos a las hijas a jugar, incluso las hemos llevado hasta Oregón o Utah, aunque ella es la que más las lleva. Ella acomoda sus tiempos de trabajo para poder salir fuera a llevarlas a jugar. [...] También es una forma muy sana de mantener el contacto con los hijos, así no les das oportunidad de que anden en malos pasos, llegan tan cansadas de jugar que lo único que quieren es dormir, Así es como vivimos las cosas aquí en nuestra familia (entrevista con Armando García).

Casi todas las familias de Ameca quisieran llevar al pie de la letra los dos primeros principios.² Armando García, el padre, terminó la carrera de ingeniería en México y vive en South Lake Tahoe desde hace más de 20 años con su esposa Nena, quien emigró siendo profesora normalista; ahora ella trabaja como educadora en nivel maternal. Tienen cuatro hijos: Armando, Elsa, Fátima y Valeria. Después de varios años de mucho trabajo y esfuerzo, Armando pudo hacerse propietario de un restaurante; su vida se reduce a tener una devoción por Dios, el trabajo, la familia y el fútbol.

Un caso similar es el de la familia Rodríguez residentes en Riverside. Pepo, el padre, es entrenador de un equipo de fútbol de jóvenes y adolescentes en una liga para menores de 17 años. José, el hijo, señala que quisiera ser futbolista profesional:³

no me gusta mucho la escuela y yo mejor quisiera ser un atleta o un futbolista profesional, eso es lo que más me gustaría ser. [...] Gracias a mi papá puedo practicar mucho este deporte, porque todos los fines de semana vamos a jugar con otros equipos. [...] Mi papá también se lleva a mis dos hermanitos pequeños para pasarla todos juntos en el campo, y a veces después del juego nos lleva a comer a algún lugar (entrevista con José Rodríguez).

Según se pudo observar entre las familias que residen en Riverside, Los Ángeles, Oxnard y South Lake Tahoe, el fútbol es un medio que permite un mayor acercamiento y contacto entre padres e hijos. Sin embargo, más que un recurso para interactuar con sus menores —de parte de los padres quienes practicaron un

² Para más detalle, véase Monsiváis (2006).

³ Un dato interesante es que 7 de los 65 hijos de inmigrantes entrevistados, cifra que representa 11% del total, quisieran ser atletas o futbolistas profesionales.

deporte en México— es una manera de mantener sanos a los hijos, alejándolos de las drogas y de las pandillas.

Vivir en dos mundos: idioma y relaciones entre padres e hijos

«Hablar dos idiomas en este país
es como vivir en dos mundos».⁴

Hablar dos idiomas es una experiencia cotidiana entre los hijos de inmigrantes; ellos han experimentado que al tener un buen manejo del inglés pueden moverse más fácilmente en la escuela, la calle y con los amigos. Además saben que si hablan su lengua materna podrán comprender de mejor manera el mundo de sus padres, porque «aprender a vivir en dos mundos sociales simultáneamente es un requisito para la adaptación con éxito de los inmigrantes» (Portes y Rumbaut, 2010: 164). El nuevo lugar de residencia de las familias inmigrantes resulta un mundo distinto al lugar de origen, donde se habla una lengua distinta, por lo que aprenderla es un gran reto para padres e hijos:

Aprender inglés es un paso básico que les permite [a los inmigrantes] participar en la vida de la comunidad, tener una formación, encontrar empleo, tener el permiso de conducir, acceder a los servicios sanitarios o sociales, y [en algunos casos] solicitar la nacionalidad. La lengua ha sido considerada el primer obstáculo al que se enfrentan los inmigrantes recientes (*idem*).

Así pues, padres e hijos tendrán que aprender un nuevo idioma si quieren comunicarse de mejor manera dentro de la familia y en una sociedad distinta a la de origen. Además, tal como lo señala uno de los padres, «el idioma es el arma principal en este país, hablar inglés es comunicarte mejor con los hijos» (entrevista con Ramiro Medina). Algunos padres señalan que cuando no logran aprender inglés van perdiendo la comunicación con sus hijos al paso del tiempo. Desafortunadamente, muchos no llegan a aprender. De los padres encuestados, 29.4% tiene un nivel del idioma inglés, que va de bien a muy bien; entre las madres, este nivel es sólo 10%, mientras que los niveles de entendimiento del

⁴ Entrevista con Panchito Montes.

Cuadro 82

Idioma que los padres utilizan para una mejor convivencia en casa

<i>Idioma utilizado con los hijos</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Idioma que se habla en casa</i>	<i>Porcentaje</i>
Español	82.5	Español	37.5
Ambos, inglés y español	17.5	Ambos, inglés y español	62.5
Total	100.0	Total	100.0

inglés se incrementan para padres y madres considerablemente: 41.1% y 17.5%, respectivamente.

El idioma con que se comunican los padres con sus hijos es preferentemente en español (82.5%) y sólo 17.5% de los padres utiliza ambos idiomas, español e inglés (véase Cuadro 82). Sin duda, los niveles de inglés que hablan los padres y las madres determinan, en cierta medida, la preferencia por una u otra lengua para comunicarse con sus hijos.

Las familias inmigrantes de Ameca registran una preferencia hacia el bilingüismo. Tanto el inglés como el español se hablan usualmente en los hogares (62.5%). Sin embargo, el inglés es empleado preferentemente por los hijos, para comunicarse entre ellos, y en algunos casos con sus padres. Por su parte, el uso del español representa 37.5% (véase Cuadro 82); esta lengua es utilizada principalmente entre los padres, y mayoritariamente cuando se comunican con sus hijos. Este monolingüismo se refuerza con las preferencias que los padres tienen por los programas de televisión en español, entre los que destacan las telenovelas mexicanas o colombianas. Estas preferencias contrastan con las de los hijos, quienes ven programas en inglés como *Jersey Shore*, *16 y Pregnant*, *Teen Mom* y *Ridiculousness*.

Tales porcentajes son corroborados por los hijos: cuando se les preguntó «¿qué lengua hablas con tus padres?», 83.1% señaló que utilizan el español; 9.2% prefieren hacerlo en ambos idiomas, y 7.7% utiliza únicamente el inglés para comunicarse con sus padres.

En tanto, 63.1% de los hijos de inmigrantes señaló que prefieren hablar el inglés, en gran medida porque van creciendo en un mundo donde su interacción es vital a partir de la utilización de esta lengua; le sigue el uso exclusivo del español, y ambos idiomas son utilizados en tercer lugar (véase Cuadro 83).

Cuadro 83

Idioma que utilizan o prefieren hablar los hijos

<i>Idioma que hablan con sus padres</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Idioma que prefieren</i>	<i>Porcentaje</i>
Español	83.1	Español	21.5
Inglés	7.7	Inglés	63.1
Ambos	9.2	Ambos	15.4
Total	100.0	Total	100.0

Impacto de las relaciones parentales en las aspiraciones educativas de los hijos

Para abordar este apartado es importante responder: ¿cómo se involucran los padres en el proceso educativo de los hijos? Para ello, nos apoyamos en Bempechat (1998), quien hace una distinción de los roles parentales; señala: que por un lado existe el apoyo académico y, por otro, el apoyo motivacional para el aprendizaje, el cual es muy valioso para mejorar la instrucción de los hijos. El apoyo académico se refiere a las formas en que los padres fomentan el desarrollo de sus hijos, intelectual y cognitivamente. En este tipo de apoyo los padres están directamente relacionados con la experiencia de sus hijos en la escuela. En contraste, el apoyo motivacional se refiere a las formas en que los padres fomentan el desarrollo de actitudes y hábitos de aprendizaje que son esenciales para el éxito escolar; es decir, lo que los padres hacen no está directamente relacionado con el éxito escolar, sin embargo, es un punto clave en la enseñanza de los hijos. El apoyo emocional está relacionado con lo que los padres hacen para que sus hijos se sientan capaces, competentes e importantes. Este tipo de aporte es fundamental para sentar las bases no sólo para la confianza del hijo en la escuela, sino en todos los demás aspectos de la vida. Los roles de apoyo motivacional pueden ser los más importantes para que el hijo esté preparado para el aprendizaje en el aula (Bempechat, 1998; Christenson *et al.*, 2005).

El siguiente relato ilustra cómo se desarrolla la relación entre padres e hijos en algunas familias de Ameca y de qué manera se involucran los padres en el proceso educativo. Está narrado en primera persona debido a mi participación y convivencia en la vida de la familia Montes.

La mañana del martes 25 de noviembre de 2008 Lily se levantó, se arregló y se fue a la escuela. Pancho, el padre de la familia Montes, también salió de casa para dirigirse a su trabajo. Silvia, la madre, tenía una cita con el consejero escolar de su hijo Panchito, y con la maestra de inglés. Pensé que ésta era una

buena oportunidad para observar la interacción de los padres con el personal de la escuela. Pregunté a Silvia si podría acompañarla y hacerme pasar como el tutor de Panchito. Pancho, quien todavía estaba en casa, me dijo: «Sí, compa, ve; sirve que aprende más sobre este asunto». De tal manera que Silvia y yo lo llevaríamos y no tendría que irse en el autobús escolar. Cuando llegamos a la escuela Evelyn Hanshaw Middle School de Modesto, Silvia le dijo a Panchito:

—Ya bájate y vete a clases; nosotros vamos a entrar por otro lado.

Panchito respondió:

—No, 'amá, es que van a decir que soy un pendejo.

Silvia le preguntó:

—Que eres un pendejo, ¿por qué?, ¿porque eres mexicano? No cabrón, no seas pendejo; demuéstrales quién eres. Ándale, ya vete.

Cuando entramos a las oficinas de la escuela, Silvia preguntó en inglés quién era la señorita Maggie, porque tenía una reunión con ella por su hijo Panchito; le pidieron que esperara un poco, que en un momento llegaría para atenderla.

Después de unos minutos apareció la señorita Maggie que era consejera de Panchito. Nos hizo pasar a la oficina donde junto con nosotros, también entró la maestra de inglés, quien inició la plática:

—Panchito presenta problemas de tres o cuatro semanas a la fecha; antes era de los primeros que terminaban sus trabajos y después se ponía a ayudar a los demás, pero ahora está muy distraído, hablando todo el tiempo; no dice groserías ni ofende a nadie, pero no deja trabajar a los demás, está muy inquieto. Panchito dice que hay problemas en su casa y que eso lo está afectando en su conducta; no sé qué ha pasado con él, pues antes era un buen alumno.

La maestra habló en inglés; por lo que la consejera hizo la traducción al español, nunca se esforzó por traducir lo más fiel y detalladamente posible, sólo hizo un resumen de lo que había comentado la maestra. Ésta, por su parte, se notaba algo interesada en ayudar y en entender lo que pasaba con Panchito. Silvia, sin embargo, no respondió a las inquietudes de la maestra, quien tampoco la había interrogado directamente, y mucho menos a mí, como supuesto tutor. Lo mismo sucedió con Maggie, la consejera escolar, quien mostraba cierto desinterés; nunca se esforzó por hacer un vínculo entre el alumno, sus padres y los maestros. Después, nos entregó las calificaciones parciales de Panchito: tenía tres F y una D, es decir, tenía tres materias reprobadas.

También, nos entregó otros papeles sobre el rendimiento escolar. Nos indicó que Panchito tenía que aprobar las materias o, por lo menos, tener dos puntos para acceder a cierto programa donde les ayudan con las tareas y a mejorar sus notas; Panchito tenía menos de un punto. La maestra de inglés preguntó si teníamos alguna pregunta, sino para retirarse. Silvia respondió que no, lo que me sorprendió, pues creí que aprovecharía para hacerle una serie de preguntas sobre el comportamiento de su hijo en clase o, incluso, para comentar sobre el ambiente familiar al que se había referido su hijo.

Una vez a solas con la consejera escolar, Silvia dijo:

—¿Qué posibilidades hay de tomar algún programa para Panchito?

Maggie respondió:

—Debido a las malas notas que él presenta, necesita aumentarlas, pues en esas condiciones no habrá ningún programa.

Entonces yo pregunté si había en la escuela algún apoyo, como un programa, un profesional de la conducta o un psicólogo que ayudara a los estudiantes para mejorar su rendimiento escolar.⁵ Maggie contestó:

—No, la escuela no tiene los recursos suficientes, pero si necesitan ese tipo de apoyo tienen que hacerlo fuera de la escuela.

Silvia preguntó:

—¿En dónde podemos solicitar ese apoyo?

La consejera salió de la oficina para buscar la información requerida. Silvia aprovecho su ausencia para comentarme: «No me gusta cómo trabaja la consejera, ella no hace su trabajo con empeño». Yo tuve la misma percepción de su trato y atención hacia nosotros, ya que fue sumamente fría, mostrando poca disposición para ayudar a resolver los problemas académicos y de conducta del estudiante. Maggie regresó después de un par de minutos para darnos la dirección de un psicólogo. Posteriormente, la consejera nos dijo que teníamos que retirarnos porque tenía que atender a varios alumnos.

Después de recibir esas noticias nada agradables, nos fuimos a casa; durante

⁵ La escuela Evelyn Hanshaw Middle School cuenta con un programa rector denominado Quality Parent Programs, el cual busca el trabajo colaborativo de los padres, personal escolar y los estudiantes para lograr un mejor desempeño académico de los estudiantes. En este caso, la consejera no lo proporcionó.

el trayecto Silvia iba muy seria y casi no habló. Apenas me dijo: «Ahora no sé si decirle o no a Pancho de las calificaciones de Panchito».

Es importante mencionar que dos meses antes la familia Montes había perdido la casa, donde habían vivido por casi 10 años: la crisis hipotecaria había golpeado sus finanzas y el banco mandó notificarles que tenían un plazo de 45 días para abandonar la casa; aunado a esto Pancho, el padre, tenía varias semanas sin empleo y la crisis económica había tenido efectos sobre la estabilidad social y emocional de la familia, dando como efecto el bajo rendimiento escolar de Panchito.

Por la tarde, llegó Panchito a casa y Silvia se mostró molesta con él. Le dijo que no iba a salir a la calle; más tarde, un amigo que a diario visita a Panchito se presentó en la casa, pero Silvia le dijo: «Panchito no va a salir y tampoco te quiero en la casa». Aquel niño nació en Estados Unidos, sus padres son mexicanos y ahora son divorciados, pero él vive con la madre, aunque regularmente todas las tardes se la pasa fuera de su casa.

Panchito no salió a la calle, tuvo restricciones en el uso del teléfono, aunque le permitieron usar la computadora. El teléfono que yo estuve usando en Modesto es de Panchito, y Silvia me dijo que no se lo prestara. A diario Panchito recibe una llamada por la noche, es una niña que Panchito dice que es su novia y esa noche no fue la excepción, ella le llamó, y yo le dije a Silvia que si le podía pasar el teléfono a Panchito. Silvia me respondió que sí.

Llegó el final del día y el padre nunca preguntó qué había ocurrido en la reunión de la mañana en la escuela; él ni Silvia abordaron el tema, no hicieron nada para resolver el problema del bajo rendimiento académico en que se encontraba Panchito. Silvia no le dijo nada a su esposo sobre las notas negativas, pero tampoco tomó cartas en el asunto con Panchito poniéndolo a estudiar para que mejorara; menos aún lo llevó con el psicólogo que le habían recomendado en la escuela, sólo le dijo que estaba muy molesta con él y que no podía salir a la calle.

Panchito y Lily rara vez hacen tareas, los padres no les preguntan cómo les fue en el día, qué hicieron en la escuela, qué les dieron en el desayuno escolar, etcétera. No se conversa sobre la escuela y mucho menos hablan sobre lo que aspiran estudiar después de high school, sobre su vida futura escolar. Las conversaciones en esta familia giran en torno al trabajo del padre, sus trabajadores, la herramienta, su maquinaria, los pagos. El mundo del trabajo del padre absorbe la vida y conversación de los miembros de esta familia.

Por su parte, Silvia concentra gran parte de su tiempo en vender productos de Mary Kay para obtener más ingresos, además tiene que atender a sus hijos, darles de comer, vestirlos, obligarlos a hacer algunas tareas de la casa. Su esposo ha tenido bajos ingresos durante 2008, menores a 50% de lo que obtuvo en 2007.⁶ La crisis económica ha golpeado duro a ésta y muchas otras familias inmigrantes de origen mexicano en Estados Unidos, inestabilidad que nos permite entender que los temas relacionados con la escuela pasen a un segundo plano, y que la prioridad sea resolver las cuestiones más básicas de la familia. Silvia comenta al respecto:

En esta casa no hay padre, porque todo el tiempo está trabajando y en la casa está ausente, nunca tiene tiempo para los hijos, menos para mí. El papá está metido sólo en el trabajo, cree y piensa que su único papel como padre es llevar el soporte económico a la casa; lo demás es cosa de la madre.

Los conflictos de la pareja se reflejan en la relación Panchito y su padre. Incluso el hijo señala:

Yo a mi papá todavía lo respeto porque es mi padre, pero no sé que pueda pasar si mi papá sigue así, porque yo necesito que me enseñe con el ejemplo y con paciencia y él solo grita, quiere todo perfecto, pero él no lo es, porque tiene un desorden con sus cosas y su trabajo, y con sus hermanos se la pasa gritándoles a todos; eso no es ser un buen padre: si se quiere enseñar, tiene que hacerlo con el ejemplo (entrevista con Panchito Montes).

Los relatos anteriores ilustran detalles sobre la interacción entre los miembros de la familia y la educación de los hijos: la falta de apoyo académico y motivacional de los padres a los hijos, la negligencia de los padres y su incapacidad para apoyarlos, la influencia de los factores estructurales en la dinámica de la vida familiar y sus efectos en el rendimiento escolar de los hijos. En otro plano, también destaca la discriminación institucional, presente en la actitud de la consejera escolar, mostrando poco compromiso con su labor educativa. Los efectos de la discriminación del personal escolar es un aspecto que se ha señalado en algunos estudios que

⁶ Pancho obtuvo ingresos de 55 000 dólares en 2007, mientras que en 2008 sus ingresos apenas alcanzaron los 20 000 dólares (entrevista con Francisco Montes).

ponen de manifiesto la crisis de la educación de los latinos en Estados Unidos (Gándara y Contreras, 2009). En contraste con esta situación destacamos el papel comprometido en South Lake Tahoe del consejero escolar Adrián Escobedo (de origen mexicano) con su comunidad, quien señaló durante la entrevista:

Yo crecí en el este de Los Ángeles y sé lo difícil que es vivir en condiciones adversas de racismo o discriminación, de vivir en niveles de pobreza en la familia, pandillas, etc. [...] Por eso me gusta este trabajo, aunque no estudié para ser consejero, pero me gusta lo que hago y me siento comprometido en ayudar a mi comunidad quedándome aquí, porque sé que los muchachos de origen mexicano necesitan mucho apoyo de la escuela, de la comunidad y de sus familias para salir adelante, para que vayan a la universidad; no importa que primero cursen un par de años aquí en el colegio comunitario de Tahoe y después salgan y conozcan el mundo. Ellos necesitan cruzar la montaña para enterarse que existe otro mundo, no sólo Tahoe, pero entiendo que gran parte del problema es económico.

También fue posible observar otras familias donde existe una relación más estrecha entre padres e hijos, donde el apoyo académico y motivacional es más efectivo y el resultado se refleja en el rendimiento escolar de los hijos. Es el caso de la familia Medina, que vive en Oxnard, California. Blanca, la madre, ayuda a sus hijos a hacer las tareas escolares, principalmente en matemáticas; sin embargo, la ayuda se reduce cuando los hijos llegan a high school. Por su parte Ramiro, el padre, se encarga más del apoyo motivacional de los hijos, piensa que una forma de ayudar a los hijos a crecer más sanos y sin riesgos de drogas y pandillas es involucrarlos en algún deporte. Ramiro se encarga de llevar a entrenar a Karen y Erika a un equipo de fútbol, del cual él mismo es entrenador.

Un caso similar es el de la familia Ríos, quienes viven en el centro de Los Ángeles: Beatriz, la madre, ayuda primordialmente a los hijos en las tareas escolares, junto con Carlos, el padre, quien apoya a los hijos en la parte motivacional llevándolos a jugar fútbol; él es el entrenador del equipo, lo que hace más fácil involucrarlos en el deporte, y sobre todo alejarlos de las pandillas.⁷

⁷ El temor de que los hijos se involucren en pandillas ha llevado a los padres a impulsarlos para que practiquen deporte y se alejen de los riesgos de la delincuencia. Un caso intere-

Cuadro 84

Padres que hablan con sus hijos sobre experiencias escolares según tipo de familia

<i>Tipo de familia*</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
Biparental		9.1%	39.4%	51.5%	100.0%
Monoparental	14.2%	28.6%	28.6%	28.6%	100.0%
Total	2.5%	12.5%	37.5%	47.5%	100.0%

*<0.1 Poco significativo

Cuando analizamos la intensidad con la que los padres se involucran en las experiencias escolares de sus hijos, tomamos en consideración el tipo de familia. En este estudio hemos encontrado que las familias biparentales tienden a hablar con sus hijos de forma ocasional e incluso más regularmente que las familias monoparentales (véase Cuadro 84).

Así mismo, cuando analizamos el grado de interacción entre las familias de acuerdo con el estrato social, observamos que a un mayor nivel socioeconómico mejor comunicación con sus hijos (véase Cuadro 85). Pareciera que los factores estructurales —tales como la pobreza, la pérdida del empleo del padre o de la madre, la pérdida de la casa por incapacidad de pago que es lo que los obliga a mudarse— propician una pésima comunicación entre padres e hijos sobre aspectos relacionados con la escuela.

La elección de una carrera universitaria por parte de los hijos de inmigrantes de origen amequeño parece ser más un asunto que se discute entre padres e hijos que una decisión única y exclusiva de estos últimos, y en muy pocos casos se trata de una imposición del padre. En varias familias los padres discuten con sus hijos para decidir qué carrera desean estudiar y a qué universidad piensan entrar. Un caso interesante es el de la familia Medina, donde los padres —Blanca y Ramiro— hablan mucho con su hija Erika para ayudarla a decidir qué carrera sería la adecuada, así como la universidad más idónea. Erika ha solicitado ingreso en tres instituciones, la Universidad Estatal de San Diego, Universidad de California, Berkeley y Universidad de California, Santa Bárbara. Aunque Universidad de California Davis le ha extendido una invitación —es decir que ya fue aceptada—,

sante es del pugilista Chris Arreola, quien creció en el este de Los Ángeles y su padre lo obligó a ir al gimnasio para alejarlo de las *gangas* (*La Jornada*, 2/XI/2011).

Cuadro 85

Comunicación padres e hijos según estrato social

<i>Estrato social</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
Bajo	7.7%	15.4%	53.8%	23.1%	100.0%
Medio		16.7%	27.7%	55.6%	100.0%
Alto			33.3%	66.7%	100.0%
Total	2.5%	12.5%	37.5%	47.5%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 86

Comunicación padres e hijos sobre planes educativos según tipo de familia

<i>Tipo de familia*</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
Biparental		6.1%	69.7%	24.2%	100.0%
Monoparental	14.3%	28.6%	57.1%		100.0%
Total	2.6%	10.0%	67.4%	20.0%	100.0%

*<.0.05 Medianamente significativo.

Cuadro 87

Comunicación padres e hijos sobre planes educativos según estrato social

<i>Estrato social</i>	<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
Bajo	7.7%	15.4%	61.5%	15.4%	100.0%
Medio		11.1%	66.7%	22.2%	100.0%
Alto			77.8%	22.2%	100.0%
Total	2.5%	10.0%	67.5%	20.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

ella no quiere ir al norte de California porque no imparten la carrera que desea: negocios. Sus padres desean que estudie, como lo hizo su madre, quien terminó una carrera universitaria en México, por eso deciden juntos.

Según el tipo de estructura familiar es la intensidad de la comunicación entre padres e hijos sobre sus planes educativos después de high school, lo que es mayor entre familias de tipo biparental, así como con mayor nivel socioeconómico (véanse cuadros 86 y 87).

Estructura y características familiares

Aunque la mayoría de las familias originarias de Ameca residen en el sur de California, principalmente en el área de Los Ángeles, también se concentran en: Salinas, San José, San Francisco, Modesto, Vallejo y South Lake Tahoe. Existen otras familias que se encuentran por todo el estado; sin embargo, es indispensable señalar que históricamente las que provienen de la zona rural de Ameca se han concentrado en las áreas rurales de California y, por el contrario, quienes son originarios de la zona urbana han tomado como destino principal la zona metropolitana de Los Ángeles, así como las demás áreas urbanas de la parte norte y sur del estado, con excepción de Modesto, lugar que históricamente ha sido considerado como parte de la extensa zona agrícola del Valle de San Joaquín. Las familias de Ameca que radican en Modesto provienen fundamentalmente del barrio de La Ciénega, ubicado en la cabecera municipal. Sin embargo, pese al potencial agrícola de Modesto, los varones se han insertado en el sector de la construcción, trabajo que los primeros migrantes aprendieron en el valle de San Fernando, y las mujeres se desempeñan principalmente en las empacadoras, mejor conocidas como *canerías*. Por su parte, las familias que se han asentado en Lake Tahoe, tanto en el lado de Nevada como en el de California, provienen indistintamente de casi todos los barrios de la cabecera municipal y de varias comunidades rurales de Ameca.

Para entender más ampliamente la interacción entre la vida familiar y la educación, es importante analizar su estructura familiar. Como señalamos en el Capítulo VII [205-233], las familias que residen en California, a diferencia de las que viven en Ameca, muestran arreglos familiares con una distribución más limitada en su estructura; es decir, son compuestas por padres biológicos e hijos (82.5%), definidas como biparentales. El resto de las familias (17.5%) son monoparentales, conformadas por la madre y su prole, en otros casos se da cuenta del padrastro u otros familiares o abuelos. En los cuadros 66 y 67 [p. 218] se puede apreciar un porcentaje importante de familias que no mostraban un cambio en su estructura familiar: 14 (35%) eran parejas que se casaron en México y sólo 1 se había divorciado; de las 21 parejas que se casaron en Estados Unidos (52.5%), 3 se divorciaron o separaron. Por su parte, de las familias que vivían en unión libre (10%), 3 se unieron en Estados Unidos y 1 en México. Sólo 1 familia la encabezaba una madre soltera desde antes de emigrar a Lake Tahoe.

A partir de esta información podemos plantear que existe una mayoría de familias donde se da una convivencia de padres y madres con sus hijos, hecho que contrasta con lo encontrado por otros estudios sobre mexicanos de primera y segunda generación en Estados Unidos.⁸ Por otro lado, observamos que las familias que han llegado al divorcio o separación son con mayor frecuencia las que se formaron en Estados Unidos. Además podemos ver que las familias que tienden a la unión libre como estatus civil son las que se formaron en el país del norte.

Algunos estudios señalan que la estructura familiar donde ambos padres biológicos viven con los hijos en el mismo hogar es vista como una ventaja para enfrentar las adversidades estructurales (Landale, Thomas y Van Hook, 2011; Portes y Rumbaut, 1996) y para dar a sus hijos apoyo académico y motivacional, lo que permite fortalecer sus aspiraciones educativas y con ello lograr sus objetivos a largo plazo. Este pareciera ser el caso de las familias de Ameca.

Parentalidad: relaciones entre padres e hijos y la educación en el hogar

La parentalidad es considerada como un conjunto de actividades y destrezas realizadas por los adultos que proporcionan medios materiales, educativos y afectivos a sus hijos, que los ayudan a convertirse en adultos. De la misma manera, los hijos jóvenes y adolescentes «necesitan dirección en el desarrollo de habilidades que faciliten y proporcionen calor, balance de energía, exigencia, comunicación, modelos de conducta positivos y la resolución de conflictos» (Small y Eastman citados en Arendell, 1997: 1).

La educación y el cuidado de los hijos se dan principalmente a través del apoyo, la calidez y el control; sin embargo, llega a suceder que los padres consciente o inconscientemente renuncien a su rol, por la hostilidad y la autonomía que priva en el hogar limitando la interacción con sus hijos (Esteinou y Nehring, 2009). En tanto, altos niveles de apoyo y moderado nivel de control de los padres sobre los hijos definen el «estilo de parentalidad democrático»; bajos niveles de apoyo y altos niveles de control definen el «estilo autoritario»; altos niveles de apoyo y bajos niveles de control definen el «estilo permisivo»; bajos niveles de control y de apoyo definen el «estilo negligente»; uno más es el «estilo tradicional» (*ibid.*). Es importante señalar que los estilos de parentalidad están permeados por el espacio y el

⁸ Véase el trabajo de Landale, Thomas y Van Hook (2011).

Cuadro 88

Tipo de parentalidad de las familias en California

<i>Democrático</i>	<i>Negligente</i>	<i>Permisivo</i>	<i>Autoritario</i>	<i>Total</i>
58.5%	15.4%	13.8%	12.3%	100.0%

Cuadro 89

Parentalidad según estrato social

<i>Tipo de parentalidad*</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Total</i>
Democrático	35.0%	55.6%	88.8%	58.5%
Negligente	25.0%	18.5%		15.4%
Permisivo	30.0%	7.4%	5.6%	13.8%
Autoritario	10.0%	18.5%	5.6%	12.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

tiempo en los que se insertan las familias, el contexto social, económico y cultural, y las trayectorias familiares. De esta manera, el tipo de parentalidad de una familia puede ser uno en el lugar de origen y otro en el de destino (Arendell, 1997).

A partir de los cuatro tipos de parentalidad mencionados, se realizó una tipificación de los 65 hijos que forman parte de nuestro universo de estudio. Esta clasificación se definió a partir de lo observado en campo y de los resultados de la encuesta realizada a padres e hijos. Los aspectos observados fueron: control, disciplina, negligencia y apoyo emocional a los hijos, establecimiento de reglas y respeto de las mismas, relación matrimonial, ambiente en el hogar y nivel de respeto y hostilidad entre padres e hijos. De acuerdo con este estudio, encontramos los siguientes tipos de parentalidad: el estilo democrático (58.5%), el negligente (15.4%), permisivo (13.8%) y el autoritario (12.8%) (véase Cuadro 88).

Podemos plantear que el mayor porcentaje de familias con parentalidad democrática probablemente está relacionado con un mayor nivel educativo de los padres, y con el nivel económico, aunque no necesariamente es una norma. El tipo de parentalidad permisivo se muestra de forma importante en el estrato bajo, y el autoritario se ubica en los dos extremos de los estratos sociales, aunque en menor grado en el alto, en tanto, el estilo negligente sólo aparece en los estratos bajo y medio (véase Cuadro 89).

Cuadro 90
Parentalidad según tipo de familia

<i>Tipo de parentalidad*</i>	<i>Biparental</i>	<i>Monoparental</i>	<i>Total</i>
Democrático	64.8%	27.2%	58.5%
Negligente	9.2%	45.5%	15.4%
Permisivo	13.0%	18.2%	13.8%
Autoritario	13.0%	9.1%	12.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

Cuando observamos los tipos de parentalidad en relación con el tipo de familia, encontramos que los hijos que viven en familias monoparentales tienen una distribución más inclinada hacia la negligencia, mientras que las biparentales tienen una tendencia a ser más democráticas; en igual porcentaje aparece el tipo de parentalidad autoritario y permisivo en familias biparentales (véase Cuadro 90).

Aunque no se observa en los cuadros, podemos destacar un aspecto interesante respecto de los estilos de parentalidad practicados en estas familias: el estilo autoritario se presenta con mayor frecuencia en el sur, específicamente, en el área metropolitana de Los Ángeles. Es posible que esto se deba al temor que tienen los padres de que sus hijos caigan en manos de las pandillas y la delincuencia, lo cual los obliga a poner mano dura en sus hogares. Por el contrario, el estilo permisivo y negligente se presenta con mayor frecuencia en el norte. El estilo de parentalidad autoritario es una respuesta para alejar a los hijos de los problemas asociados con amigos vinculados con la delincuencia y con el consumo de drogas, y el estilo negligente está vinculado con la existencia de mayores niveles de delincuencia en los adolescentes, mientras que el democrático presenta menores niveles de delincuencia en los hijos (Kerr y Stattin, 2003). Esta tendencia parece ser el caso para las familias inmigrantes de Ameca.

La parentalidad que establecen se ha visto influenciada —en mayor o menor medida— por una serie de ideas que prevalecen en la cultura dominante que entran en diálogo y conflicto en el momento de decidir el tipo de cuidado⁹ y crianza

⁹ Los tres principales aspectos que influyen en la crianza de los hijos son: las características de los padres, del hijo y el contexto social donde reside la familia (Arendell, 1997).

Cuadro 91

Aspiraciones educativas de los hijos según tipo de parentalidad

<i>Nivel deseado</i>	<i>Autoritario</i>	<i>Democrático</i>	<i>Permisivo</i>	<i>Negligente</i>	<i>Total</i>
Terminar high school		7.9%		10.0%	6.2%
Algo de college		2.6%	11.1%	30.0%	7.7%
Terminar college o universidad	50.0%	10.6%	33.3%	50.0%	24.6%
Terminar posgrado	50.0%	78.9%	55.6%	10.0%	61.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

de los hijos. El caso de un joven que actualmente vive en Lake Tahoe y que no terminó high school, es un buen ejemplo en este sentido:

Mis padres y yo vivíamos en Los Ángeles antes de venirnos acá, tenía buenas notas, todo iba bien, aunque mi papá era algo duro. Casi no salía a la calle, sólo era la escuela y la casa, algunos fines de semana salíamos a un parque o alguna fiesta con mis papás, pero nada más [...] aunque estaba bien porque vivíamos en un barrio complicado con pandillas y esas cosas a diario [...] pero acá en Tahoe las cosas no fueron igual, quién sabe qué paso, no lo sé, pero ahora mis padres están divorciados, lo mejor era cuando todos estábamos juntos; ahora tengo más libertad pero no es igual, ni en la casa, ni en la escuela nada fue igual aquí (entrevista con Jorge Piño).

Sobre la relación entre los distintos tipos de parentalidad de las familias de Ameca y el nivel de aspiraciones educativas de los hijos, en el Cuadro 91 podemos observar que los hijos con parentalidad de tipo negligente son las que presentan mayor nivel de aspiraciones bajas. En un segundo término aparecen los hijos con parentalidad democrática y permisiva.

El Cuadro 92 muestra el cruce entre las expectativas educativas de los hijos y el tipo de parentalidad y ambiente familiar en el que son criados. Podemos observar que la cantidad de hijos que aspiraban únicamente a terminar high school también corresponde con la cantidad de quienes esperan realmente llegar hasta ese grado mínimo de estudios. Eso muestra que el tipo de parentalidad en que son criados propicia un ambiente idóneo o, en su caso, una debilidad para que los hijos desarrollen aspiraciones positivas o negativas, al tiempo que fomenta expectativas que

Cuadro 92

Expectativas educativas de los hijos según tipo de parentalidad

<i>Nivel real por lograr</i>	<i>Autoritario</i>	<i>Democrático</i>	<i>Permisivo</i>	<i>Negligente</i>	<i>Total</i>
Terminar high school		5.3%		20.0%	6.2%
Algo de college	12.5%	5.3%	22.2%	20.0%	10.8%
Terminar college o universidad	62.5%	26.3%	55.6%	50.0%	38.5%
Terminar posgrado	25.0%	63.1%	22.2%	10.0%	44.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

van a influir para bien o para mal en las decisiones y en el éxito o fracaso educativo. Esto sólo puede probarse mediante un estudio longitudinal. Sin embargo, ser parte de una familia con un ambiente de parentalidad democrática no es garantía de aspirar a seguir estudios universitarios, existen otros aspectos entre los que destacan los de carácter estructural, los cuales juegan un papel central en esta decisión.

Los hermanos Gerardo y Brenda Dávila, criados en un ambiente democrático, manifestaron sólo aspirar a estudiar una carrera corta: técnico en computación y asistente de dentista, respectivamente, ya que no deseaban verse endeudados y trabajar por largo tiempo sólo para pagar un crédito escolar, tal como le ocurrió a su hermana mayor, quien solicitó una beca crédito para continuar estudios universitarios y tuvo que seguir pagando el crédito al finalizar su carrera.

Algunos estudios han señalado que una de las formas de hacer frente a las adversidades de la pobreza, la discriminación y la segregación en Estados Unidos por parte de las familias de origen hispano —en este caso, mexicanos de Ameca, Jalisco— es la permanencia a familias unidas, biparentales o intactas, en las que ambos padres biológicos están presentes (Landale, Thomas y Van Hook, 2011). Ésta es una forma de hacer frente a las adversidades y de fortalecer los vínculos entre sus miembros, situación que puede favorecer el logro de las aspiraciones educativas de los hijos (Portes y Rumbaut, 1996; Rumbaut, 2005). Este cuestionamiento es visualizado y reforzado entre los hijos de las familias amequeñas que residen en California, pues tanto las aspiraciones como las expectativas que los hijos manifiestan refieren a que: los que viven en familias biparentales tienen posibilidades más altas de terminar el college o la universidad, a diferencia de los hijos de familias monoparentales o sustitutas (véanse Cuadros 93 y 94). En ese sentido, las familias

Cuadro 93

Nivel de educación que los hijos aspiran alcanzar según tipo de familia

<i>Tipo de familia*</i>	<i>Terminar high school</i>	<i>Algo de college</i>	<i>Terminar college o universidad</i>	<i>Terminar posgrado</i>	<i>Total</i>
Biparental	75.0%	40.0%	81.3%	90.0%	83.1%
Monoparental	25.0%	60.0%	18.7%	10.0%	16.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* <0.05 Medianamente significativo.

Cuadro 94

Expectativas educativas reales según tipo de familia

<i>Tipo de familia*</i>	<i>Terminar high school</i>	<i>Algo de college</i>	<i>Terminar college o universidad</i>	<i>Terminar posgrado</i>	<i>Total</i>
Biparental	50.0%	57.1%	88.0%	89.7%	83.1%
Monoparental	50.0%	42.9%	12.0%	10.3%	16.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* <0.1 Poco significativo.

y sus hijos que viven con la presencia de un solo padre biológico tienen mayores riesgos y, a su vez, mayores adversidades, tanto estructurales como al interior de la dinámica familiar, que dificultan el rendimiento escolar, el desarrollo de altas aspiraciones educativas y, por tanto, el éxito educativo de sus hijos.

Estilos de crianza, adaptación de los hijos y valores en la familia

«Aquí no es como en tu país».¹⁰

Las familias latinas han sido descritas en la literatura como la adhesión de los valores familiares y de estilos de interacción que son diferentes de las de otros grupos étnicos y de la cultura norteamericana de la clase media anglo dominante. El familismo,¹¹ la lealtad,

¹⁰ Comentario expresado frecuentemente por los hijos de inmigrantes en Estados Unidos.

¹¹ El *familismo* o *familiaridad* es considerado como la fuerte identificación entre los miembros de una misma familia. También se refiere a la firme adhesión y a las actitudes que dan prioridad a las obligaciones familiares (Rumbaut, 2005).

el apego y la solidaridad de las personas con sus familias son considerados uno de los valores específicos más importantes de la cultura de las familias latinas (Vázquez *et al.*, 2000: 239).

Fátima les insistía a sus padres que la dejara ir a una fiesta de *Halloween*. Nena, su madre, ya le había dicho que no podía ir, entonces intentó con Armando, su padre, quien también le negó el permiso. Ninguno de los dos daba una explicación, sólo decían que no. Fátima insistió una vez más con su madre, le decía en inglés: «No bad, let me go», al no ver una respuesta positiva, subió de tono y la ofendió en inglés y se retiró a su recámara.

Después de esta escena, la madre comentó la situación:

Ellos se enfrentan a escenarios distintos, donde [mis hijos] me dicen: «¿Por qué no me dejas ir, si a mis amigos sí [los dejan]? Aquí no es como en Ameca, ¿por qué quieres que esté en la casa hasta antes de las 10 de la noche? Déjame ir, no me pasa nada». Pero lo que no saben sus amigos es que aquí [en esta casa] hay reglas, y mis hijos tienen que respetarlas y las reglas son porque hay problemas serios de drogas, pandillas, malas influencias, en la calle, en todos lados, y cuidarlos es nuestro deber (entrevista con Nena García).

Sobre esa misma situación con Nena, otra madre de familia nacida en Ameca e inmigrante desde hace casi 20 años en Tahoe, señaló:

Los hijos en este país llegan a tener más autoridad sobre los padres, eso es porque los padres tienen niveles educativos bajos y desconocen el sistema y carecen del inglés e, incluso, son indocumentados. Entonces llega el momento en que los hijos conocen más sobre el sistema que los padres, de manera que los padres ya no pueden tener la autoridad sobre sus hijos. Es por eso que llegan a los 18 años y ya quieren salirse de su casa, al igual que lo hacen los blancos. A los hijos blancos sus papás les dicen que llegando a los 18 años tienen que salirse de su casa, pero ahora algunos padres latinos ya están haciendo eso, igual que los [padres] blancos: los corren de su casa cuando tienen los 18 años (entrevista a Mago Quintero).

Una experiencia más sobre la crianza de los hijos en Estados Unidos es el caso de Ramiro Medina y Blanca, su esposa, quienes viven en Oxnard, al norte de Los

Ángeles, con sus tres hijos: Erika, Karen y Ramiro Jr. La madre comenta sobre el tema:

Nosotros hacemos sobremesa de café entre algunas amiguitas y yo, y todas tienen problemas con sus hijas, no hay ninguna que no, ni siquiera una. Por ejemplo, una hija de una amiga estaba estudiando para cosmetología, y abandonó la escuela nomás porque la quiso dejar así [...] Tiene ya 20 años y se queja [de] que no le dan nada, viven en una casa bien bonita, bien grande, le dan casa, le dan trabajo en una radiodifusora porque su papá es dueño de la radio, le dan carro y todavía se queja [de] que no le dan nada. La hija dice que nunca le han dado nada; entonces, todavía se queja, y la mamá dice: «Yo creo que voy a tener que cobrarle renta o correrla, porque es muy mal agradecida». [...] pero lo que la mamá no quiere es su actitud, le molesta su actitud, los hijos creen que merecen todo, cómo es que nomás así se sale del estudio y ya [...] Pero, por ejemplo, Karen, mi segunda hija, es la gringa de la casa, porque es la que te exige, no es agradecida, ella cree que tiene muchos derechos, pero no, no los tiene. Aquí el niño no sabe ser agradecido, eso no existe aquí [...] Todos los padres tienen problemas con sus hijos o hijas por su conducta (entrevista con Blanca Medina).

Al respecto, en el Teatro Saroyan del valle de San Joaquín, en 2010, el escritor mexicanoamericano de estilo controvertido Richard Rodríguez, al hacer una comparación sobre los aspectos culturales de la crianza en el hogar y su experiencia en el salón de clases, señaló «[...] los estadounidenses criaban a sus hijos para que se fueran de la casa. En los demás países del mundo se crían para que se queden en casa». Rodríguez agregó, «yo estoy seguro de que mis padres hubieran querido eso» (Moreno, 2010). Lo dicho por este escritor fortalece los señalamientos sobre el conflicto existente entre padres e hijos en relación con lo que aprenden en casa y lo que aprenden en la escuela con sus compañeros angloamericanos. Años atrás, Rodríguez ya había señalado, en *Hunger of Memory* (1982), que Estados Unidos no es un país de valores en la familia, en cambio México sí, pues en Estados Unidos las personas abandonan el hogar, diferente a lo que sucede en México.

Estos testimonios también muestran que las tensiones en las formas de crianza, los valores y las ideas en la forma de vida ocasionan un conflicto entre padres e hijos en las familias de Ameca. Si bien los inmigrantes provienen de una misma

comunidad —aunque no del mismo barrio—, los padres son dramáticamente distintos en las experiencias de sus familias de origen, en su situación socioeconómica, en sus niveles de educación y formación profesional o laboral, por lo que cada familia inmigrante se enfrenta a estructuras de valores y de crianza distintos, que se traducen en formas diversas con problemas distintos, es por ello que no necesariamente comparten y poseen los mismos valores que prevalecen en su comunidad de origen.

Por un lado, los padres poseen y desean aplicar los valores culturales y las normas de su sociedad natal. Los inmigrantes tratan de educar a sus hijos de una manera que les sea familiar; sin embargo, inevitablemente poco a poco van adoptando otras formas, a las que ellos nunca estuvieron sujetos o nunca vivieron en su familia y comunidad de origen, porque de alguna manera padres e hijos se ven influenciados por el contexto social y cultural de la sociedad donde se han establecido. Por otro lado, los hijos son biculturales, se apropian de normas y valores de las dos culturas, aunque muchos de los padres no lo hacen o lo hacen en menor grado (García Coll y Meyer; García Coll *et al.* citados en Arendell, 1997: 14). Las expectativas y oportunidades de la aculturación de los hijos, particularmente de los más jóvenes, son mediadas tanto por los padres como por el contexto social y cultural donde reside la familia. De manera que las diferentes expectativas y los deseos de la aculturación entre padres e hijos pueden ser un área importante de tensión y conflicto intrafamiliar (Arendell, 1997).

Ahora bien, tal como lo ha señalado Sindel, «la crianza de los hijos es más difícil cuando la incertidumbre y las dificultades económicas prevalecen, los hijos de padres pobres *son de un caminar herido*» (citado en Arendell, 1997: 27). La pobreza tiene efectos directos en la calidad de vida y en la dinámica familiar, impactan en la crianza de los hijos durante la adolescencia de muchas maneras (Menaghan, 2003), aunque no afecta a todas las familias e hijos por igual.

Pobreza e incertidumbre en las familias inmigrantes tienen efectos en la crianza de los hijos y pueden generar consecuencias más graves. Debemos recordar el caso de Panchito, cuya familia, al igual que muchas otras familias mexicanas, pasa por un momento de crisis económica, laboral, de estabilidad familiar, emocional y psicológica, factores desfavorables para el rendimiento escolar y de quienes viven en condiciones de incertidumbre económica y emocional. Estos factores afectan la dinámica familiar, la relación matrimonial y la crianza de los hijos; en consecuen-

cia, se presentan conflictos entre padres e hijos, lo que por ende puede afectar las aspiraciones y los logros educativos de estos últimos.¹²

Cuando se le preguntó a Panchito: ¿qué influye más para que un hijo salga adelante en la escuela y tenga mejores notas?, y, ¿qué factores son los que pueden afectar más?, respondió: «En mi caso han sido los problemas en la casa, eso influye más, eso es lo que más puede afectar, o en mi caso eso es lo que más me ha afectado, porque la relación con mi papá no es buena, pero tampoco entre mis papás».

A continuación, se muestra una discusión entre los padres de Panchito, la cual refleja claramente los problemas de crianza y las dificultades en la relación entre padres e hijos, así como su impacto en el rendimiento escolar del menor.

Pancho: Cuando ande [Panchito] trabajando conmigo no me lo solapes ni me le hables; haz de cuenta que no tienes hijo, déjalo, porque hay andas con tu agüita: «M'hijo, siéntate».

Silvia: Déjalo, yo también te llevo café a ti, qué tiene ¿porqué no le voy a llevar a él?

Pancho: No, andamos trabajando.

Silvia: ¿Y porque estás trabajando no tienes derecho a tomar agua?

Pancho: Sí, cuando tienes sed, sí.

Silvia: Ah, bueno.

Pancho: Una vez me lo llevé como dos días a trabajar en putiza, y ella dice: «Aquí déjamelos, está muy cansado». No, no, levántalo al hijo de la...

Silvia: Bueno, qué quieres presumir, ¿que eres muy trabajador? No creo que sea digno de una persona inteligente de cómo estás hablando, no creo.

Pancho: No, sí es inteligente lo que te estoy diciendo; que no captes es otro pedo. Lo que te estoy diciendo es que si yo lo agarro, no te metas en esas cositas, [...] déjamelos a mí.

Silvia: Pero no con tanta violencia.

Pancho: Pues no, porque un cabrón que es un chingón pa' trabajar, ese no necesitas ni que le levantes la vista, mayormente la voz, ¿entiendes? Fíjate en qué tipo de persona está él y entonces es el trato que... No el trato, sino que la manera en que le tienes que hablar o usarlo para enseñarlo a trabajar o a ser gente; ¿me entendiste o ni yo me entendí? Te voy a dar chanza pa' que captes, me dices cuando ya.

¹² Un dato importante es que de las 40 familias entrevistadas en California sólo en 4 los padres afirmaron poder pagar por la educación de sus hijos sin ayuda externa, y 6 de ellas han podido ahorrar para la educación universitaria de sus hijos.

Enseguida, Pancho continuó hablando a manera de monólogo, describiendo algunos tipos de personas, de acuerdo con lo que él considera una persona trabajadora, para después tratar de situar a su hijo en alguna de esas categorías. Pero Silvia lo retó y le dijo:

Silvia: A ver, vamos a buscar conclusiones y soluciones; eso es lo que hay que buscar, eso es lo que quiero oír de ti.

Pancho: Pero entiende, mujer, para agarrar una solución y una conclusión no necesitamos discutir todo esto. Pa' que me entiendas, pa' que no me lo remiendes cuando esté yo actuando con él, ¿entiendes? Aquí es punto por punto, pa' que le des la razón al que la tiene y apoyes al cabrón que tiene la razón, no nomás porque es mi hijo y me duele porque yo lo parí; a mí también me duele, es mi hijo, no lo parí, pero es mi hijo. Y más me va a doler a mí que otro cabrón jijo de la chingada me lo humille y me lo avergüence, a ti no, porque tú no vas a ver, porque todo va a estar contra mí, o como los güeyes esos que no los enseñaron a hablar español en su casa y su papá y su mamá son mexicanos; qué es lo que dicen: «Ay, mi papá no me enseñó; es bonito pero no pude». Y, ¿qué van a decir? Y su papa tan trabajador el cabrón, y este güevonazo hijo de la chingada, me va a doler a mí también. Pa' tomar cartas en el asunto, como tú dices [...] déjame a mí a ese cabrón, déjamelos, que no se me despegue, que esté aquí conmigo como estampilla. No me le hables cuando esté trabajando conmigo, y si le pongo la putacera, tú como si te haces ojos de pescado.

Silvia: Ah, entonces está bien, sólo que te falta la misma táctica a ti, no nomás a él. No me lo regañes tan feo.

Pancho: Poco a poco se le va a ir bajando de tono porque poco a poco se le va a ir bajando lo güevón, al cabrón.

Silvia: ¿Sabes qué se le va a ir bajando poco a poco? Que te va a ir mandando a la chingada, entre más grande, va a decir: «Quédese con su bola de problemas 'apa, quedese con sus histerias y ahí nos vimos». Y no vas a lograr nada.

Este diálogo pone en evidencia el clima de relación de crianza paternofilial, y bajo este ambiente se sitúa el estado de ánimo y de autoestima de Panchito, que sumada a la difícil situación económica de la familia ha impactado en su bajo rendimiento escolar.

A estas condicionantes debemos sumar el efecto que tiene el estatus migratorio en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes. De los 65 hijos

Cuadro 95

Aspiraciones educativas de los hijos según estatus migratorio

<i>Nivel que deseas alcanzar</i>	<i>Docum/Ciudadano</i>	<i>Indocumentado</i>	<i>Total</i>
Terminar high school	7.3%		6.2%
Algo de college	9.1%		7.7%
Terminar college o universidad	25.4%	20.0%	24.6%
Terminar un posgrado	58.2%	80.0%	61.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

que forman el universo de estudio, 10 no cuentan con un estatus legal, 7 tienen residencia permanente; es decir, son inmigrantes documentados con estatus legal, y 48 nacieron en Estados Unidos, son ciudadanos estadounidenses. De tal manera que al cruzar la información de las aspiraciones educativas que desean alcanzar por estatus migratorio, se pudo observar que los hijos con mayores niveles de aspiraciones son quienes cuentan con estatus migratorio de indocumentado, en contraparte con los hijos que ya son residentes permanentes o ciudadanos americanos (véase Cuadro 95).

Estos datos nos revelan que contra viento y marea los hijos inmigrantes indocumentados desarrollan mayores ambiciones por terminar una carrera universitaria que sus pares, residentes permanentes o ciudadanos estadounidenses. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre sus expectativas, hay un reajuste más pesimista, principalmente por la falta de documentos que frenan la posibilidad de acceder a becas y financiamientos para su educación universitaria. Esto se suma a la situación económica desfavorable de la familia para proporcionar una carrera universitaria (véase Cuadro 96).

En un futuro inmediato veremos si la aprobación de ley de la medida AB130, considerada como la primera parte del Dream Act que autoriza a los estudiantes indocumentados a solicitar y recibir becas privadas administradas por las universidades públicas de California, tendrá un efecto positivo y será una vía de esperanza para los hijos de inmigrantes de Ameca. El 15 de junio de 2012 se emitió un decreto presidencial del gobierno de Obama para frenar temporalmente las deportaciones y otorgar una especie de «amnistía» de hasta dos años a los jóvenes indocumentados que se encuentran en calidad de estudiantes o trabajadores que

Cuadro 96

Expectativas educativas de los hijos según estatus migratorio

<i>Nivel que deseas alcanzar</i>	<i>Doc/Ciudadano</i>	<i>Indocumentado</i>	<i>Total</i>
Terminar high school	7.3%		6.2%
Algo de college	10.9%	10.0%	10.7%
Terminar college o universidad	38.2%	40.0%	38.5%
Terminar un posgrado	43.6%	50.0%	44.6%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 97

Preferencias de crianza para los hijos

<i>Tipo de crianza</i>	<i>Porcentaje</i>
Las costumbres de mi país	55
Ambas costumbres	45
Total	100

cuenten con una serie de características. Este decreto les da la «oportunidad de soñar», se les dice los *dreamers*, puesto que «no tiene sentido expulsar a los jóvenes talentosos porque el país los necesita», señalamiento que fue parte del argumento del presidente Obama.¹³

La aplicación de estudios a corto plazo nos podría confirmar lo positivo de este par de decretos, tanto del gobierno local de California como del gobierno federal, los cuales seguramente serán aprovechados en beneficio de los hijos de inmigrantes que carecen de documentos legales en Estados Unidos.

Cuando se les preguntó a los padres: «¿quiere usted que sus hijos se críen de acuerdo con las costumbres de su país de origen o de acuerdo con las costumbres americanas?», el 55% prefiere la crianza según las costumbres de su país de origen, mientras que el resto (45%) prefiere combinarlas (véase Cuadro 97).

Algunos padres señalan que «lo importante es tomar lo mejor de nuestro país y lo mejor de aquí, porque no es cierto que todo lo de aquí es malo, aquí hay mu-

¹³ Palabras expresadas por el presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Barak Obama (www.infobae.com).

Cuadro 98

Preferencias de crianza según tipo de familia, estrato social y área de vivienda

	<i>Características</i>	<i>Costumbres de mi país</i>	<i>Ambas costumbres</i>	<i>Total</i>
Familia	Biparental	54.5%	45.5%	100.0
	Monoparental	57.1%	42.9%	100.0
	Total	55.0%	45.0%	100.0
Estrato	Bajo	53.8%	46.2%	100.0
	Medio	61.1%	38.9%	100.0
	Alto	44.4%	55.6 %	100.0
	Total	55.0%	45.0%	100.0
Área	Norte	45.0%	55.0%	100.0
	Sur	65.0%	35.0%	100.0
	Total	55.0%	45.0%	100.0

No existen diferencias significativas.

chas cosas que son muy buenas y vale la pena tomarlas» (entrevista a Armando García). Por ejemplo, María Luquín, hija de padres inmigrantes, profesora de high school de Lake Tahoe, comenta:

Los amequenses viven en una burbuja, donde no salen de ella; traen las costumbres de Ameca y aquí siguen viviendo con esas costumbres, donde incluso [cuando] se casan entre los mismo amequenses, siguen reproduciéndose en la misma burbuja, viviendo en Tahoe, en otro país, y así no se progresa, así no van a poder salir adelante (entrevista con María Luquín).

Al observar el tipo de costumbre que los padres prefieren para la crianza de sus hijos, encontramos que no existen diferencias sustanciales entre las familias monoparentales o sustitutas y las biparentales, pero cuando se analiza de acuerdo con el tipo de estrato social, observamos que las de estrato medio son las que tienden más a conservar las costumbre de su país de origen, y que a mayor nivel económico hay una tendencia a combinar ambas costumbres e incluso van adoptando mayoritariamente las costumbres dominantes estadounidenses (véase Cuadro 98).

Las familias de Ameca de estrato bajo y en nivel de pobreza que viven en el sur de California tienden a preferir la crianza de acuerdo con las costumbres de

Cuadro 99

¿La forma de vida americana debilita la familia?

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>Poco de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>Total</i>
6.2	24.5	46.2	23.1	100.0

su país de origen, a diferencia de las familias que viven en el norte del estado y de clase media (véase Cuadro 98).

Seguramente, esta preferencia de los que viven en el sur se relaciona con una mayor concentración de mexicanos en el área metropolitana de Los Ángeles, pero también con un contexto interracial de mayor diversidad, lo que puede reforzar su identidad étnica. En ese mismo sentido, una familia de Ameca de «clase media urbana puede estar mucho más expuesta, y por lo tanto puede aceptar más los valores próximos alineados con los valores aceptados por una cultura americana» (Partida, 1996: 252).

La opinión que tienen los hijos, respecto de que la forma de vida estadounidense no debilita la familia, refuerza de alguna manera la idea que tienen sobre las costumbres, los valores y la forma de hacer las cosas al estilo americano, es decir, el *american way*, ya que 69.3% opinaron en contra de esa idea (véase Cuadro 99). Esto también indica la apropiación de la cultura estadounidense y su aprobación, síntoma, de una aculturación que está asociada significativamente con el estatus socioeconómico de la familia: cuanto mayor es, mayor es la aceptación de la forma de vida americana.

Cohesión, conflicto y control entre padres e hijos en California

Un tema común en todas las familias inmigrantes de Ameca que residen en California es comprender por qué los padres pierden el control y vigilancia de los hijos, cómo ocurre y cuáles son sus consecuencias. En tanto, la dinámica familiar se ha visto impactada por una serie de factores estructurales y culturales que modifican el ambiente, la relación de padres e hijos, la estabilidad emocional y la solidaridad entre las familias inmigrantes. En ese sentido, la cohesión y el conflicto son un suceso cotidiano en las relaciones entre padres e hijos que muestran el grado de solidaridad o debilidad en los lazos familiares, pero también son cruciales para entender la manera cómo influye en la educación de los hijos.

Las familias inmigrantes atraviesan por un proceso de asimilación donde padres e hijos mantienen relaciones tensas, malos entendidos y conflictos de ideas,

en muchas ocasiones de pésima comunicación. Al respecto Partida (1996) anota que:

Los hijos en una familia son capaces de aprender el nuevo idioma mucho más fácil que los padres; ellos se convierten en los dueños del poder, el conocimiento y el control, un hecho que a menudo deja a los padres carentes de poder e incapaces de sentirse en [capacidad de] continuar con el establecimiento de límites y de disciplina. Los padres empiezan a confiar y a depender de los hijos al interpretar para ellos. El hijo tiende a tener más poder [...] al tener dominio sobre lo que se dijo o no se dijo, lo que se interpreta o entiende y cómo se presenta la información. El niño comienza a considerar que la falta de conocimiento del idioma inglés de los padres es como una fuente de vergüenza, de ignorancia y humillación [...] Los padres y los niños comienzan a desarrollar una identidad cultural distinta y en ocasiones en maneras divergentes. Esta diferencia en el desarrollo de sus identidades puede dar lugar a una división en la relación padre e hijo.

Cuando se le preguntó a una madre, por qué los padres pierden el control de los hijos en Estados Unidos, comentó:

Aquí en Modesto los maridos trabajan de lunes a viernes, se van muy temprano a trabajar, llegan muy tarde; el sábado se van con el compadre a empedarse y el domingo se la pasan panza pa'riba viendo televisión; dicen: «Arrímame de comer al sillón y no me molestes porque mañana voy a trabajar muy temprano y necesito descansar». [...] Ahora yo, en lo personal, trato de no dejar de cumplir con lo que hemos arrastrado las latinas de nuestra cultura: limpia la casa, haz la comida, ten la ropa limpia para todo mundo y, después, como me considero una mujer luchadora, una mujer guerrillera, una mujer que no me gusta estar, se puede decir, al mando del marido, o al dame porque necesito, trato de tener mi propio espacio para trabajar, y no me siento culpable de eso, porque creo que soy una persona que tengo derecho a la superación personal, aun [si] tenga hijos, esté casada o no esté casada. No creo que deba de parar con mis cosas personales por el hecho de ser mamá o de ser esposa. Trato de llevar todo, todo lo que debo de hacer, es muy difícil, pero tengo que hacerlo, pero también tengo que encargarme de los hijos y en verdad que el cuidado de ellos resulta bastante difícil sin el apoyo del esposo (entrevista con Silvia Montes).

Esta forma de pensar contrasta con la de Blanca Medina, otra madre ame-quense que vive en Oxnard, California:

Bueno, ¿sabes qué es lo que pasa? Yo siento, así como algo íntimo, que uno quiere mucho a sus hijos; entonces, como que les quieren dar todo, y como casi no ven a los hijos por el trabajo, y por eso lo[s] recompensan, entonces quieres darles todo. Hay muchos padres muy permisivos, y de moral, y de educación les dan [...] «¡Ay, pobrecito m'hijo!, ¡pos si no quiere estudiar, que no estudie! ¡Ay, pobrecito m'hijo!, ¡pos que se divierta! ¡Ay, pobrecita m'hija!, la vida tan dura; que no sufra porque como la vida ha sido tan dura para nosotros, que ellos se diviertan». Y te exigen, ellos te exigen, ya tú como papá no mandas al cien por ciento. Nosotros sí éramos muy vagos, pero quienes mandaban eran nuestros papás, no nosotros, y aquí me quieren mandar desde el más chico hasta el más grande [...] Ellos tienen un sentido de que tienen muchos derechos, de que ellos tienen derechos, y no los tienen, [pero] ellos creen que tienen todos los derechos del mundo.

Ramiro, el esposo, interviene y dice:

Mira, yo puse en una balanza el dinero y el cuidado de los hijos. Otra gente prefiere el dinero; nosotros decidimos un mayor cuidado y control por los hijos; es por eso que mi esposa no trabaja y se dedica de tiempo completo al cuidado de ellos.

Entonces, Blanca agrega:

La mujer que no trabaja en Estados Unidos es vista y considerada como una floja e inútil, [en cambio] si una mujer en México no trabaja, no parece ser considerada como una floja, como sí lo es [...] aquí [...] Aquí es un país muy duro donde aprendes que tienes que trabajar mucho y la educación sirve para todo, hasta para administrar tu casa; a mí me ha servido mucho haber estudiado una carrera universitaria en México.

Ramiro agrega:

[...] la falta de comunicación con los hijos [...] tiene que ver con la lengua. Los padres no hablan inglés y los hijos no hablan español, esto hace que pierdan la comunicación, y es

gente de Ameca, pero además por el trabajo también pierdes la comunicación (entrevista con Blanca y Ramiro Medina).

Las opiniones anteriores reflejan una tensión en la relación entre padres e hijos y también una divergencia de opiniones entre los padres. Un ejemplo de las opiniones de los hijos en torno al control de los padres, es el siguiente dicho por Panchito:

[A] mi primo David [...] le dejaron mucha libertad; entonces [...] se fue aprovechando de eso. Lo dejaron hacer lo que le [daba] la gana, le compraron lo que [quería], le cumplían sus caprichos [...] hizo un capricho, le compraron una patineta. [...] Después quiso una guitarra y se la compró mi tío; nunca la usó, pero él lo logró a base de caprichos. Entonces ahí perdió mucho poder mi tío, uno, porque no le dijo nada, y dos porque no le hace nada, mi tío nunca le ha pegado a David, nunca le ha pegado. [Y si le llega a pegar, ¿chance hasta le hable a la policía?]. Puede ser, porque ya se aprovecha y ya es muy tarde para hacer algo así, tratar de jalarle la rienda, ya no va a poder [...] [Los papás] pierden poder por lo mismo, porque le dan mucha libertad; lo que pasa es que confían en los muchachos mucho, pensando: «Si le doy algo, a lo mejor cambia, a lo mejor o a la mejor no». Entonces el [hijo] gana la confianza de los papás y al rato le compran otra cosa pa' él y de todas maneras no le hacen caso al papá. [...] Mi tío no trabaja, es muy calmado y no le gusta pegar, ni gritar, por eso, [con] un tipo de muchacho [como] es David, mala combinación, padre [e] hijo. A la mamá, [le hace un poco caso], pero a mi tío le hace (entrevista con Panchito Montes).

A la pregunta, «¿con quién crees que el hijo varón debe mantener una relación más cercana, con su madre o con el padre?». Panchito respondió:

Con el papá, porque la mamá, pues ni modo que nazcas con una mamá que nunca ha estado ahí. Hay unos casos, pero el papá va a estar siempre trabajando y la mamá siempre va a estar ahí, como en mi caso, pero en mi caso mi papá busca más a Liliana [su hermana]. En el caso de mis compañeras mujeres, ellas buscan más a la mamá (*idem*).

Enrique: ¿A qué se debió tu bajo rendimiento?

Panchito: Por lo mismo, porque me empezó a importar menos y menos, porque era fácil y yo nunca pensé en el futuro que se iba a poner más duro, y ahora estoy batallando.

Enrique: Pero, ¿a qué se debió la falta de interés?

Panchito: A los problemas en la casa (*idem*).

Los padres y los hijos «a veces chocan porque los hijos ya adaptaron otras cosas, otras ideas, otros modos de hacer y de decir las cosas y de pensar» (*idem*). Unos y otros van adaptándose a mundos distintos: los padres llegan con valores y juicios morales que cargan desde su lugar de origen y que han tenido que ir modificando, y adoptando otros muy lentamente en el lugar donde han decidido hacer su nueva vida; por el contrario, los hijos transitan por la adolescencia y se ven influenciados de forma distinta a sus padres por un contexto cultural y social con valores y juicios morales logrando una gama más amplia de influencia en su formación, como es el caso de la familia, la escuela, los profesores, los compañeros de clase, la calle, los amigos que pertenecen a grupos nacionales y étnicos distintos al suyo; también se ven influenciados por los medios de comunicación, juegan un papel muy importante en la dinámica familiar, además de la influencia que ejercen las creencias religiosas que profesa la familia, entre otros factores culturales y estructurales.

Para el caso de los hijos, el aprendizaje de un idioma diferente al que se habla en casa y la formación de una identidad étnica y nacional distinta a la de los padres son ingredientes primordiales para la aculturación y la adaptación en una sociedad que en muchas ocasiones choca y entra en conflicto con los padres.

Los cuadros que a continuación se presentan proporcionan información sobre tres dimensiones subjetivas de la relación padre e hijo que son fundamentales en este estudio: cohesión familiar, conflicto entre padres e hijos y las actitudes de la obligación familiar. Estos índices proporcionan mayor información sobre «el medio psicosocial para examinar el funcionamiento interno de las familias inmigrantes, a través de una medida de tiempo, cómo pasar juntos en familia, el sentido de la solidaridad emocional y los aspectos ideales de la integración de la familia que son analíticamente separables de sus aspectos estructurales» (Rumbaut, 2005: 28). En términos operativos, «estos patrones de conducta deben reflejarse en el grado de cohesión y conflicto entre los padres inmigrantes y sus hijos, y en qué medida estos jóvenes sienten el deber filial» (*idem*). En este último aspecto, debe considerarse que los hijos viven y crecen «en una sociedad que hace hincapié en la autonomía y la independencia de los adolescentes, es por ello que se puede esperar que varíen mucho en su adhesión a una ideología de obligaciones colectivista a la familia» (*idem*).

Cuadro 100
Distribución del índice de cohesión familiar

	<i>Características</i>	<i>Media</i>	<i>D S</i>
Sexo	Hombre	12.28	2.32
	Mujer	12.33	2.30
Familia	Biparental	12.46	2.23
	Monoparental	11.55	2.54
Estrato	Bajo	11.85	2.32
	Medio	12.85	2.60
	Alto	12.00	1.57
Área	Norte	12.38	2.69
	Sur	12.24	1.85
	Total	12.31	2.29

No existen diferencias significativas.

Cuadro 101
Importancia de vivir cerca de los padres

<i>No es importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>	<i>Total</i>
1.5%	43.1%	55.4%	100.0%

La cohesión familiar se midió con una escala compuesta por tres elementos: *a)* mantener la familia unida es muy importante, *b)* los miembros de tu familia se sienten cercanos unos con otros, y *c)* a los miembros de la familia les gusta pasar tiempo libre juntos. En cada elemento, se les pidió señalar la frecuencia con que cada rasgo ocurre en su propia familia en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre).¹⁴

Existe una fuerte cohesión entre los miembros de las familias amequeñas en California (véase Cuadro 100). La distribución por sexo de los hijos no tiene variación: los hijos que viven en familias monoparentales o sustitutas y en estrato social bajo muestran índices más bajos de cohesión; sin embargo, no es significativa su

¹⁴ Son los mismos parámetros utilizados en la encuesta utilizada por Portes y Rumbaut en su estudio The Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS).

diferencia. De igual manera, no hay variación por áreas, tanto norte y sur de California muestran niveles importantes de cohesión familiar.

Un dato más relevante es la importancia que tiene para los hijos vivir cerca de sus padres en su vida futura: sólo 1.5% señaló que no es importante, mientras que casi la totalidad (98.5%) manifestó que es importante o muy importante (véase Cuadro 101).

El porcentaje mostrado en el Cuadro 101 además de ser un síntoma de unidad y cohesión en la familia, también afirma que los hijos tienen un alto grado de aprecio por mantener a los padres cerca, aún después de ser autosuficientes e independientes. Sin embargo, no significa que los hijos no tengan una marcada tendencia a la independencia, como uno de los valores de la cultura estadounidense impulsada desde las escuelas y en hogares de los amigos de raza angloamericana.

Para medir el grado de conflicto entre padres e hijos se consideran tres elementos: *a)* mis padres y yo discutimos ocasionalmente porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas; *b)* mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo, y *c)* mis padres no me quieren mucho. De igual manera se les pidió a los hijos señalar la frecuencia con que cada rasgo ocurre en su propia familia en una escala de 1 (muy de acuerdo) a 4 (muy en desacuerdo).

Por su parte, el Cuadro 102 muestra que tanto padres e hijos discuten ocasionalmente porque no están de acuerdo en metas e ideas. Además se observa que existe un grado significativo de conflicto entre padres e hijos dentro de las familias monoparentales, a diferencia de las biparentales. En cambio no existen diferencias significativas de conflicto por sexo de los hijos, estrato social, lugar donde viven y sus familias en California.

La información etnográfica y los datos cuantitativos presentados nos muestran que las discusiones que existen entre padres e hijos por la diferencia en sus metas e ideas son resultado del proceso de asimilación y adaptación de los hijos, más que del proceso mismo de la adolescencia.¹⁵ En suma, los conflictos que se suscitan al interior de las familias inmigrantes son un efecto de la confrontación de

¹⁵ Así lo juzga también Margaret Mead (1973), quien llega a la misma conclusión en *Adolescencia y cultura en Samoa*, publicado por primera vez en 1928. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en el presente trabajo, Mead analiza cómo es que la personalidad reacciona ante la cultura.

Cuadro 102

Distribución del grado de conflicto entre padres e hijos

	<i>Características</i>	<i>Media</i>	<i>D S</i>
Sexo	Hombre	6.60%	2.20
	Mujer	6.28%	2.21
Familia	Biparental*	6.19%	2.10
	Monoparental*	7.45%	2.42
Estrato	Bajo	6.75%	2.44
	Medio	5.85%	1.38
	Alto	6.83%	2.27
Área	Norte	6.41%	2.20
	Sur	6.39%	2.22
	Total	6.40%	2.19

*<0.1 Poco significativo.

ideas y valores distintos entre padres e hijos. Dicho en otras palabras, los conflictos son resultado de la adaptación en una sociedad donde experimentan un proceso de asimilación, y donde la dinámica de la vida familiar se ve impactada por el contexto social y cultural que rodea a quienes son parte del grupo familiar.

Por último, veamos el análisis factorial de una serie de actitudes y elementos que se identifican con la familiaridad u obligación familiar (*familism*), a partir de una escala de tres apartados: *a*) cuando buscas un empleo, debes encontrar un puesto de trabajo cerca de tus progenitores, incluso si ello significa perder un mejor empleo en otro lugar; *b*) cuando alguien tiene un problema serio, sólo los parientes pueden ayudar, y *c*) si alguien tiene oportunidad de ayudar a otra persona a conseguir un empleo, siempre es mejor escoger a un pariente en vez de a un amigo. Las respuestas van en escala de 4 a 1 puntos (de un mucho de acuerdo a un mucho en desacuerdo). Como bien lo señala Rumbaut (2005), esta variable es positiva, débilmente relacionada con la cohesión pero no con el conflicto, «lo que sugiere que las obligaciones familiares constituyen un constructo psicosocial totalmente diferente, acercándose a las expectativas o creencias normativas en cuanto a qué cosas habrían de suceder que los individuos perciben como obligaciones de ayudar, respetar y apoyar a sus familias» (Rumbaut, 1997; 2005: 30).

Cuadro 103
Distribución de grado de familismo

	<i>Características</i>	<i>Media</i>	<i>D S</i>
Sexo	Hombre	7.2	2.44940
	Mujer	6.30	2.47241
Familia	Biparental	6.54	2.36095
	Monoparental	7.18	3.09251
Estrato	Bajo	6.8500	2.79614
	Medio	7.0370	2.42543
	Alto	5.8333	2.12132
Área	Norte*	7.59	2.19764
	Sur*	5.73	2.22120
	Total	6.65	2.48389

* <0.01 Altamente significativo.

El Cuadro 103 muestra que no hay diferencias significativas por sexo de los hijos, tipo de familia y estrato social. Sin embargo, podemos destacar que los hombres muestran mayor grado de familismo que las hijas, mientras que los hijos de estrato social alto tienen menores niveles de familismo. Los hijos que viven en el norte de California mostraron una diferencia altamente significativa respecto de los que viven en el sur. Esto seguramente se deba a que quienes viven en el sur han encontrado otras redes de apoyo que no son familiares, en donde vecinos¹⁶ y compadres han pasado a suplir el papel que realizan los lazos de la familia extensa en su lugar de origen y no necesariamente son paisanos de la misma comunidad o mexicanos, quienes les brindan apoyo en momentos de enfrentarse a algún problema serio.

Cultura de la educación: prácticas educativas y normas en el hogar

Como señalamos en el Capítulo V [pp. 131-169] la cultura de la educación en el hogar se refiere concretamente a las prácticas cotidianas que realizan todos los

¹⁶ Un dato importante sobre las redes de apoyo entre los vecinos de las familias de Ameca es que 42.5% de los padres entrevistados señaló que pueden confiar en sus vecinos para comunicar oportunidades para sus hijos.

Cuadro 104

Frecuencia de ayuda de padres a hijos en tareas escolares

<i>Nunca</i>	<i>Rara vez</i>	<i>Ocasionalmente</i>	<i>Regularmente</i>	<i>Total</i>
42.5%	12.5%	30.0%	15.0%	100.0%

Cuadro 105

¿Quién te ayuda en las tareas escolares?

<i>Mamá/papá</i>	<i>Hermano/hermana</i>	<i>Amigos</i>	<i>Profesor</i>	<i>Otro</i>	<i>Nadie</i>	<i>Total</i>
12.2%	30.8%	24.6%	18.5%	3.1%	10.8%	100.0%

miembros de la familia relacionadas con la educación de los hijos. La familia representa una fuente de apoyo fundamental en la realización de dichas prácticas con los hijos en el desarrollo de sus aspiraciones educativas. Se ha considerado que la participación de los padres inmigrantes es un factor fundamental para el éxito escolar de los hijos (MacLeod, 2009; Zhou y Bankston, 1998; Portes y Rumbaut, 1996).

De acuerdo con lo observado en las familias que residen en California, encontramos que el apoyo de los padres en la educación de los hijos va disminuyendo conforme van creciendo y avanzando en sus grados escolares. Muchos padres manifestaron que cuando sus hijos ingresan a junior high o a high school ya no pueden ayudarlos, porque sus conocimientos de inglés y de algunas asignaturas como matemáticas, historia o ciencias, ya no son suficientes. Por lo tanto, la frecuencia con que los padres ayudan a sus hijos baja hasta menos de 50% (véase Cuadro 104). El grado de apoyo de los padres está directamente relacionado con el nivel de capital humano —es decir, grado de estudio de los padres— con que cuentan: a mayor nivel educativo de los padres, mayor apoyo a sus hijos en las labores escolares, y viceversa.

El papel del padre y la madre en la participación de la educación de los hijos se ha podido percibir de manera diferenciada. La participación de la madre es crucial en la labor educativa de los hijos, dado que es quien más tiempo pasa con ellos, pero el padre también juega un papel central puesto que es quien en última instancia —y en muchas de las ocasiones— toma la última palabra en las decisiones más difíciles y complejas en las que se enfrenta el hijo.

Cuando se les preguntó a los hijos quién los ayudaba en las tareas de la escuela señalaron que los padres lo hacían en un porcentaje mucho menor (12.2%) al

Cuadro 106

Cuántas horas dedicas a estudiar

<i>Menos de una</i>	<i>Una o dos</i>	<i>Dos o tres</i>	<i>Tres o cuatro</i>	<i>Cuatro o cinco</i>	<i>Cinco y más</i>	<i>Total</i>
23.1%	41.6%	13.8%	13.8%	4.6%	3.1%	100.0%

Cuadro 107

Cuántas horas dedicas a ver televisión

<i>Menos de una</i>	<i>Una o dos</i>	<i>Dos o tres</i>	<i>Tres o cuatro</i>	<i>Cuatro o cinco</i>	<i>Cinco y más</i>	<i>Total</i>
13.8%	38.5%	26.2%	7.7%	4.6%	9.2%	100.0%

que los padres refirieron; la mayoría dijo que quienes más les ayudan y apoyan son sus hermanos (véase Cuadro 105).

Se encontró también que la asistencia de los padres a reuniones escolares generalmente sucede mientras los hijos cursan la escuela elemental; cuando ingresan a junior high y high school, el porcentaje de participación también disminuye drásticamente. Una de las razones está relacionada con el sentimiento de vergüenza porque los padres no hablan inglés, lo que les impide externar sus inquietudes sobre el desempeño escolar de sus hijos adolescentes. Además, las madres de las familias monoparentales no asisten a reuniones de la escuela.

Sólo 32.5% de los padres de familias biparentales se desempeña como voluntarios en la escuela y 25% pertenece a alguna organización de padres y profesores. Es importante anotar que para muchos de los padres de familia, el desempeño como voluntarios es una actividad prácticamente nueva que no existe en Ameca.

Otra de las prácticas educativas que se desarrollan en el hogar está relacionada con las horas que los hijos le dedican diariamente a estudiar: el porcentaje más alto se encuentra entre una y dos horas (41.5%), y en segundo lugar están los que dedican menos de una hora por semana con 23.1% (véase Cuadro 106).

Si comparamos las horas que los hijos invierten en estudiar con las horas que dedican a ver televisión en una semana típica el porcentaje se eleva a dos a tres horas más para ver televisión (véase Cuadro 107).

Podemos suponer que la razón por la que los hijos le dedican más tiempo a ver televisión que a estudiar se encuentra en el control que los padres imponen en

Cuadro 108

Existencia de reglas para hacer tareas escolares según tipo de familia

<i>Tipo familia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Biparental	21.2%	78.8%	100.0%
Monoparental		100.0%	100.0%
Total	17.5%	82.5%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 109

Existencia de reglas para hacer tareas escolares según estrato social

<i>Estrato social</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
Bajo	15.4%	84.6%	100.0%
Medio	27.8%	72.2%	100.0%
Alto		100.0%	100.0%
Total	17.5%	82.5%	100.0%

No existen diferencias significativas.

sus hogares. Se observó que poco más de la mitad (52.5%) de las familias no tiene reglas sobre el tiempo que le dedican a ver televisión. Además, en las familias de estrato social más bajo hay menos reglas que entre las de mayor estrato social donde sí tienen control en los horarios para ver televisión, qué programas y, por supuesto, las horas que los hijos deben dedicar a las actividades escolares y de la casa.

También se encontraron diferencias significativas en relación con el tipo de familia —monoparental y biparental—, excepto en las reglas para hacer tareas escolares, dado que todas las madres de familias monoparentales manifestaron tener reglas (véase Cuadro 108). Las diferencias por estrato social no fueron significativas en este rubro.

Un dato sin duda relevante se refiere a las reglas que los padres imponen para que sus hijos mantengan un determinado rendimiento escolar: 90% manifestó tener reglas, sin embargo, estas reglas se saltan por los hijos de forma frecuente.

No obstante, cuando observamos la distribución de las reglas que tienen los padres para que sus hijos mantengan su rendimiento escolar, encontramos algunos cambios interesantes. El Cuadro 109 muestra que mientras todas las familias de estrato social medio tienen este tipo de reglas, a menor estrato social las familias

Cuadro 110

Aspiraciones educativas de los hijos según nivel educativo de los padres

<i>Características padres</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Características hijos</i>	<i>Porcentaje</i>
Padres con nivel educativo menor a 11 grados	68	Hijos con aspiraciones bajas	8.8
		Hijos con aspiraciones altas	91.2
		Total	100.0
Padres con nivel educativo mayor a 12 grados	32	Hijos con aspiraciones bajas	9.5
		Hijos con aspiraciones altas	90.5
		Total	100.0
Total	100		
Madres con nivel educativo menor a 11 grados	75	Hijos con aspiraciones bajas	14.3
		Hijos con aspiraciones altas	85.7
		Total	100.0
Madres con nivel educativo mayor a 12 grados	25	Hijos con aspiraciones bajas	12.5
		Hijos con aspiraciones altas	77.5
		Total	100.0
Total	100		

Padres N=34, Madres N=40.

Cuadro 111

Qué expectativas educativas tiene para sus hijos

<i>Grado que espera que sus hijos alcancen</i>	<i>Porcentaje</i>
Terminar high school	2.5
Una carrera corta después de high school	7.5
Dos años de college	2.5
Dos años o más de college o universidad	12.5
Terminar la universidad	75.0
Total	100.0

presentan menos reglas. También puede verse que no hay diferencias significativas entre familias monoparentales y biparentales.

Socialización y transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes

Partimos de la premisa de que el capital humano que poseen los padres es fundamental para la transmisión del capital cultural. En ese sentido, entendemos que hay una relación directa: a mayor nivel de capital humano de los padres debe existir mayor nivel de aspiraciones educativas en los hijos, y a menor nivel deben presentarse también menores niveles de aspiraciones. En el Cuadro 110 podemos observar que existe una variación mínima en las aspiraciones de los hijos cuando el padre cuenta con menos de 12 grados de estudio o cuando tiene 12 o más grados; es decir, no existen diferencias sustanciales en ambos casos, en cambio, si comparamos el nivel educativo de las madres y las aspiraciones de los hijos respecto del nivel educativo de los padres, podemos observar que hay diferencias, situación que no se vio reflejada en Ameca, lugar de origen de los padres. Por tanto, la educación de los padres representa un factor más positivo que el de las madres en las aspiraciones que los hijos desean alcanzar (véase Cuadro 110).

Comparar estos resultados con la transmisión del capital cultural en las familias que radican en el lugar de origen nos obliga a preguntarnos: ¿por qué no existen diferencias sustanciales en la transmisión del capital cultural en las familias de inmigrantes de Ameca que residen en Estados Unidos?, ¿por qué la transmisión del capital cultural en las familias en su lugar de origen se presenta de forma sumamente distinta en comparación con las familias inmigrantes en California?

Primero debemos señalar que en la transmisión del capital cultural de las familias inmigrantes en California entran en juego una serie de factores distintos a los del lugar de origen: el ambiente o atmósfera que se desarrolla en el hogar —para tener aspiraciones educativas más altas y, a la vez, un mejor rendimiento educativo—, la experiencia de la inmigración¹⁷ por parte de los padres, el contexto social y económico donde se insertan las familias inmigrantes, el estatus legal

¹⁷ Debe verse la experiencia de la inmigración desde un panorama amplio, desde los motivos por los cuales se decidió emigrar, así como las dificultades en el cruce y el establecimiento, situaciones que dejan huella en los inmigrantes. Para más detalle, véase Durand (1993) y Partida (1996).

en el que llegan y, sobre todo, las pocas opciones de enfrentar un país ajeno y con grandes adversidades por delante. Estos factores son cruciales para modificar e intervenir en la transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes, a diferencia de lo que pasa con las familias en Ameca que enfrentan un conjunto de dificultades muy diferentes.

También habrá que tomar en consideración que los padres han aprendido a comparar la forma de vida de su lugar de origen con la del país donde viven; ahora cuentan con «un doble marco de referencia» (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995: 163) lo que les permite recalcar o comprobar lo difícil que es enfrentar la vida sin una carrera universitaria en ambos lados de la frontera. Esto ha llevado a estimular y a reflexionar con sus hijos sobre la idea de que la única opción de progreso en aquel país es la educación (véase Cuadro 111).

Una de las razones de las diferencias en la transmisión del capital cultural entre las familias en California y las familias en Ameca está relacionada con el hecho de que los inmigrantes tienen niveles más altos de expectativas educativas para sus hijos que los padres que viven en Ameca. Al respecto, los padres que ahora viven en California consideran que si se hubieran quedado en el terruño no tendrían expectativas altas para sus hijos. Para ellos *el norte* ha ampliado sus horizontes personales, y también para sus hijos y su familia.

Aunque muchos hijos piensan que el haber nacido en Estados Unidos y tener un buen manejo del inglés son suficientes para vivir mejor que sus progenitores, la mayoría sabe que sus padres han llevado una vida dura y que a ellos les corresponde mantener aspiraciones altas que les permitan tener la esperanza de llegar a la universidad. Saben que lograrlo implica estudiar y trabajar duro en la escuela para conseguir alguna beca, pues de lo contrario, dados los altos costos de las universidades, trabajar es la única forma que tienen para sostener sus estudios universitarios.

Conclusiones

Prestar atención a las relaciones paternofiliales nos ha permitido explorar otros terrenos desde una perspectiva antropológica para entender los detalles de la dinámica de la vida familiar y cultural correspondientes a la educación en el hogar de algunas familias inmigrantes mexicanas en Estados Unidos. Es a partir de la adaptación a una sociedad nueva y de la relación existente entre padres e hijos

con la educación donde se centró buena parte del análisis de la vida familiar de los amequeños en California, lo que nos ha llevado a establecer que los factores estructurales y de contexto no son suficientes para entender la dinámica de la vida familiar y sus efectos en las aspiraciones de los hijos, sino que a partir del estudio de las relaciones paternofiliales y de la dinámica familiar que se suscita desde el interior de las familias es donde se ha podido observar que el tipo de parentalidad, estructura familiar y el grado de cohesión y conflicto, es lo que puede ayudar a definir más sólidamente el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes, esto sin dejar de lado los efectos estructurales.

No está por demás decir que para los padres de Amequeña la crianza de los hijos ha resultado ser más difícil de lo que esperaban en un lugar muy diferente a su tierra. Aunque saben que es difícil llevar al pie de la letra las costumbres y valores con los que fueron criados, también son conscientes de que viven en una sociedad muy diversa y diferente a su comunidad de origen y han aprendido que en la localidad donde ahora viven existen valores y costumbres de otros grupos nacionales y étnicos que son importantes de retomar y adoptar para la crianza de sus hijos. Una muestra de este proceso de aculturación es que casi la mitad de los padres está de acuerdo en adoptar y combinar el estilo de crianza de su país con las costumbres de la cultura estadounidense, añadiendo a esto la creencia manifestada por la gran mayoría de los hijos de que la forma de vida americana no debilitaba la familia.

La relación paternofiliar de los miembros que forman las familias de Amequeña en California es un punto clave que muestra la importancia de la dinámica familiar en la educación de los hijos, dado que donde existe una relación más estrecha del padre con sus hijos e hijas, poseen más claridad en sus metas y éxito educativo, logrando terminar una carrera universitaria. Esta situación contrasta con las familias donde el padre tiene poco o nulo contacto con los hijos. Aunque es importante señalar que, desde luego, la madre también juega un papel crucial, no obstante, de acuerdo con lo observado, el padre juega un papel trascendental para estimular y apoyar en el éxito escolar.

Los conflictos, el sentido de familiaridad y de cohesión entre padres e hijos, son resultado de la adaptación en una sociedad donde experimentan un proceso de asimilación, y donde la dinámica de la vida familiar se ve impactada por el contexto social y cultural que rodea a quienes son parte del grupo. En ese sentido,

las familias monoparentales y de estrato bajo son más sensibles a ser vulnerables al presentar niveles bajos de cohesión, conflicto y familiaridad.

Un dato interesante son los hijos de inmigrantes que carecen de documentos legales para permanecer en Estados Unidos. Este grupo tiene mayor ambición en sus aspiraciones educativas a diferencia de los hijos que ya cuentan con documentos legales o que nacieron en aquel país, ya que el total de ellos desea terminar una carrera universitaria. Este dato muestra su interés y capacidad por integrarse a una sociedad que intenta excluirlos, pese a que ellos desean permanecer de la mejor manera en aquel país donde ahora residen.

La falta de documentos legales y la situación de pobreza son sólo algunos aspectos que los hijos también van a padecer; sin embargo, no necesariamente a todos los afectará por igual, ya que a pesar de que algunos muestran niveles bajos de rendimiento escolar, no significa que sus aspiraciones disminuyan. Estos jóvenes han aprendido, al interior de las familias, que siempre deben remar contra corriente y que las adversidades pueden ser superadas con ambición y trabajo, con poco apoyo parental o con la falta del mismo.

IX
VIVIR EN DOS MUNDOS:
PROCESO DE ADAPTACIÓN, CULTURA
Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS

Yo no quería ser igual que mi padre, quería ser una persona nueva. Mi madre me decía que no leyera a los gringos, que éramos una familia. Pero yo quería ser americano, quería tener un futuro.

Richard Rodríguez (1982).

Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo analizar el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes mexicanos cuyos padres son originarios de Ameca, Jalisco, y residen en California. A partir del proceso de adaptación analizaremos las determinantes estructurales, culturales y educativas que impactan el desarrollo de las aspiraciones y su relación con la vida escolar de los estudiantes. Además, se explora el proceso de adaptación social de los hijos desde la óptica de la teoría de la *asimilación segmentada* —planteada por Portes y Rumbaut— y desde la teoría de *la edad de la migración y el lugar de nacimiento* —propuesta por Rumbaut *et al.* (citado en Portes y Rivas, 2011: 222)—. Así mismo analizamos el interés por la educación, el esfuerzo y el compromiso escolar, observando detenidamente la visión de los hijos sobre sus aspiraciones y expectativas educativas a partir de factores estructurales y del entorno familiar. También, se explora el impacto de la estructura familiar, el estatus migratorio, el sexo, el estatus socioeconómico y el lugar de nacimiento de los estudiantes, en torno a los logros académicos, a partir del rendimiento y el promedio de las notas académicas obtenidas. Por último, se observan de forma comparativa y longitudinal los logros educativos que hasta el momento han obtenido los jóvenes que residen en Ameca (Jalisco), y los jóvenes inmigrantes que viven en California. Se busca examinar las trayectorias educativas que hasta el momento han alcanzado los hijos cuyos padres provienen de una misma comunidad en México.

Los hijos de inmigrantes y sus prácticas cotidianas

Ser hijo adolescente de padres inmigrantes es tener sueños que van forjándose a partir del estudio y del trabajo duro, como el que sus padres realizan a diario en aquel país; sin embargo, no todos los hijos piensan igual, ya que muchos no desean llegar hasta la universidad, aunque seguramente en lo que sí coinciden es en lograr tener una vida futura distinta a la de sus padres, quienes tuvieron que emigrar a otro país para tener la posibilidad de hacer una vida nueva y mejor que la que dejaron atrás.

Los hijos que crecen en California llevan una vida cotidiana diferente tanto cultural como lingüísticamente que la de sus padres. Bajo estas circunstancias y en el acontecer cotidiano, crecen y se adaptan a la vida escolar, interactuando entre compañeros de distintos grupos raciales y étnicos, y en muchos de los casos con jóvenes del mismo grupo de origen nacional. Conviven en la calle con amigos y vecinos y a la vez, van aprendiendo el estilo de vida americano, totalmente distinto al que sus padres traen consigo desde su lugar de origen y que es inculcado desde sus hogares.

Día tras día los hijos van creciendo en un país que cada vez es más suyo, van aprendiendo sobre las realidades distintas con las que tienen que ir conviviendo, asimilando y adaptando a la vida en sus hogares: la escuela, la calle, la interacción con los de su mismo grupo étnico o racial, pero también con otros muy distintos a él como los angloamericanos, afroamericanos o de origen asiático. Es en esa cotidianidad donde los hijos de inmigrantes mexicanos van asimilándose cada vez más con la corriente principal de la sociedad estadounidense, alejándose y confrontando todo lo que les han inculcado desde sus hogares, aunque podría darse el caso de que los hijos fortalezcan sus valores y prácticas culturales como mexicanos o latinos, a partir de la interacción cultural del país de acogida.

La interacción cotidiana externa al hogar debilita o fortalece su grado de asimilación, sus valores y prácticas culturales, en buena medida por el contexto económico y cultural en la sociedad de acogida. Así pues, el grado de adaptación y asimilación que los hijos de inmigrantes mexicanos van logrando en la sociedad estadounidense se ve impactada por el tipo de familia (biparental o monoparental) donde viven estos jóvenes. A continuación se muestra una serie de elementos que nos ayudarán a analizar el proceso de adaptación de los hijos y su relación con los niveles de aspiraciones educativas desde su propia perspectiva.

El proceso de adaptación y asimilación de los hijos de inmigrantes

Los sueños cumplidos y los sueños rotos de los hijos —como bien lo señalan Haller, Portes y Lynch (2011)— que se alcanzan y se frustran en el camino dependen en buena medida del grado de adaptación y asimilación que logran establecer en la sociedad estadounidense, aunque también dependen del lugar de nacimiento y la edad en que se insertan en la sociedad de acogida, ya que hay diferencias significativas en el proceso de adaptación entre los hijos de inmigrantes nacidos en Estados Unidos y los hijos nacidos en el extranjero (Portes y Rivas, 2011).

Existe un tratamiento inequívoco en la categorización de los hijos inmigrantes que son llevados por sus padres a Estados Unidos a temprana edad, al ser clasificados analíticamente de igual manera que los hijos nacidos en ese país. Esto no ayuda a explicar con claridad el proceso de adaptación en la sociedad estadounidense. Es por ello que nos hemos basado en la caracterización de Rumbaut para hacer una clasificación de los hijos inmigrantes que nacieron en el extranjero y llegaron a Estados Unidos según el momento en que ocurrió su migración.

En nuestro estudio se establecen tres parámetros con el fin de realizar un mejor tratamiento analítico.¹ De menor a mayor en importancia porcentual tenemos a los hijos inmigrantes pertenecientes a la generación 1.5, también denominada generación uno y medio: son los hijos que nacieron en el extranjero y llegaron a Estados Unidos contando entre 6 y 12 años; en nuestro caso de estudio representan 12.4%. En segundo lugar los hijos pertenecientes a la generación 1.75, que llegaron entre los 0 años y antes de los 6 años: este grupo representa 13.8%. Un tercer grupo es el que pertenece a la segunda generación, es decir, los hijos de inmigrantes que nacieron en Estados Unidos y representan 73.8%.

La perspectiva emergente denominada *age of migration*, propuesta por Rumbaut (2004), hace hincapié en cómo el lugar de nacimiento y la edad de la migración pueden dar subsecuentes resultados educativos. Ambos factores son fundamentales para explicar la adaptación de los hijos. Con este esquema analizamos de forma intergeneracional a los nacidos en el extranjero y a los nacidos en Estados Unidos para examinar el proceso de adaptación, aculturación y asimilación en la vida social y cultural del país de acogida.

¹ En nuestro estudio sólo se registró un caso perteneciente a la generación 1.25; sin embargo, para efectos prácticos de análisis se clasificó en el grupo de la generación 1.5.

Cuadro 112

Características principales de los hijos de inmigrantes según tipo de generación

<i>Características</i>		<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre	37.5%	33.3%	39.6%	38.5%
	Mujer	62.5%	66.7%	60.4%	61.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Familia	Biparental	87.5%	77.8%	83.3%	83.1%
	Monoparental	12.5%	22.2%	16.7%	16.9%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Estrato	Bajo	50.0%	44.5%	25.0%	30.8%
	Medio	37.5%	11.0%	47.9%	41.5%
	Alto	12.5%	44.5%	27.1%	27.7%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Área	Norte	62.5%	66.7%	43.7%	49.2%
	Sur	37.5%	33.3%	56.3%	50.8%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 113

Índice de cohesión por cohorte generacional

<i>Nivel de cohesión*</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo			8.4%	6.1%
Medio		55.5%	45.8%	41.6%
Alto	100.0%	44.5%	45.8%	52.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.1 Poco significativo.

De los hijos que nacieron en el extranjero que pertenecen a la generación 1.5, la mitad llegó a Estados Unidos en edades de cursar los primeros años de la educación primaria, y la otra mitad llegó en edad para iniciar los primeros años de middle school. Por su parte, los hijos que representan la generación 1.75, la mitad llegó desde los primeros años de vida —entre 1 y 3 años de edad— y la otra mitad cuando tenía entre 4 y 5 años, es decir, a partir de su educación preescolar. El

tiempo de vida en Estados Unidos para ambos parámetros de hijos es fundamental, puesto que nos señala «no sólo una medida de la longitud de la exposición a la vida americana, sino también un indicador cualitativo de las diferentes etapas de la vida y de los contextos de desarrollo social desde el momento de la inmigración» (Rumbaut, 2004: 1163).

En el Cuadro 112 se observan las principales características de esta clasificación² y se muestra información relevante que a continuación se detalla. Primero, si observamos la distribución por sexo en términos generales, las mujeres concentran 61.5% (véase Cuadro 76 [p. 228]), de tal manera que esa misma tendencia se muestra para cada cohorte generacional.

Dentro de la distribución por tipo de familia o estructura familiar hay una presencia mayoritaria de hijos e hijas en las familias de tipo biparental para las tres cohortes generacionales. Mientras que por estrato social, la generación 1.5 se concentra mayoritariamente en el estrato bajo, lo que está relacionado con el tiempo de residencia; es decir, se han insertado más tardíamente en el país de acogida. Esta situación permite señalar que la mayoría de los padres de esas familias no cuenta con una situación migratoria legal, y a su vez obtiene trabajos mal remunerados, por tanto, tiene niveles de ingresos reducidos. Por su parte, los estratos medio y alto son ocupados fundamentalmente por familias con hijos de la generación 1.75 y la segunda generación. En última instancia es importante señalar que los hijos nacidos en el extranjero junto con sus familias se han establecido principalmente en South Lake Tahoe, Modesto y Ceres, seguramente por las redes sociales que cada familia utilizó para llegar a establecerse en el norte de California.

Posteriormente analizamos la adaptación de los hijos respecto del nivel de relación con sus padres. El primer indicador está relacionado con el índice de cohesión. Los hijos de la generación 1.5 tienen el más alto nivel de cohesión con sus padres; de forma gradual le siguen los hijos de la generación 1.75, y posteriormente los de la segunda generación, quienes incluso tienen niveles de baja cohesión, aunque son mínimos y nada significativos (véase Cuadro 113).

En ese sentido, los índices que existe entre el nivel de conflicto entre padres e hijos es proporcionalmente inverso, es decir, los hijos de la segunda generación son

² Cabe señalar que los porcentajes por cada parámetro no son similares en su tamaño porcentual, pero de todas formas reflejan datos importantes para su análisis.

Cuadro 114

Índice de conflicto por cohorte generacional

<i>Nivel de conflicto</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo	62.5%	77.8%	60.4%	63.0%
Medio	37.5%	11.1%	31.2%	29.3%
Alto		11.1%	8.4%	7.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 115

Nivel de «vergüenza» hacia los padres por no conocer el *american way*

<i>Nivel de vergüenza</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Sí		22.2%	12.5%	12.3%
No	100.0%	77.8%	87.5%	87.7%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 116

Distribución del índice de «vergüenza» de los hijos

	<i>Características</i>	<i>Sí (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Sexo	Hombre	16.0	100.0
	Mujer	10.0	100.0
	Total	12.3	100.0
Familia	Biparental*	5.7	100.0
	Monoparental	54.5	100.0
	Total	12.3	100.0
Estrato	Bajo*	35.5	100.0
	Medio		100.0
	Alto	5.6	100.0
	Total	12.3	100.0
Área	Norte	18.7	100.0
	Sur	6.1	100.0
	Total	12.3	100.0

*<0.01 Altamente significativo.

los que muestran mayor nivel de conflicto mientras que los que manifiestan menor nivel de conflicto son la generación 1.5 (véase Cuadro 114).

Al igual que lo encontrado por Portes y Rumbaut (2001), las familias que tienen menos tiempo de residencia tienden a mayor cohesión familiar, es el caso de las familias con hijos de la generación 1.5, y a mayor tiempo de residencia menor cohesión, esto se observa con mayor frecuencia en hijos de la segunda generación. Los dos indicadores, cohesión y conflicto, están directamente relacionados con el nivel de «vergüenza» que los hijos tienen sobre sus padres por no conocer el *american way* —el estilo americano— (véase Cuadro 115).

La medida de vergüenza de los hijos sobre la forma que tienen los padres de hacer las cosas, se encuentra positivamente correlacionada con el índice de conflicto entre padres e hijos, y negativamente con la cohesión familiar; sin embargo, también presenta una propia dinámica conceptualmente distinta (Rumbaut, 2005). El Cuadro 116 muestra el nivel de vergüenza que los hijos tienen sobre sus padres en relación con el nivel de cohesión y de conflicto. El punto importante a destacar es que la generación 1.75 tiene un nivel —un tanto superior— de vergüenza que los hijos de la segunda generación. Seguramente esta situación tiene que ver con que la generación 1.75 se sienta —gradualmente al pasar de los años— menos identificadas como mexicanos, al igual que los hijos generación 1.5, y sienten mayor preferencia por hacer las cosas al estilo americano debido a que al transcurrir los años cada vez están más expuestos a este tipo de vida.

Si analizamos con mayor detalle el índice de vergüenza por sexo, estructura familiar, estrato social y área donde viven los hijos, los hombres muestran un porcentaje un poco mayor que el de las mujeres (véase Cuadro 116). Mientras que las diferencias por tipo de familia son sumamente altas: los hijos que viven en familias con un solo padre biológico muestran un porcentaje superior en relación con los hijos que viven con ambos padres biológicos, esto revela la importancia de la figura paterna en el hogar como referente para imitar conductas y ejemplos que se vuelven sustanciales en otros ámbitos de la vida social y cultural.

Existe una relación directa entre el nivel de vergüenza y de pertenencia a determinado estrato social, ya que hay diferencias importantes. Los hijos que viven en estratos bajos muestran un índice superior; los de estrato medio no tienen registros de vergüenza, sin embargo, los de estratos altos mostraron un porcentaje mínimo. La mayoría de los hijos que pertenecen al estrato bajo señalaron sentir

Cuadro 117

Índice de familismo por cohorte generacional

<i>Nivel de familismo*</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo	37.5%	33.3%	41.7%	40.0%
Medio	37.5%	66.7%	41.6%	44.7%
Alto	25.0%		16.7%	15.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

Cuadro 118

Índice de autoestima

	<i>Características</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
Sexo	Hombre	33.12	4.39
	Mujer	34.00	3.15
Familia	Biparental*	34.11	3.39
	Monoparental	31.45	4.34
Estrato	Bajo	32.35	4.02
	Medio	34.59	3.64
	Alto	32.72	3.01
Área	Norte	33.13	4.45
	Sur	34.18	2.69
	Total	33.66	3.76

*<0.05 Medianamente significativo.

vergüenza por sus padres; los que vivían únicamente con su madre biológica, algunos señalaron que su «condición de pobreza»³ y «ser mexicano no les ayuda a salir adelante». «Me veo inferior ante los demás —compañeros— porque mi mamá no hace las cosas como ellos y creo que eso no ayuda a que podamos progresar» (entrevista con Paty Núñez). Mientras que los hijos de estrato alto tienen connotaciones distintas, ya que han confrontado las maneras de hacer las cosas al estilo americano con el estilo mexicano que sus padres les transmitieron y piensan que

³ El carácter racial impide su ascenso en la sociedad de acogida, como también lo observan en su estudio Telles y Ortiz (2008).

«deben dejar atrás lo que aprendieron en México porque aquí hay otras maneras de hacer las cosas y la vida es muy diferente a su país» (entrevista con Fátima García), pero no porque les impida «salir adelante». Mientras tanto, los hijos que viven en el norte de California mostraron un porcentaje un poco mayor de vergüenza que los residentes en las ciudades del sur, aunque su diferencia no es significativa.

El nivel de familismo u obligaciones familiares (*familism*) por cohorte generacional muestra resultados similares con el nivel de vergüenza. Aunque el grado de familismo tiene su propia dinámica debido a que se refiere a lo que los propios individuos perciben como obligación de ayudar, respetar y mantener a sus familias (Rumbaut, 2005). El nivel más alto lo representa la generación 1.5, seguramente porque tiene más claro el sentido de respeto y lealtad por la familia, mientras que la generación 1.75 muestra más índices de individualismo e incluso mayor que la segunda generación (véase Cuadro 117). Destacando que aunque no se observa en el cuadro —al igual manera que en el índice de vergüenza—, la falta de una figura paterna hace que los hijos carezcan de un mayor sentido de respeto y lealtad por la familia.

Un aspecto importante que describe el proceso de adaptación de los hijos en la vida social y cultural de la sociedad de acogida se encuentra relacionado con la adaptación psicosocial y los perfiles psicológicos que muestran los hijos e hijas, los cuales son seriamente influenciados por el ambiente escolar y el entorno familiar; aquí únicamente nos ocuparemos de lo relacionado con este último.

El Cuadro 118 muestra la distribución de las principales características que presentan los hijos por sexo, tipo de familia, estrato social y área donde residen en California. De las variables anteriores la única diferencia significativa es la que se encuentra entre los hijos que viven en familias con un sólo padre biológico, quienes muestran menores niveles de autoestima.

Al observar la distribución por cohorte generacional veremos que los hijos de la generación 1.75 son quienes tienen mayores índices de autoestima, seguido de los hijos de la generación 1.5. Por su parte, los hijos pertenecientes a la segunda generación presentan los niveles más bajos de autoestima, pero no son significativos (véase Cuadro 119). En suma, hay una tendencia de que los hijos de la segunda generación que viven en familias con un sólo padre biológico y viven en estratos más bajos tienden a ser más afectados en su autoestima nuevamente por la ausencia de la figura paterna.

Cuadro 119

Índice de autoestima por cohorte generacional

<i>Nivel de autoestima</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo			12.5%	9.2%
Medio	25.0%	11.1%	29.2%	25.9%
Alto	75.0%	88.9%	58.3%	64.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 120

Índice de depresión

	<i>Características</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
Sexo	Hombre	5.28	1.70
	Mujer	5.63	1.64
Familia	Biparental*	5.43	1.73
	Nonoparental	5.82	1.25
Estrato	Bajo	5.70	1.66
	Medio	5.37	1.67
	Alto	5.44	1.72
Área	Norte	5.42	1.48
	Sur	5.56	1.85
	Total	5.49	1.66

No existen diferencias significativas.

Cuadro 121

Índice de depresión por cohorte generacional

<i>Nivel de depresión</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo	87.5%	66.7%	54.2%	60.0%
Medio		22.2%	41.6%	33.8%
Alto	12.5%	11.1%	4.2%	6.2%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Por su parte, los índices de depresión no son significativos en relación con el sexo, tipo de familia, estrato social y el área donde residen los hijos en California (véase Cuadro 120).

Al explorar el índice de depresión por cohorte generacional no se muestran —al igual que lo presentado en el Cuadro 120— cambios significativos, dado que los tres grupos no tienen índices de depresión que llamen su atención. Este aspecto está relacionado con el índice de autoestima y de igual manera los hijos que pertenecen a la segunda generación son los que manifestaron un nivel medio más elevado, aunque no son significativos (véase Cuadro 121).

Las variables hasta aquí presentadas forman parte de una serie de ingredientes fundamentales para explicar su impacto en el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos. En ese sentido, agregamos dos factores más para su análisis: la preferencia del idioma inglés y el estilo de vida americano por parte de los hijos, ambos factores son clave para entender el índice de aculturación (Rumbaut, 2005). Aprender el idioma de la sociedad de acogida es forzosamente un requisito previo e importante para tener éxito escolar y alcanzar las metas en el futuro profesional de cada joven o adolescente; otros lo ven como una pieza clave para avanzar económica y educativamente, y algunos más piensan que es un instrumento sustancial para comprender y entender la vida americana, punto clave para el progreso.

Cuando se les preguntó a los hijos qué idioma prefieren hablar, la distribución por sexo indica que las mujeres prefieren mayoritariamente el idioma inglés por encima de los hombres, esta misma tendencia ocurre por cohorte generacional (véase Cuadro 122). La distribución por tipo de familia señala que no hay diferencias importantes en la preferencia de alguna lengua, en especial por parte de los hijos que viven con uno o dos padres biológicos, cuando los hijos viven con ambos padres prefieren hablar los dos idiomas.

La distribución de preferencias por determinada lengua dependiendo del estrato social al que pertenecen indica que a mayor nivel económico mayor preferencia por el idioma inglés; los hijos de estrato bajo se inclinan más por hablar español, mientras que los de estrato medio prefieren hablar ambos idiomas.

Los que viven en el norte de California prefieren hablar español, por el contrario los del sur se inclinan mayormente por el inglés. Esta situación nos sugiere que las familias que viven en el norte del estado tienden a concentrarse en guetos

Cuadro 122

Distribución del índice de aculturación por preferencia de idioma

<i>Características</i>		<i>Español %</i>	<i>Inglés (%)</i>	<i>Ambos (%)</i>	<i>Total (%)</i>
Sexo	Hombre	50.0	29.3	60.0	38.5
	Mujer	50.0	70.7	40.0	61.5
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Familia	Biparental	78.6	82.9	90.0	83.1
	Monoparental	21.4	17.1	10.0	16.9
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Estrato	Bajo	50.0	26.8	20.0	30.8
	Medio	21.4	41.5	70.0	41.5
	Alto	28.6	31.7	10.0	27.7
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Área	Norte	71.4	43.9	40.0	49.2
	Sur	28.6	56.1	60.0	50.8
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0

No existen diferencias significativas.

Cuadro 123

Preferencia de la lengua por cohorte generacional

<i>Preferencia*</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Español	62.5%	22.2%	14.6%	21.5%
Inglés	37.5%	77.8%	64.6%	63.1%
Ambas			20.8%	15.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

y conviven más estrechamente con personas de su misma lengua y grupo étnico e incluso de su misma comunidad amequense; por el contrario los del sur mantienen un contacto más cosmopolita e interactúan mayoritariamente con otros grupos raciales, étnicos y nacionales (véase Cuadro 122).

La preferencia de la lengua por grupo generacional arroja datos interesantes; el Cuadro 123 indica que los hijos generación 1.5 tienen preferencia mayoritaria por hablar español, es decir, son más cercanos a la lengua de sus padres, mientras

Cuadro 124

Preferencia de la lengua por cohorte generacional
según tipo de familia, estrato social y área donde viven

Tipos		Preferencia	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	Total
Familia	Biparental*	Español	57.1	28.6	12.5	20.4
		Inglés	42.9	71.4	65.0	63.0
		Ambas			22.5	16.6
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
	Monoparental	Español	100.0		25.0	27.3
		Inglés		100.0	62.5	63.6
		Ambas			12.5	9.1
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
	Bajo*	Español	75.0	25.0	25.0	35.0
		Inglés	25.0	75.0	58.3	55.0
		Ambas			16.7	10.0
		Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Estrato Medio	Español	66.7		4.3	11.1	
	Inglés	33.3	100.0	65.3	63.0	
	Ambas			30.4	25.9	
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	
Estrato Alto	Español		25.0	23.1	22.2	
	Inglés	100.0	75.0	69.2	72.2	
	Ambas			7.7	5.6	
	Total	100.0	100.0	100.0	100.0	

*<0.05 Medianamente significativo.

que los generación 1.75 tienen una preferencia inversa. Los hijos segunda generación también muestran preferencia por el inglés y fueron los únicos que indicaron tener cierta preferencia por hablar ambas lenguas, como una muestra de su tendencia al *spanglish*, situación que no se muestra en las otras dos generaciones.

El Cuadro 124 muestra con mayor detalle la preferencia de la lengua para cada cohorte generacional por tipo de familia y estrato social. Los hijos generación 1.5 que viven en familias biparentales muestran una tendencia mayoritaria por

hablar español. La generación 1.75 prefieren hablar inglés, distinguiéndose de los primeros por sumarse más rápidamente a la lengua y cultura dominantes del país de acogida. Esta misma situación ocurre con los hijos segunda generación, aunque con un toque singular: prefieren el *spanglish* que los distinga como un sector que va formando parte de la construcción de un fenómeno lingüístico que aún no logra desprenderse de la lengua materna y que mezcla la lengua oficial del país de acogida para comunicarse fundamentalmente entre iguales. Los hijos generación 1.5 que viven con un solo padre biológico prefieren sólo el español, mientras que los generación 1.75 el inglés, y los segunda generación distribuyen sus preferencias, aunque mayoritariamente se inclinan por el inglés.

Los hijos generación 1.5 tienden a preferir hablar el inglés; conforme va aumentando el estrato social se presenta una relación directa por hablar el inglés. Los generación 1.75 muestran una tendencia similar entre los que viven en estrato bajo y alto, mientras que los del estrato medio prefieren sólo hablar inglés. En el caso de los hijos que forman parte de la segunda generación de estrato bajo y alto muestra una preferencia casi similar por el español al igual que los generación 1.75. Así, los hijos de estrato medio tienen una preferencia importante por hablar ambas lenguas (véase Cuadro 124).

El otro aspecto clave de la aculturación que hemos utilizado para su análisis —retomando a Rumbaut (2005)— se refiere a la preferencia de los hijos por hacer las cosas al estilo americano, lo que se conoce como el *american way*; es decir, la tendencia de ir apropiándose de la cultura principal que prevalece, donde el hijo interactúa cotidianamente en distintos ámbitos de la sociedad. Preguntamos a los hijos qué tan seguido preferían hacer las cosas al estilo americano; sus respuestas según el sexo, tipo de familia, estrato social y área donde viven en California se muestran en el Cuadro 125. Los hombres mostraron una preferencia mayor —pero nada significativa— que las mujeres. Los hijos que forman parte de familias monoparentales muestran una diferencia medianamente significativa respecto de los de familias biparentales, así pues los hijos que viven con un solo padre biológico prefieren con mayor frecuencia el estilo americano, tal vez por la falta de un referente paterno que sea imitado.

Las tendencias según el estrato social al que pertenecen los hijos muestra una lógica distinta respecto de la muestra de preferencias por hablar determinada lengua, ya que a mayor estrato social hay menor inclinación por hacer las cosas al

Cuadro 125

Índice de aculturación. Preferencias por hacer las cosas al estilo americano

Características		Todo el tiempo	La mayoría de veces	Algunas veces	Nunca	Total
Sexo	Hombre	4.0	16.0	80.0		100.0
	Mujer		22.5	72.5	5.0	100.0
	Total	1.5	20.0	75.4	3.1	100.0
Familia	Biparental*		16.7	79.6	3.7	100.0
	Monoparental	9.1	36.4	54.5		100.0
	Total	1.5	20.0	75.4	3.1	100.0
Estrato	Bajo*	5.0	35.0	60.0		100.0
	Medio		22.2	77.8		100.0
	Alto			88.9	11.1	100.0
	Total	1.5	20.0	75.4	3.1	100.0
Área	Norte	3.1	21.9	71.9	3.1	100.0
	Sur		18.2	78.8	3.0	100.0
	Total	1.5	20.0	75.4	3.1	100.0

*<0.05 Medianamente significativo.

estilo americano. Así, los hijos que pertenecen al estrato bajo tienen una mayor preferencia por el *american way*, y los hijos de estrato alto lo hacen en menor medida. Algunos hijos pertenecientes al estrato bajo piensan que «hacer las cosas al estilo de mis padres no ayuda a ser como los americanos», y lo ven como una forma de obstáculo y atraso. En cuanto a la distribución por área donde viven los hijos en California se muestra una tendencia casi similar y sin diferencias significativas. Por lo tanto, concluimos que para los hijos de amequeños, en esta etapa de la vida como jóvenes y adolescentes todavía pesa el estilo que sus padres les han enseñado.

Un punto clave que está directamente relacionado con la adaptación y la asimilación de los hijos de inmigrantes se refiere a la forma de cómo se autoidentifican en la sociedad de acogida en relación con otros grupos raciales o étnicos. De tal manera que «junto con sus aspiraciones y expectativas, la identidad propia y la autoestima de los hijos de inmigrantes son la clave para su asimilación» (Portes y Rivas, 2011: 228). Rumbaut (2009) y Portes y Rivas (2011) han señalado que las

Cuadro 126

Autoidentidad de los hijos de inmigrantes por cohorte generacional
¿Cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos?*

<i>Grupo racial</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Americano			4.9%	2.4%
Chicano			3.1%	1.5%
<i>Mexican-American</i>		5.6%	16.3%	9.8%
Hispano	45.8%	44.4%	44.1%	44.3%
Latino	21.1%	33.3%	24.3%	25.2%
Mexicano	33.1%	16.7%	7.3%	16.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.1 Poco significativo.

identidades son muy maleables, cambian de manera significativa con el tiempo de acuerdo con el contexto social y con los desafíos que enfrentan los adolescentes, atrapados entre los diferentes mundos culturales. En esa constante lucha por su identidad, la mayoría de los padres quieren que sus hijos adolescentes conserven algunos elementos de su propia cultura e identidad, los factores que hay al interior de cada familia juegan un rol hacia un lado, mientras que la sociedad de acogida —en particular las escuelas— lo hacen en la dirección opuesta.

En capítulos anteriores se ha mostrado con detalle el contexto sociocultural y económico de las familias y el lugar donde residen los hijos, aspectos que son importantes para explorar la autoidentidad. Ahora veamos cómo se autoidentifican los hijos de inmigrantes con otros grupos raciales o étnicos según el tipo de generación al que pertenecen. Se les preguntó: ¿cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos?, respondieron de forma abierta, señalando en algunos casos una sola identidad —por ejemplo, hispanic— y en otras respondieron con dos o tres opciones —por ejemplo: hispano y latino; o Mexican-American y chicano, o hispano, latino y mexicano.

El Cuadro 126 presenta la distribución de las identidades señaladas por los hijos según el tipo de generación a la que pertenecen. Los hijos de la generación 1.5 se autoidentificaron a partir de dos bloques, por un lado de forma étnica o racial como hispanos y/o latinos, aunque «en particular entre los hijos de los inmigrantes latinos, la etiqueta étnica, hispano o latino, a menudo deja de ser una categoría

puramente étnica para convertirse en una raza» (Portes y Rivas, 2011: 229); la otra etiqueta mencionada es la de origen nacional extranjero, autoidentificados como mexicanos, más cercanos culturalmente a la identidad de sus padres. En el caso de la generación 1.75, se incluyeron en una identidad yuxtapuesta —mediante guión— a la estadounidense, con la que se reconoce un único origen nacional extranjero denominado *Mexican-American* (Portes y Rumbaut, 2001). Adaptar un guión a su identidad es la adhesión a la corriente cultural dominante, en buena medida se debe a la exposición cultural desde una edad muy temprana en el país de residencia, en este caso desde los 6 años o menos (Rumbaut, 2009; Portes y Rivas, 2011). En el caso de los hijos de la segunda generación hubo mayor distribución de autoidentidades agregando dos categorías más: americanos y chicanos.

Cuadro 127

Autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de familia

<i>Tipo de familia</i>	<i>Grupo racial</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Biparental	Americano			3.5%	1.9%
	Chicano			2.6%	1.3%
	<i>Mexican-American</i>			18.9%	9.4%
	Hispano	38.1%	50.0%	43.5%	41.8%
	Latino	23.8%	28.6%	25.2%	24.8%
	Mexicano	38.1%	21.4%	6.3%	20.8%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Monoparental*	Americano			12.5%	9.1%
	Chicano			6.2%	3.1%
	<i>Mexican-American</i>		25.0%	4.1%	16.4%
	Hispano	100.0%	25.0%	48.0%	36.5%
	Latino		50.0%	16.7%	25.8%
	Mexicano			12.5%	9.1%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

Cuadro 128

Autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de parentalidad

<i>Parentalidad*</i>	<i>Grupo racial</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Autoritario*	Hispano			75.1%	58.4%
	Latino			8.3%	4.1%
	<i>Mexican-American</i>			16.6%	12.5%
	Mexicano	100.0%			25.0%
	Total	100.0%		100.0%	100.0%
Democrático*	Americano			5.0%	2.6%
	<i>Mexican-American</i>		7.1%	24.1%	15.6%
	Hispano	66.7%	28.7%	29.0%	37.5%
	Latino	16.6%	42.9%	32.7%	28.7%
	Mexicano	16.7%	21.3%	9.2%	15.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Permisivo	Chicano			20.0%	11.1%
	Hispano	50.0%	100.0%	36.9%	42.9%
	Latino	50.0%		36.9%	42.9%
	<i>Mexican-American</i>			6.2%	3.1%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Negligente	Americano			10.0%	10.0%
	Chicano			5.0%	5.0%
	Latino			5.0%	5.0%
	Hispano			70.0%	70.0%
	Mexicano			10.0%	10.0%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

Ahora veamos qué efectos tiene la autoidentidad según el tipo de familia —biparental o monoparental— y el cohorte generacional al que pertenecen: los hijos de la generación 1.5 y 1.75 que viven con ambos padres biológicos sólo concentran su identidad en dos etiquetas: étnica y nacional, aunque la nacional disminuye conforme van acumulando años de exposición en la sociedad de acogida. En este mismo parámetro los hijos que forman parte de la segunda generación se identificaron a partir de cinco etiquetas (véase Cuadro 127), donde la nacional o mexicana disminuye considerablemente en relación con los generación 1.5. Los hijos que viven con un solo padre biológico de los tres parámetros generacionales muestran diferencias medianamente significativas, en donde los generación 1.5 sólo señalaron identificarse como hispanos, los generación 1.75 muestran un porcentaje importante de *Mexican-American*. Sin embargo, nuevamente los hijos de la segunda generación muestran un aumento considerable de identificación como americanos y a su vez una disminución como mexicanos, probablemente consecuencia del rechazo de la identidad que posee su madre mexicana y también como significado de su condición adversa de pobreza en la que vive la familia con un solo padre biológico.

El Cuadro 128 muestra cambios significativos sobre la distribución de la autoidentidad de los hijos según el tipo de parentalidad o estilo de crianza que se desarrolla en las familias. El estilo autoritario muestra diferencias medianamente significativas, donde todos los hijos de la generación 1.5 se autodefinieron como mexicanos, pero en la segunda generación más de tres cuartas partes se identificaron como hispanos o latinos, seguramente como un descontento a la autoridad de los padres (Portes y Rivas, 2011). En el estilo de crianza democrático los hijos generación 1.75 una quinta parte señalaron autodefinirse como mexicanos, incluso mayor a los generación 1.5, esto se debe a que los padres de dichas familias cuentan con mayor grado de educación, y además refuerzan sus identidades culturales nacionales al igual que las étnicas, apoyadas de viajes constantes a su lugar de origen, gracias a que cuentan con un estatus legal migratorio, situación que es similar con los hijos segunda generación. Los hijos en ambientes de crianza permisivos no manifestaron una autoidentidad nacional en los tres parámetros generacionales, ya que aquí los padres no apoyan fortalecer el sentido de identidad y de origen como mexicano.

Por último, los hijos criados en ambientes de negligencia corresponde únicamente a los de segunda generación, aquí cabe decir que sus padres son los que

Cuadro 129
Autoidentidad de los hijos según tipo de generación y estrato social

<i>Estrato social</i>	<i>Grupo racial</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Bajo	Americano			8.3%	5.0%
	Chicano			4.2%	2.1%
	<i>Mexican-American</i>		12.5%	11.0%	11.6%
	Hispano	41.6%	62.5%	40.5%	37.4%
	Latino	41.6%	25.0%	27.7%	31.4%
	Mexicano	16.8%		8.3%	12.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Medio	Americano			3.7%	1.9%
	Chicano			4.3%	3.7%
	<i>Mexican American</i>			19.7%	9.9%
	Hispano	33.3%		48.3%	41.3%
	Latino		100.0%	17.6%	9.6%
	Mexicano	66.7%		6.4%	33.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Alto	Americano			3.8%	2.1%
	<i>Mexican-American</i>			15.4%	8.1%
	Hispano	100.0%	37.5%	38.5%	38.0%
	Latino		25.0%	34.6%	29.2%
	Mexicano		37.5%	7.7%	22.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

cuentan con el más bajo nivel educativo, lo que seguramente impacta en las decisiones que han tomado los hijos por su autoidentidad, ya que no se cuenta con ningún registro de identidad como *Mexican-American*, y estos hijos «adoptan con mayor frecuencia una aculturación selectiva» (Portes y Rivas, 2011: 229), situación que no corresponde a los criados en ambientes de negligencia.

Los resultados del Cuadro 128 revelan que el tipo de familia, el ambiente familiar y las relaciones paternofiliales son más importantes que el estatus social —véase Cuadro 129— al que pertenecen los hijos para definir su identidad en la sociedad de acogida, por lo menos así se manifiesta durante los años de su adolescencia, pues seguramente estas identidades podrán ir cambiando a medida que los jóvenes acumulen más años insertos en la corriente cultural de la sociedad de acogida, además de irse agregando una serie de ingredientes que modifican el ambiente familiar y el contexto en el que está inmerso cultural y socialmente el hijo y su familia. Además hemos visto que hay una relevancia significativa en el lugar de nacimiento de los hijos y el tiempo de residencia en la sociedad de acogida como un fuerte indicador de la autoidentidad (Rumbaut, 2009, Portes y Rivas, 2011).

Por último, la autoidentidad de los hijos no tiene cambios significativos según el estrato social al que pertenecen, pero lo que sí llama la atención es que los generación 1.75 del estrato bajo no se autodefinen como mexicanos, lo mismo ocurre con los hijos del estrato medio, y de los generación 1.5 que viven en el estrato más alto. Quizás esto se deba a un rechazo a su origen nacional y el de sus padres mexicanos.

Lo expuesto aquí, nos revela cómo los inmigrantes de segunda generación

tienen ciertas ventajas obvias y contra secuencial sobre sus compañeros nacidos en el extranjero. Los jóvenes de la segunda generación no tienen que lidiar con la desorientación intensa de llegar a un nuevo país. No tienen que aprender desde cero los matices culturales y la etiqueta social que hacen de la vida predecible y fácil de manejar. El aprendizaje de los nuevos códigos culturales es estresante y agotador, como alguien que vive en un país extranjero durante algunas semanas puede atestiguarlo. Por lo general, los jóvenes de la segunda generación no tienen que lidiar con el desafío de aprender un nuevo idioma, que es una realidad para la inmensa mayoría de los inmigrantes que llegan de países de habla no-inglesa. Además, todos los niños de segunda generación son ciudadanos americanos, mientras que muchos de los niños de primera generación deben lidiar con las realidades de la condición de indocumentado (Suárez-Orozco y Todorova, 2008: 4-5).

Asimilación segmentada: hijos de inmigrantes y la educación

El establecimiento de las familias y sus hijos en una sociedad cultural y socialmente distinta conlleva una serie de obstáculos que los hijos han de solventar para su

adaptación. La teoría de la asimilación segmentada sostiene que los obstáculos para la adaptación exitosa⁴ son tres: primero, los prejuicios raciales persisten ya que la mayoría de los hijos que forman la segunda generación no son blancos americanos; en segundo lugar, la desindustrialización y la bifurcación de las ocupaciones profesionales del mercado laboral estadounidense requieren cada vez una formación avanzada para ser muy bien pagada y no es el caso para el trabajador manual, quien ocupa puestos con baja remuneración; en tercer lugar, la proliferación de pandillas y el tráfico de drogas ofrecen un camino alternativo a la permanencia en la escuela con la posibilidad de completar una educación universitaria (Portes y Zhou, 1993). Este último punto se encuentra relacionado con lo que mencionan Portes y Rumbaut (2001), quienes señalan que la consolidación de una población marginada en los barrios urbanos deprimidos puede dar pie a la proliferación de pandillas y de una serie de obstáculos estructurales en los que se ven envueltos los hijos para lograr el éxito educativo. Estos obstáculos se refieren a las *contraculturas* que enfrentan los hijos e hijas de los inmigrantes, y son el contexto social frecuente que encuentran en las escuelas y los barrios en California, que «pueden ser propicios para una serie de resultados indeseables, como el abandono escolar, la pertenencia a bandas de delincuentes juveniles, o la implicación en la subcultura de la droga» (Portes y Rumbaut, 2001: 59).

Pero además, los hijos interactúan con distintos tipos de familias, ya sea con ambos padres biológicos o con un sólo, con relaciones paternofiliales débiles o cohesionadas y con un tipo de parentalidad que permite el apoyo y el control o en su ausencia, con capital humano de los padres que en su mayoría es bajo, y modos de incorporación en el país de acogida distintos; adicionalmente viven en familias con estratos sociales diferenciados. Así pues, estos factores en muchas ocasiones se convertirán en obstáculos y adversidades que tendrán a vencer, situación que dará lugar a varios caminos distintos en su proceso de adaptación: muchos de los jóvenes que puedan lograr el éxito educativo y económico será porque forman parte de familias biparentales, con alto capital humano de los padres, con un modo

⁴ Esta idea está basada fundamentalmente en que los hijos logren de forma satisfactoria tener un proceso educativo donde se vean estimulados para avanzar y terminar una carrera universitaria, no caer en problemas serios de drogas, pandillas y por consiguiente problemas con la ley, además de embarazos a temprana edad.

de incorporación positivo y pertenencias a estratos medio o alto; pero también, otros jóvenes tendrán éxito a pesar del bajo nivel educativo de los padres y de los bajos ingresos, a causa de familias con lazos fuertes y comunidades étnicas cohesionadas que apoyan la disciplina, sus aspiraciones y su orientación.

Sin duda, otros hijos enfrentarán positivamente las barreras de la adaptación con una serie de inconvenientes vinculados con el bajo capital humano de los padres, un modo de incorporación negativo por motivos de raza o estatus de indocumentado y de comunidades coétnicas débiles, y sobretodo que los hijos crezcan con relaciones paternofiliales débiles y conflictivas, con ambientes de negligencia y de permisividad. Seguramente en un futuro muy cercano estos hijos estarán en riesgo de sufrir la asimilación «a la baja», así se ha etiquetado, porque en este caso aprenden el estilo de vida americano que no da lugar a la movilidad ascendente, sino lo contrario. Estos caminos son los de la calle, vinculados con la deserción escolar, pandillas o estancamiento por trabajos de baja categoría y bajos salarios (Haller, Portes y Lynch, 2011). En ese sentido:

el enfoque de *la asimilación segmentada*, señala que las trayectorias de vida de la segunda generación está predicha por los sectores racial, laboral, y socioeconómico de la sociedad de acogida en la que sus padres se han incorporado y por los recursos que disponen sus padres para ayudar a sus descendientes. Cada hijo debe negociar las ventajas y desventajas de sus antecedentes familiares específicos (Portes y Rivas 2011: 225).

Suárez-Orozco *et al.* (2008) comentan que para tener un mejor acercamiento y un seguimiento a sus trayectorias de vida y sobre su proceso de adaptación, de los hijos nacidos en el extranjero, así como de los hijos de inmigrantes, es conveniente hacer un estudio a largo plazo, lo que permitirá observar en detalle por qué unos hijos tienden a presentar una asimilación a la baja y otros hacia el éxito educativo y profesional. Solamente un estudio siguiendo las trayectorias de vida de los hijos nos ayudará a tener mayor certidumbres acerca de la forma de asimilación.

Consideración por la educación: compromiso y esfuerzo escolar

Llegué aquí a California cuando tenía seis años de edad, llegué primero con mis padres al sur, vivíamos en Riverside, allá estude hasta el grado siete, después nos venimos acá a Modesto y ahora voy en el penúltimo año de la high school. Ahora mis padres están di-

vorciados y yo vivo con mi mamá, mis hermanos, mis abuelos y otra familia más, la crisis económica ha complicado las cosas y ahora tenemos que compartir la casa. [...] Aquí ya tengo varios años viviendo en Estados Unidos, y yo me sigo sintiendo mexicano, por el simple hecho de haber nacido en México, aunque creo también que es porque no tengo papeles. Aunque para mí no tener papeles o no ser residente o ciudadano americano, en cierto sentido, sí hace que baje mi empeño por estudiar, por seguir adelante en la escuela, porque me he puesto a pensar qué estoy haciendo aquí sin papeles, así no voy a poder tener una beca para continuar la universidad. Y como no tengo papeles estoy pensando en entrar al Army, lo veo como una estrategia para continuar los estudios, para poder obtener mi residencia, pero todavía no lo sé, estoy sólo pensando qué hacer una vez que salga la high school. Aunque no me gusta la escuela, pero sí le pongo mucho empeño, porque quiero seguir adelante (entrevista con Jorge Mendoza).

El relato de Jorge nos señala el compromiso escolar que tiene por el estudio. Jorge tiene claro que quiere seguir adelante pese a una serie de obstáculos y conflictos, los cuales tiene que enfrentar desde la casa, por el simple hecho de no contar con un estatus migratorio legal que le permita tener acceso a solicitar una beca para ir a la universidad. Esta situación manifiesta que Jorge llegó antes de decretarse el Dream Act⁵ en el estado de California; en aquel entonces casi todos los hijos inmigrantes entrevistados que no contaban con estatus legal pensaban que llegar hasta la universidad iba a ser casi imposible, sus esperanzas se verían frustradas por no contar con papeles, incluso algunos consideraban la posibilidad de regresar a México para ir a la universidad, pues su compromiso y ambición por llegar hasta la universidad es un sueño por cumplir.

Para examinar el compromiso y esfuerzo escolar de los hijos e hijas se les preguntó qué tan importante en su vida era obtener buena educación. Como resultado, observamos que las mujeres tienen una mayor consideración por la educación

⁵ El Dream Act dejó de ser un sueño para miles de estudiantes indocumentados que llegaron a California siendo niños. La medida AB 130 y AB 131 hacen realidad la ayuda financiera para que los jóvenes puedan acceder a la universidad. El gobernador de California Jerry Brown (2011-2015) hizo ley estas medidas, consideradas la primera parte del Dream Act que autoriza a los estudiantes indocumentados a solicitar y recibir becas privadas administradas por las universidades públicas de California (www.impre.com).

que los hombres (véase Cuadro 130). Los hijos que viven en familias biparentales muestran más consideración por la educación que los que viven en familias monoparentales. Los hijos que viven en familias de parentalidad negligente muestran menor interés por obtener una buena educación, y los que señalaron una consideración mayoritaria son quienes viven en familias con parentalidad democrática. La importancia por la educación es menor en los estratos bajo y gradualmente es mayor en el estrato medio y alto. Los hijos que viven en el sur de California tienen más interés por la educación que los hijos que viven en el norte.

La importancia de los hijos por la educación de acuerdo con el tipo de generación a la que pertenecen es más elevada en la generación 1.5 y menor en la segunda generación; esta situación nos revela que los hijos nacidos en el extranjero tienen una mayor ambición por «salir adelante», hay más «optimismo inmigrante», como bien lo dirían Kao y Tienda (1998) (véase Cuadro 130).

Una muestra de este compromiso y esfuerzo por la educación es posible observarla a partir de la cantidad de horas que los hijos dedican a estudiar. El Cuadro 131 nos describe que las mujeres le dedican más horas que los hombres; sin embargo, a diferencia del cuadro anterior, los que viven en familias monoparentales le dedican más horas al estudio que quienes viven con ambos padres biológicos.

En cambio, los hijos que viven en ambientes de parentalidad democrática son quienes más tiempo dedican a estudiar, y los de ambiente negligente son los que menos. En cuanto al estrato social, los hijos del nivel más bajo estudian menos y los del estrato más alto estudian más. Respecto del área de residencia, los que viven en el sur de California dedican más horas a estudiar en comparación con los que viven en el norte del estado. Por parámetro generacional se observa que los hijos generación 1.5 dedican más horas de estudio, probablemente relacionado con un mayor esfuerzo para igualar las debilidades de la lengua respecto de sus pares generación 1.75 y de los nacidos en aquel país, pero también que ellos cuentan con mayor cohesión en su relación padre e hijo, y a su vez son quienes tienen mayor control por parte de sus padres, le siguen en dedicación de horas los hijos de la segunda generación y, por último, los generación 1.75, quienes menos horas prestan a sus tareas educativas fuera de la escuela.

A partir de los cuadros 130 y 131, se puede observar que el compromiso y esfuerzo escolar de los hijos tiene una relación directa con el tipo de ambiente familiar o parentalidad donde viven, además de que el estrato social favorece o

Cuadro 130

¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?

	<i>Características</i>	<i>Importante</i>	<i>Muy importante</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre*	20.0%	80.0%	100.0%
	Mujer	5.0%	95.0%	100.0%
Familia	Biparental	9.3%	90.7%	100.0%
	Monoparental	18.2%	81.8%	100.0%
Parentalidad	Autoritario	12.5%	87.5%	100.0%
	Democrático	7.9%	92.1%	100.0%
	Permisivo	11.1%	88.9%	100.0%
	Negligente	20.0%	80.0%	100.0%
Estrato	Bajo	15.0%	85.0%	100.0%
	Medio	11.1%	88.9%	100.0%
	Alto	5.6%	94.4%	100.0%
Área	Norte	12.5%	87.5%	100.0%
	Sur	9.1%	90.9%	100.0%
Generación	Generación 1.5		100.0%	100.0%
	Generación 1.75	11.1%	88.9%	100.0%
	Segunda generación	12.5%	87.5%	100.0%
	Total	10.8%	89.2%	100.0%

*<0.1 Poco significativo.

desfavorece el ambiente de la educación en el hogar. En el siguiente apartado veremos que el esfuerzo y el compromiso escolar tienen una relación muy estrecha con las aspiraciones y las expectativas educativas de los hijos.

Aspiraciones y expectativas educativas

«Mi mamá siempre me decía: quiero que tú trabajes con tu mente, no con tus manos» (entrevista con Saira Ñol). Desde muy pequeña Saira Ñol ha recibido consejos de su madre para que siempre siga adelante en la escuela. Los consejos han sido claves para que Saira vaya cumpliendo sus metas, y llegar hasta la universidad es una de las metas que ya ha sido cumplida. Estudia el primer año en la Universidad

Cuadro 131

Horas que los hijos dedican al estudio

<i>Características</i>		<i>-1</i>	<i>1 a 2</i>	<i>2 o 3</i>	<i>3 o 4</i>	<i>4 o 5</i>	<i>5 y +</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre	24.0%	52.0%	12.0%	8.0%		4.0%	100.0%
	Mujer	22.5%	35.0%	15.0%	17.5%	7.5%	2.5%	100.0%
Familia	Biparental	25.8%	40.7%	13.0%	13.0%	5.6%	1.9%	100.0%
	Monoparental	9.1%	45.5%	18.2%	18.1%		9.1%	100.0%
Parentalidad	Autoritario	37.5%	50.0%	12.5%				100.0%
	Democrático	18.4%	42.1%	10.6%	18.4%	7.9%	2.6%	100.0%
	Permisivo	11.1%	55.6%	11.1%	22.2%			100.0%
	Negligente	40.0%	20.0%	30.0%			10.0%	100.0%
Estrato	Bajo	10.0%	65.0%	5.0%	10.0%	5.0%	5.0%	100.0%
	Medio	33.3%	22.2%	22.2%	18.6%	3.7%		100.0%
	Alto	22.2%	44.4%	11.1%	11.1%	5.6%	5.6%	100.0%
Área	Norte	25.0%	40.6%	9.4%	15.6%	3.1%	6.3%	100.0%
	Sur	21.2%	42.4%	18.2%	12.1%	6.1%		100.0%
Generación	Generación 1.5	12.5%	62.5%		12.5%	12.5%		100.0%
	Generación 1.75	33.3%	33.3%	11.2%	22.2%			100.0%
	Segunda generación	22.8%	39.6%	16.7%	12.5%	4.2%	4.2%	100.0%
Total		23.1%	41.5%	13.9%	13.8%	4.6%	3.1%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Estatad de California en Stanislaus; sin embargo, para el desarrollo de las aspiraciones y las expectativas están en juego otra serie de factores y determinantes que van a influir de forma distinta en la vida de cada hijo.

El Cuadro 132 muestra la distribución de las aspiraciones educativas de los hijos. Primero, se observa que hay una diferencia medianamente significativa por sexo, donde las mujeres tienen aspiraciones más altas que los hombres. De igual manera, hay una diferencia significativa (de 27%) entre los hijos que viven con ambos padres biológicos y los que viven con un solo padre o madre. Los que viven en familias monoparentales muestran mayor debilidad en el desarrollo de aspiraciones positivas. La diferencia significativa más alta de las aspiraciones educativas

Cuadro 132
Aspiraciones educativas de los hijos

<i>Características</i>		<i>Terminar high school</i>	<i>Algo de college</i>	<i>Terminar college o universidad</i>	<i>Terminar un posgrado</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre*	4.0%	20.0%	24.0%	52.0%	100.0%
	Mujer*	7.5%		25.0%	67.5%	100.0%
Familia	Biparental*	5.6%	3.6%	24.1%	66.7%	100.0%
	Monoparental*	9.1%	27.2%	27.3%	36.4%	100.0%
Parentalidad	Autoritario**			50.0%	50.0%	100.0%
	Democrático	7.9%	2.6%	10.6%	78.9%	100.0%
	Permisivo		11.1%	33.3%	55.6%	100.0%
	Negligente	10.0%	30.0%	50.0%	10.0%	100.0%
Estrato	Bajo	5.0%	20.0%	30.0%	45.0%	100.0%
	Medio	7.4%		25.9%	66.7%	100.0%
	Alto	5.5%	5.6%	16.7%	72.2%	100.0%
Área	Norte	6.3%	9.3%	12.5%	71.9%	100.0%
	Sur	6.1%	6.1%	36.3%	51.5%	100.0%
	Total	6.2%	7.7%	24.6%	61.5%	100.0%

*<0.05 Medianamente significativo.

**<0.01 Altamente significativo.

es por el tipo de parentalidad: los hijos que viven en ambientes autoritarios son los que aspiran en 100% a terminar la universidad o más, contrario a los que viven en un estilo de crianza negligente.

Los hijos que viven en familias de estrato alto tienen mayores aspiraciones, mientras que para los de estrato bajo y medio no hay diferencia alguna. Los hijos que viven en el sur mostraron más aspiraciones, aunque las diferencias no son significativas. Por lo visto el tipo de familia y de parentalidad en el que viven los hijos pesa más que el nivel de estrato social. Entonces podemos aseverar que la dinámica familiar, a partir de los estilos de crianza, tiene mayor impacto en las

Cuadro 133
Expectativas educativas reales que los hijos piensan alcanzar

Características		Terminar high school	Algo de college	Terminar college o universidad	Terminar un posgrado	Total
Sexo	Hombre*	8.0%	16.0%	36.0%	40.0%	100.0%
	Mujer*	5.0%	7.5%	40.0%	47.5%	100.0%
Familia	Biparental*	3.7%	7.4%	40.7%	48.2%	100.0%
	Monoparental*	18.1%	27.3%	27.3%	27.3%	100.0%
Parentalidad	Autoritario**		12.5%	62.5%	25.0%	100.0%
	Democrático	5.3%	5.3%	26.3%	63.1%	100.0%
	Permisivo		22.2%	55.6%	22.2%	100.0%
	Negligente	20.0%	20.0%	50.0%	10.0%	100.0%
Estrato	Bajo	10.0%	25.0%	35.0%	30.0%	100.0%
	Medio		7.4%	40.7%	51.9%	100.0%
	Alto	11.1%		38.9%	50.0%	100.0%
Área	Norte	6.3%	12.5%	21.9%	59.3%	100.0%
	Sur	6.1%	9.1%	54.5%	30.3%	100.0%
	Total	6.2%	10.8%	38.5%	44.5%	100.0%

*<0.1 Poco significativo.

**<0.05 Medianamente significativo.

aspiraciones educativas. Ahora bien, cuando se les preguntó: ¿y realmente cuál es el nivel educativo que piensas obtener?, en el Cuadro 133 podemos observar que los hijos hicieron un balance de sus ideas; esto se ve reflejado en que las diferencias por sexo ya no son significativas, mientras que por tipo de familia se reducen y ahora son poco significativas.

En cuanto al tipo de parentalidad, las diferencias siguen aún medianamente significativas, es decir, todavía se ve el impacto del tipo de atmósfera familiar en las expectativas que los hijos tienen. Las diferencias por estrato social siguen sin ser significativas; sin embargo, al hacer el análisis, los hijos de los estratos bajos son

Cuadro 134

Aspiraciones educativas por cohorte generacional

<i>Aspiraciones</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Terminar high school			8.3%	6.2%
Algo de college			10.4%	7.7%
Terminar college o universidad	12.5%	22.2%	27.1%	24.6%
Terminar un posgrado	87.5%	77.8%	54.2%	61.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No hay diferencias significativas.

quienes pierden mayor interés por terminar la universidad, lo cual se ve reflejado en una disminución de 10% en sus expectativas respecto de las aspiraciones. En relación con el área donde viven en California, se observa que los que residen en el sur siguen teniendo un mayor grado de aspiraciones y expectativas por terminar la universidad a diferencia de los que viven en el norte.

Ahora veamos las aspiraciones y las expectativas de acuerdo con el parámetro generacional. El Cuadro 134 muestra una tendencia clara donde los hijos de la segunda generación presentan mayor nivel de aspiraciones bajas. Sin embargo, cuando observamos las expectativas, los generación 1.5 son los únicos que mantienen sus perspectivas por terminar la universidad (véase Cuadro 135). Recordemos que los hijos de la generación 1.5 son quienes mantienen un vínculo más estrecho y presentan menos conflictos con sus padres, y pese a que muchos de ellos no cuentan con un estatus migratorio legal que les permita «seguir adelante», piensan llegar a la universidad y ser profesionistas en un país donde ellos se consideran mexicanos y tienen enormes adversidades por vencer.

Los hijos de la segunda generación y de la generación 1.75 que viven en familias donde existe una relación más estrecha entre padre e hijos muestran más claras sus metas, a diferencia de las familias donde el padre varón tiene poco o nulo contacto con sus hijos. Aunque sin duda, los hijos de familias con un solo padre biológico son quienes tendrán que vencer más adversidades, tanto estructurales como familiares.

Cuadro 135

Expectativas educativas reales por cohorte generacional

<i>Expectativa</i>	<i>Generación 1.5</i>	<i>Generación 1.75</i>	<i>Segunda generación</i>	<i>Total</i>
Terminar high school			8.3%	6.2%
Algo de college		11.1%	12.5%	10.8%
Terminar college o universidad	50.0%	33.3%	37.5%	38.5%
Terminar un posgrado	50.0%	55.6%	41.7%	44.5%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas.

Rendimiento escolar y logros académicos

Hasta hace poco tiempo Adriana Olivares vivía con sus padres en el centro de Los Ángeles, prácticamente dentro del barrio coreano donde habitó por más de cinco años. Ella emigró con sus padres cuando tenía apenas 11 años, y no cuentan con documentos legales para residir en aquel país, pero eso no ha sido ningún obstáculo para terminar la high school. Adriana concluyó sus estudios en la escuela Edward R. Roybay Learning Center y ahora estudia el college. Ella sabe que

las cosas no han sido fáciles, hay una serie de cuestiones por las que tienes que remar contra corriente, en primer lugar, la lengua, pero una vez que ya la dominas eso deja de ser un obstáculo, pero los obstáculos con los que siempre te vas a encontrar son la falta de papeles, porque no contar con documentos te persigue siempre, aunque ya hayas terminado la high school, ya que si quieres continuar la universidad no puedes, porque tu condición de indocumentado no te permite para solicitar un crédito, por lo menos yo no pude, pero como mis padres siempre me han apoyado he podido continuar, ahora estoy en el college porque es mucho más barato que la universidad [...] aunque ya me casé y ahora tengo una bebé, espero terminar una carrera, no sé si podré terminar, pero voy a hacer todo lo posible, porque sé que las cosas podrán cambiar para bien con una carrera terminada (entrevista con Adriana Olivares).

Tal como lo señala Adriana, no contar con documentos es como no tener una garantía de que una persona indocumentada puede lograr un estatus legal

de inmigración después de concluir la universidad. Toda persona indocumentada siempre va a vivir bajo la doble amenaza de ser inhabilitado para ejercer legalmente un trabajo y una eventual deportación. Y, dado que la regulación federal de la inmigración es un mandato legal, las legislaturas estatales no pueden vincular el rendimiento académico y sus logros educativos con el estatus de residencia de cada joven inmigrante. Por consiguiente, el poder cambiar de estatus migratorio para los hijos de inmigrantes indocumentados recae exclusivamente sobre la decisión de los miembros del Congreso de Estados Unidos.

El fallo que emitió la Suprema Corte de Estados Unidos el 15 de junio de 1982 en el caso *Plyer vs. Doe*, que permitió a los niños indocumentados poder inscribirse en las escuelas públicas de Texas, marcó un punto de inflexión en los derechos de igualdad en los niños inmigrantes indocumentados. Este suceso da vigencia a la premisa de que «ningún niño indocumentado se quede fuera de la educación básica» hasta los 12 grados. Sin duda, traer a la memoria el caso *Plyer vs. Doe*, donde se puso por delante el fundamento de igualdad constitucional que se hizo valer en aquella controversia, fortalece la propuesta de ley denominada Dream Act, para que cualquier joven indocumentado pueda acceder a un crédito federal y continuar sus estudios universitarios. El Dream Act AB 131, con firma del 8 de octubre del 2011 por el gobernador de California Jerry Brown, ha logrado que miles de jóvenes indocumentados tengan acceso a créditos estatales para financiar sus estudios en universidades estatales —California State University— y en colegios comunitarios —community college—. Al igual que Adriana existen muchos otros casos donde las adversidades están presentes, ya sea de forma estructural —socioeconómica o de estatus migratorio— de tipo familiar o individual, donde en algunos casos limita el rendimiento escolar y, por consiguiente, el logro académico.

Antes de hacer el análisis correspondiente al rendimiento escolar y los logros académicos obtenidos por los hijos de inmigrantes de padres aomequenses, es conveniente situar este apartado en el contexto de la crisis financiera y económica en la que se encontraba Estados Unidos durante 2008 y 2009. No debemos dejar de lado que la situación económica sigue en recuperación, y ese mismo panorama se vive en la economía de las familias inmigrantes mexicanas, ya que no han podido mejorar, e incluso muchas han tocado fondo desde aquellos años tan difíciles, seguramente los más adversos desde la crisis de 1929. De tal manera que debemos

considerar la situación económica, laboral y en muchos la inestabilidad familiar en la que se encontraban las familias durante estos años.

Sin embargo, los hijos de inmigrantes de Ameca presentan una serie de resultados sumamente relevantes en cuanto a su rendimiento académico, la cual ha sido medida a partir del promedio numérico de sus notas escolares (GPA, por sus siglas en inglés).⁶ En primer lugar, debemos señalar que la media de calificaciones es de 3.20 (en una escala de 0 a 4), mayor al promedio nacional registrado por los estudiantes de high school en Estados Unidos.⁷ Aunque Portes y Rumbaut (2001) apuntan que

las notas no son un indicador perfectamente válido del aprovechamiento académico porque están influidas por otros factores. Las escalas de las calificaciones no son universales y varían según el tipo de escuela y, aún más, entre un sistema escolar y otro. Pero, a pesar de estas limitaciones, los promedios numéricos de notas poseen ciertas características que los convierten en útiles indicadores del rendimiento escolar (Portes y Rumbaut, 2001: 247).

En ese sentido, las notas representan una medida del aprovechamiento académico que nos ayuda al análisis del rendimiento escolar de los hijos. En tanto, el promedio de notas revelado con anterioridad indica que en conjunto los hijos de padres inmigrantes mexicanos de Ameca están logrando buen rendimiento escolar, lo que de alguna manera concuerda con las expectativas creadas por sus padres, sobre todo si consideramos que los promedios de calificaciones de 3.0 a 4.0 casi son similares en porcentaje con las expectativas creadas por los padres para que terminen una carrera universitaria (véase Cuadro 111 [p. 282] y Cuadro 136).

El Cuadro 136 muestra que las mujeres cuentan con mejor promedio de calificaciones, con un porcentaje (3.33) mayor al registrado por los hombres (2.99).

⁶ El promedio de las calificaciones obtenidas, denominado GPA, y los logros académicos de forma parcial, fueron registrados en 2012; es decir, tres años después de la primera entrevista con los hijos de inmigrantes.

⁷ De acuerdo con el estudio *America's High School Graduates*, el promedio de calificaciones en general fue de 3.00, mientras que por grupo étnico el promedio más alto corresponde a los asiáticos con 3.26, los blancos americanos con 3.09, los hispanos con 2.84, y los afroamericanos con 2.69 (NCES, 2009: 39).

Cuadro 136

Distribución de las calificaciones obtenidas de los hijos

<i>Características</i>		<i>2.0-2.4</i>	<i>2.5-2.9</i>	<i>3.0-3.4</i>	<i>3.5-4.0</i>	<i>Total</i>
Sexo	Hombre*	20.0	16.0	40.0	24.0	38.0
	Mujer*	5.0	17.5	25.0	52.5	62.0
Familia	Biparental*	6.0	17.0	31.0	46.0	83.0
	Monoparental*	37.0	18.0	27.0	18.0	17.0
Parentalidad	Autoritario**	12.5	12.5	22.5	52.5	12.0
	Democrático	5.0	16.0	29.0	50.0	59.0
	Permisivo	0.0	22.0	56.0	22.0	14.0
	Negligente	40.0	20.0	30.0	10.0	15.0
Estrato	Bajo	20.0	25.0	30.0	25.0	31.0
	Medio	11.0	11.0	41.0	37.0	41.0
	Alto	0.0	16.5	16.5	67.0	28.0
Área	Norte	12.5	12.5	41.0	34.0	49.0
	Sur	9.0	21.0	21.0	49.0	51.0
Total		11%	17%	31%	41%	100%

*<0.05 Medianamente significativo.

Los hijos que viven en estilos de parentalidad autoritario y democrático muestran mejores promedios, mientras los que viven en parentalidad negligente presentan los niveles más bajos en sus notas escolares.

Los hijos que viven en estructuras familiares biparentales tienen un mejor rendimiento escolar que los que viven en monoparentales. Esto seguramente tiene su explicación porque las familias biparentales cuentan con un mayor apoyo y cuidado de los padres, a partir del cumplimiento de reglas para facilitar el control de los hijos en el compromiso y el rendimiento escolar. Un punto más es que la figura paterna cobra importancia en la relación con los hijos, lo que podría influir en las notas obtenidas por los menores.

Se observa también en el Cuadro 136 que la estructura familiar tiene mayor impacto en el rendimiento escolar que el estatus socioeconómico. Los hijos que viven en familias que se ubican en el estrato más bajo tienen un nivel inferior en sus notas escolares y, por consiguiente, los que viven en estrato alto cuentan con el

promedio más elevado. Hay una relación estrecha entre los hijos de estrato social alto y familias biparentales con la obtención de mejores notas escolares, y a la inversa, con los hijos que viven en estrato más bajo y familias monoparentales.

El Cuadro 137 muestra por un lado que los hijos que forman parte de la segunda generación y los que ya cuentan con residencia legal tienen una actitud más relajada respecto de los jóvenes indocumentados en su compromiso y el rendimiento escolar, pero por otro lado también nos señala que los niveles máximos y mínimos en el porcentaje de calificaciones se concentra mayoritariamente en los hijos que pertenecen a la segunda generación y a los que ya cuentan con documentos legales. Así, los hijos nacidos en México pero en calidad de indocumentados mantienen un nivel de calificaciones de bueno a muy bueno, lo que los pone en una posición competitiva respecto del otro grupo comparativo, evidencia de que los hijos indocumentados nacidos en el extranjero, pese a todas las desventajas y las adversidades estructurales, familiares e individuales, están en un mismo nivel de competencia con el otro grupo de pares.

Ahora bien, si observamos el Cuadro 138 veremos que existe una correlación con diferencias significativas altas entre el nivel de calificaciones obtenidas por los hijos de inmigrantes y las aspiraciones deseadas; es decir, a mayor nivel de calificaciones, mayores niveles de aspiraciones. A la inversa, a menor nivel de calificaciones, menores aspiraciones planteadas. Se observa lo mismo con la correlación entre las calificaciones obtenidas y las expectativas trazadas por los mismos jóvenes, aunque con menor grado de diferencias significativas (véase Cuadro 139).

En abril de 2012 regresamos a California para examinar hasta donde habían llegado educativamente los jóvenes que habían sido entrevistados por primera vez a finales de 2008 y principios de 2009. A todos se les preguntó si ya habían terminado high school o en su caso si aún continuaban estudiando o bien, si habían desertado. De la misma manera, se recogieron los mismos datos para los jóvenes que se encontraban en el lugar de origen: Ameca. Un dato más que se consiguió fue sobre la situación actual de cada joven; es decir, sobre la actividad que realizan y el nivel de educación que cursan en estos momentos.

Hasta donde han llegado: determinantes del éxito y el fracaso educativo

¿Hasta dónde han llegado los jóvenes después de tres años de entrevistados por primera vez?, ¿por cuáles caminos han tenido que transitar hacia la adultez? Algu-

Cuadro 137

Calificaciones obtenidas por los hijos según estatus migratorio

<i>Promedio</i>	<i>Situación educativa</i>	<i>Ciudadano/documentos</i>	<i>Indocumentado</i>	<i>Total</i>
2.0-2.4	Frecuencia	7.0		7.0
	%	12.7		10.8
2.5-2.9	Frecuencia	8.0	3.0	11.0
	%	14.5	30.0	16.9
3.0-3.4	Frecuencia	15.0	5.0	20.0
	%	27.3	50.0	30.8
3.5-4.0	Frecuencia	25.0	2.0	27.0
	%	45.5	20.0	41.5
Total	Frecuencia	55.0	10.0	65.0
	%	100.0	100.0	100.0%

No existen diferencias significativas.

Cuadro 138

Calificaciones obtenidas por los hijos según nivel de aspiraciones educativas

<i>Nivel de aspiraciones*</i>	<i>2.0-2.4</i>	<i>2.5-2.9</i>	<i>3.0-3.4</i>	<i>3.5-4.0</i>	<i>Total</i>
Terminar high school	75.0%		25.0%		100.0%
Algo de college	68.0%	16.0%		16.0%	100.0%
Terminar college o universidad		37.5%	25.0%	37.5%	100.0%
Terminar posgrado		10.0%	40.0%	50.0%	100.0%
Total	6.0%	9.0%	25.0%	60.0%	100.0%

* <0.01 Altamente significativo.

Cuadro 139

Calificaciones obtenidas de acuerdo con las expectativas planteadas por los hijos

<i>Nivel de aspiraciones*</i>	<i>2.0-2.4</i>	<i>2.5-2.9</i>	<i>3.0-3.4</i>	<i>3.5-4.0</i>	<i>Total</i>
Terminar high school	50.0%		25.0%	25.0%	6.0%
Algo de college	62.5%	25.0%		12.5%	12.0%
Terminar college o universidad		24.0%	32.0%	44.0%	39.0%
Terminar posgrado		11.0%	39.0%	50.0%	43.0%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

* <0.01 Poco significativo.

nos sueños se han ido cumpliendo pero otros se han roto. Las expectativas planteadas por los jóvenes no siempre corresponden con la realidad que les toca enfrentar. El Cuadro 140 muestra la distribución de los logros, o en su caso las situaciones en las que se encuentran actualmente los jóvenes y por las cuales han tenido que transitar. Son situaciones establecidas de acuerdo a sus experiencias de vida, aunque no todas se presentan en Ameca y/o California.

Primeramente cabe destacar el gran porcentaje (83%) de jóvenes en California que continúan estudiando en niveles de universidad o high school,⁸ pese a las dificultades estructurales, políticas, y a las que enfrentan al interior de cada familia. Mientras tanto en Ameca el panorama fue mucho más desolador, pues sólo un poco más de la mitad continuó estudiando (véase Cuadro 140).

Los jóvenes señalados con la etiqueta de «trabaja», significa que abandonaron la universidad y, para el caso de Ameca, tampoco continuaron el bachillerato o abandonaron la escuela antes de terminar la secundaria y optaron por trabajar. Esta situación es dos veces mayor en Ameca que en California. La etiqueta «estudia y trabaja» sólo se presenta en los jóvenes de Ameca, y sólo uno de esos casos cursa la universidad y además trabaja; el resto aún cursan bachillerato. Es importante señalar que los trabajos que desempeñan los jóvenes en Ameca son sumamente precarios, de bajo perfil y por tanto, mal remunerados.

Los jóvenes entre 16 y 24 años que ni estudian ni trabajan⁹ más que una etiqueta forman una realidad social: los desconectados. Las instituciones sociales —como la escuela y el mercado laboral— no tienen cabida para todos en ambos países, y no son capaces para enrolosarlos, así que millones de jóvenes se han visto orillados a ser desconectados del mundo educativo y laboral (Burd-Sharps y Lewis, 2012). Para nuestro caso de estudio los «desconectados» muestran dos situaciones reveladoras. Por un lado, los jóvenes de padres mexicanos que residen en California y que tienen un mismo origen, Ameca, tienen niveles mucho menores (apenas 4.6%) que los presentados en el estudio *One in seven* de Burd-Sharps y Lewis, quie-

⁸ De 41.5% que estudia el college o la universidad existe un caso donde ya concluyó sus estudios de enfermera y actualmente trabaja como profesionista en esa área en Los Ángeles, California.

⁹ Los jóvenes que Ni estudian Ni trabaja han sido señalados como «ninis» categoría utilizada en México preferentemente de corte periodístico.

Cuadro 140

Logros por los hijos en California y Ameca tres años después

<i>Hasta donde han llegado</i>	<i>California</i>	<i>Ameca</i>
Estudia universidad	41.5%	23.7%
Estudia high school/bachillerato	41.5%	25.4%
Estudia y trabaja		4.4%
Trabaja	9.3%	22.8%
Desconectado (ni estudia ni trabaja)	4.6%	17.5%
Emigró a Estados Unidos		3.5%
Retornó a México	3.1%	
Migración interna		1.8%
Falleció		0.9%
Total	100.0%	100.0%

California N=65, Ameca N=114.

nes señalan que la media de desconectados en nivel general en Estados Unidos es de 14.7% y de 18.5% para los latinos —porcentajes mucho más altos que el de los jóvenes amequenses en California. Los datos de nuestro estudio revelan que no es posible tratar a todos los grupos nacionales por igual, e incluso dentro del mismo grupo nacional y comunitario, puesto que los hijos de inmigrantes tienden hacer su mayor esfuerzo por adaptarse y salir adelante en una sociedad ajena a la de sus padres (véase Cuadro 140).

En Ameca, los jóvenes que no estudian ni trabajan (17.5%) tienen niveles muy cerca y por debajo de los que sí se desempeñan en el mercado laboral (véase Cuadro 140). El contexto de los jóvenes desconectados en México es tal vez mucho más complejo que en Estados Unidos; las variantes y razones que orillan a su desconexión son mucho más confusas y a la vez parecen más simples. Sin embargo, cada joven tiene una razón individual; por ejemplo, hay quienes abandonan la escuela porque fueron expulsados por distintos motivos y no pueden ser instalados en otra escuela, pero tampoco pueden trabajar. Hay otros que se ven orillados a desertar de la escuela para ponerse a trabajar porque la situación económica familiar es más apremiante que educarse; sin embargo, no encuentran trabajo. Además el ambiente de inseguridad producto de la guerra contra el narcotráfico ensombrece el panorama. Aquí cabe señalar que dos jóvenes en

Ameca etiquetados como desconectados están involucrados en actos ilícitos como la venta de droga.

Son varios los caminos y emigrar al norte es uno de ellos: cuatro de los casos (3.5%) tuvieron que salir de su pueblo para buscar una mejor vida en Estados Unidos. Los cuatro casos contaban con documentos legales. Pero retornar a México de California —como vemos en 3.1% de los casos— es otro camino por transitar: la no adaptación a la sociedad estadounidense y las deportaciones forzadas se enfrentan a los sueños de familias y jóvenes inmigrantes.

Mudarse al interior de México es otro tránsito en la vida, no tanto bajo la voluntad de los jóvenes; casi siempre el trabajo de los padres dirige los destinos de residencia familiar: 1.8% señalado en el Cuadro 140 corresponde a dos jóvenes que tuvieron que irse a vivir donde el padre fue enviado por motivos laborales, uno como gerente de banco y otro que fue solicitado en otra unidad militar. Los jóvenes tendrán que rehacer su vida en otra parte del país. Sin embargo, el peor camino para todo adolescente a esa temprana edad —el dejar de existir— fue el caso de una joven de Ameca que formaba parte de nuestro universo de estudio.

Cuando observamos la clasificación según el sexo de los jóvenes en California y Ameca, hemos observado que hay trayectorias distintas (véase Cuadro 141). Las mujeres han tenido más éxito educativo que los hombres en ambos países, y los hombres se insertan de forma más temprana al mercado laboral, aunque con empleos más precarios. Sin embargo, las mujeres de Ameca registran el mayor porcentaje de desconexión social —no estudian ni trabajan— y en California las mujeres son las únicas con niveles de desconexión. Los datos mostrados en el Cuadro 141 nos revelan que existe una correlación con lo expuesto en el estudio *One in seven de Burd-Sharps y Lewis (2012)*, quienes señalan que las mujeres latinas en Estados Unidos son quienes registran los mayores niveles de desconexión por sexo y grupo racial o étnico.

Es más alarmante lo que se observa en México con los niveles de desconexión de las mujeres, aunque con base en las encuestas no es posible determinar las razones. Para ello la etnografía —el trabajo de campo— nos permite observar que factores tanto estructurales como del entorno familiar orillan a las mujeres a no trabajar y no estudiar. Las instituciones públicas (universidad y bachillerato) no tienen cupo para todos los jóvenes en México siendo éste uno de los factores determinantes de su desconexión; por otro lado, los embarazos a temprana edad

Cuadro 141

Trayectorias y los logros educativos de los hijos en California y Ameca por sexo

California

	<i>Estudia universidad</i>	<i>Estudia high school</i>	<i>Trabaja</i>	<i>Desconectado</i>	<i>Emigró a México</i>
Hombre	36.0%	44.0%	20.0%		
Mujer	45.0%	40.0%	2.5%	7.5%	5.0%
Total	41.5%	41.5%	9.2%	4.7%	3.1%

Ameca

	<i>Estudia universidad</i>	<i>Estudia bachillerato</i>	<i>Estudia y trabaja</i>	<i>Trabaja</i>	<i>Desconectado</i>	<i>Emigró a Estados Unidos</i>	<i>Migración interna</i>	<i>Falleció</i>
Hombre	20.4%	24.1%	3.7%	37.0%	7.4%	3.7%	3.7%	
Mujer	26.7%	26.7%	5.0%	10.0%	26.7%	3.3%		1.6%
Total	23.7%	25.4%	4.4%	22.8%	17.5%	3.5%	1.8%	0.9%

Cuadro 142

Trayectorias y logros educativos de los hijos por estatus migratorio en California

<i>Estatus migratorio</i>	<i>Estudia universidad</i>	<i>Estudia high school</i>	<i>Trabaja</i>	<i>Desconectado</i>	<i>Emigró a México</i>	<i>Total</i>
Docum/Ciudadano	38.2%	43.6%	9.1%	5.5%	3.6%	100.0%
Indocumentado	60.0%	30.0%	10.0%			100.0%
Total	41.5%	41.5%	9.2%	4.7%	3.1%	100.0%

también influyen a quedarse inhabilitadas en términos del mundo educativo y laboral. Lo aquí expuesto indica que el género sí es un factor determinante en la trayectoria de los jóvenes hacia la adultez.

La distribución de las trayectorias hacia la adultez por estatus migratorio en California muestra situaciones relevantes, y tal vez la más importante es que los jóvenes con estatus de indocumentado muestran mayor porcentaje —con relación a sus pares documentados o ciudadanos estadounidenses— que ahora se encuentran estudiando en la universidad: 60% *vs.* 38% (véase Cuadro 142). Otro aspecto relevante es que para los jóvenes indocumentados en Estados Unidos no hay cabida para estar desconectados de las instituciones sociales como la escuela o el mercado laboral. Paradójicamente, las condiciones adversas de las familias —tanto económica como no autorizada en su situación migratoria— no permite una desconexión del mundo social para los jóvenes. Sin duda, una variable importante que fue posible observar y que los empuja a seguir adelante para lograr el éxito educativo, está relacionada con la estrecha relación del padre varón en las familias donde el padre es indocumentado.

Vale la pena mencionar que los hijos de inmigrantes en California nacidos en México, mayoritariamente indocumentados —en nuestro universo de estudio— no se han visto envueltos en situaciones de pandillerismo o que cuenten con antecedentes penales. Esto muestra una correlación directa con los hallazgos presentados por Rumbaut (2005), quien señala que los hijos de inmigrantes latinos nacidos en el extranjero son quienes muestran los niveles más bajos de encarcelamiento respecto de los nacidos en Estados Unidos.

Conclusiones

El proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes de Ameca contempla una serie de factores estructurales, pero también intervienen otros: el entorno familiar, por ejemplo, el estilo de crianza, las relaciones paternofiliales y la dinámica que se construye en cada hogar. Los valores, las costumbres y el bagaje cultural que los padres traen consigo desde México, serán utilizados para educar y apoyar a los hijos en su proceso de adaptación, pero muchas de las ocasiones estos ingredientes chocarán con la cultura del lugar de destino que los hijos aprenden y reciben desde la escuela, la calle y los amigos estadounidenses. En esta lucha constante donde los hijos buscan su propia identidad y con ello reafirmar también

que forman parte de esa sociedad, aunque en muchas ocasiones se les discrimina y rechaza.

Sin embargo, la edad de la migración y el lugar de nacimiento serán las primeras determinantes para su adaptación, posteriormente los hijos tendrán que hacer a un lado las barreras estructurales que cada familia va a enfrentar, lo cual no será fácil, sólo será posible a partir de la cohesión, el *familismo*, el establecimiento de lazos paternofiliales sumamente fuertes y el apoyo cotidiano de los padres en las tareas escolares, labor nada sencilla en una sociedad con una lengua distinta y con un esquema cultural ajeno al del entorno familiar.

El proceso de adaptación es el resultado de un gran laboratorio sociocultural, incluso algunos estudiosos del tema, como Portes y Rumbaut, han señalado que los hijos de inmigrantes son «los artistas de la traducción», donde ponen en juego una serie de ingredientes tomados del entorno familiar y extra familiar, que utilizan para la adaptación, buscando una identidad propia con la que cumplir expectativas que los conducirán a un proceso de asimilación dispar. Sin embargo, los hijos que logren asimilarse de forma ascendente en gran medida será por el impulso que sus familias logren proporcionarles, aunado a su buen desempeño escolar.

Los resultados académicos obtenidos hasta el momento por los hijos de inmigrantes que carecen de un estatus legal dan certeza de la importancia de integrar a los hijos inmigrantes en la sociedad estadounidense. Han pasado 30 años de la derogación de la Ley de Texas, denominada *Pylar vs. Due*, que autorizaba a los distritos escolares cobrar matrícula a los inmigrantes indocumentados. Dicha ley decía que no se le puede negar la educación primaria y secundaria (12 grados) a los niños que residen en Estados Unidos por su estatus migratorio. La decisión ha puesto en evidencia la importancia de la educación de inmigrantes indocumentados y una prueba de ello son los resultados obtenidos por los hijos de inmigrantes de Ameca que se asemejan o superan a los de sus pares nacidos en ese país.

Estas evidencias y otras más muestran la necesidad de extender los beneficios de financiamiento para los jóvenes inmigrantes que no cuentan con estatus legal para acceder a la educación universitaria, ya que no pueden recibir financiación federal conforme a la Ley de Reforma de la Inmigración Ilegal y la Responsabilidad de los Inmigrantes (Illegal Immigration Reform and Immigration Responsibility Act, IIRIRA).

La estructura familiar biparental o intactas tienen mayor peso en la motivación para continuar los estudios universitarios o concluir la high school, incluso mayor que el factor socioeconómico. Los hijos que viven en familias biparentales tienen un factor que perdura más en el proceso de adaptación hasta el final de la adolescencia (Portes y Rumbaut, 2001). Así pues las elevadas expectativas de los padres inmigrantes se han visto reflejadas en las altas notas de sus hijos, y por consiguiente en la permanencia escolar antes de concluir la high school.

En términos generales podemos afirmar, al igual que Portes y Rumbaut (2001), que los hijos de inmigrantes mexicanos de padres amequeses parecen estar progresando y adaptándose positivamente, según se desprende del rendimiento escolar y de sus logros parciales obtenidos que evidencian ser superiores a los de los hijos e hijas de padres estadounidenses. Por su parte, la adaptación a una sociedad nueva y el éxito escolar en la misma no pueden ser atribuidos a un único factor, ya sea de carácter contextual o individual, estructural o familiar.

Es a partir de estos hallazgos que podemos constatar que el sistema escolar mexicano complica el rumbo hacia la adultez de los jóvenes en Ameca, ya que parece ponerlos en una encrucijada —presumiblemente en mayor número a las clases bajas. En México el sistema escolar no proporciona las oportunidades suficientes ni las herramientas necesarias para tener éxito profesional, para *salir adelante* en su vida adulta; además, los jóvenes se enfrentan a ambientes familiares poco propicios en la transmisión del capital cultural en sus hogares.

Es fundamental mostrar y entender el mundo educativo de los hijos de inmigrantes mexicanos que residen en California, ya que de acuerdo con los logros académicos obtenidos hasta el momento por los hijos de padres inmigrantes de Ameca, es posible concluir que no son tan diferentes de aquellos con padres nacidos en Estados Unidos de otros grupos raciales, quienes en gran medida son influenciados por el estatus socioeconómico familiar y, por el nivel socioeconómico promedio de sus escuelas, y más aún, por el estatus formal de ciudadano estadounidense.

Los resultados positivos aquí presentados de las familias y los hijos de inmigrantes provenientes de Ameca que residen en California, en contraparte con los arrojados por Portes y Rumbaut en su estudio CILS, ponen en evidencia que un sector de familias mexicanas ha ido aprendiendo el valor sustancial de la educación como mecanismo de movilidad económica para un mejor futuro de los hijos. Las familias mexicanas han tardado muchos años en atender la importancia de la

educación en la sociedad estadounidense, pero a partir de la búsqueda por establecer un nuevo proyecto de vida familiar e individual en el país de acogida, y de que los padres inmigrantes mexicanos saben que ya no regresarán a México, ha derivado en que tomen conciencia de que la única manera de llevar a sus hijos adelante es a través de la educación. Por lo visto la educación es lo que cambiará para bien las trayectorias de vida de los que se van y los que se quedan.

La inserción positiva de los hijos de inmigrantes indocumentados (*Dreamers*)¹⁰ de Ameca es sólo una muestra de que los *dreamers* en Estados Unidos están cumpliendo sus sueños por adaptarse positivamente a la sociedad norteamericana. Eso merece una oportunidad para que sea legalizado su estatus migratorio. El Dream Act es un proyecto de ley ante el Congreso estadounidense que ha creado un camino a la ciudadanía formal para los jóvenes que se encuentran no autorizados, y así puedan avanzar en la escala social, a partir de la obtención del éxito educativo, situación que podría contribuir de mejor manera en el desarrollo de la economía y de la sociedad en aquel país.

¹⁰ Para mayor detalle véase la nota periodística de Nora Peterson (2012).

CONCLUSIONES GENERALES

El mundo de los migrantes y sus familias es tan complejo como sus números. La población migrante en el mundo se estima que es aproximadamente de 214×10^6 —millones de personas—, lo que representa 3.1% de la población mundial (www.iom.int). A su vez, Estados Unidos de Norteamérica es el principal país destino y alberga 20% de los migrantes internacionales. Los mexicanos representan uno de los principales grupos que se desplazan al país del norte, viajan con sueños y aspiraciones por cumplir. Muchas son las razones por las que emigran, aunque siempre llevan consigo motivaciones y expectativas que son transmitidas a sus hijos. La forma de incorporarse a una sociedad nueva y diferente va a marcar los primeros pasos en la integración de la familia, a lo que se añade el nivel de capital humano, y desde luego la estructura que desarrolla cada familia; elementos cruciales en la adaptación de los hijos a las circunstancias de un país extraño.

Esta gran complejidad es mayor al querer integrarse y adaptarse de manera satisfactoria a la sociedad estadounidense siendo hijo de inmigrante. Sin duda, la estructura familiar es central para que todo niño o adolescente pueda tener éxito educativo y profesional en esa sociedad, pero en el caso del excandidato republicano a la presidencia, Mitt Romney, quien señaló que «nació exitoso», ¿qué hizo para lograrlo? Podemos señalar que nació en cuchara de plata, «creció en una familia intacta —biparental— y cariñosa que valora la educación», y además «nació inteligente» (Kinsley, 2012). Sin embargo, por el lado opuesto los antecedentes familiares de Barack Obama, sus primeros años de vida, su crianza y educación, contrastan profundamente con los antecedentes de Romney, lo que pone en evidencia que en los grupos minoritarios son diversos factores los que entran en juego para lograr una vida de éxitos en aquel país. Esta situación pone en evidencia un tema que hemos ilustrado en esta investigación, la tensión entre factores locales,

familiares e individuales con los estructurales de la sociedad estadounidense, donde los sujetos desarrollan su vida cotidiana. En esta investigación, al considerar dos grupos de jóvenes —migrantes y no migrantes— hemos demostrado que indistintamente las aspiraciones educativas de ambos grupos, se verán afectadas por múltiples factores que intervienen en el éxito educativo.

Los casos relatados en el desarrollo del estudio demuestran que los factores estructurales y del entorno familiar influyen positiva o negativamente en las aspiraciones educativas, afectando indistintamente las decisiones de los menores. El estrato social impacta más en México —particularmente en Ameca— que en Estados Unidos, e influye de manera determinante en los logros y las decisiones educativas de los hijos. Esto puede corroborarse al analizar cómo se presenta la distribución de las aspiraciones educativas, el porcentaje de las calificaciones obtenidas y el tipo de familia a la que pertenecen, tomando en consideración sus diferencias de clase. En ese sentido, hemos visto que existe mayor impacto de los factores estructurales en las aspiraciones educativas y sus logros académicos de los hijos en Ameca, a diferencia de los hijos en diferentes ciudades de California, lugares donde el impacto mayor deviene del tipo de estructura y dinámica que desarrolla cada familia.

A partir de nuestros hallazgos podemos constatar que el sistema escolar mexicano elimina a los hijos de las clases desfavorecidas; muestra de ello son los bajos niveles de rendimiento escolar y, sobre todo, los más altos niveles de deserción. Esto también se constata en las bajas expectativas que tienen los padres sobre sus hijos, situación que parece ponerlos en una encrucijada, donde el sistema escolar no proporciona las oportunidades suficientes ni las herramientas necesarias para tener éxito profesional. Los jóvenes desfavorecidos no tienen condiciones para *salir adelante* al llegar a su edad adulta, además, se enfrentan a ambientes familiares poco propicios, donde falta la transmisión de capital cultural.

Las experiencias de los inmigrantes adultos tienen un efecto significativo en el futuro de sus hijos, pero es aún más decisivo el lugar de destino. Los inmigrantes siempre tienen un punto de referencia en el país que dejan atrás, y si no tienen éxito, regresan. Actualmente, muchos regresan después de acumular suficientes recursos, y otros son deportados sin haber cumplido sus metas. En cambio, la segunda generación que nace en Estados Unidos, permanecen y se queda en aquel país. El punto común de referencia es vivir en Estados Unidos y su relativo éxito

educativo y económico, que marcarán el rumbo de su respectivo grupo étnico a lo largo del tiempo. Es por ello fundamental mostrar y entender el mundo educativo de los hijos de inmigrantes mexicanos que residen en California, ya que de acuerdo con los logros académicos obtenidos hasta el momento por los hijos de inmigrantes de Ameca, es posible concluir que no son tan diferentes de aquellos con padres nacidos en Estados Unidos de otros grupos raciales, quienes en gran medida son influenciados por el estatus socioeconómico familiar y por el nivel promedio de sus escuelas.

En el caso específico de los hijos de origen mexicano (Ameca, Jalisco), los factores que explican la significativa diferencia entre miembros del mismo grupo de origen, tienen que ver con el capital humano que los padres inmigrantes llevan consigo desde su país de origen, con el contexto social que los recibe y, sobre todo, con la estructura y la dinámica específica que cada familia desarrolla. Esta última situación impacta en gran medida en el proceso de adaptación en Estados Unidos y, en ese sentido interviene de forma negativa o positiva en el desarrollo de las aspiraciones educativas y en los logros académicos de los hijos en aquel país.

Un aporte importante a la discusión que se muestra en el presente trabajo es que los padres pueden ser la clave, quienes marcan la diferencia en la educación de los hijos de inmigrantes; ellos son fundamentales en el éxito o fracaso de sus hijos, más allá de las conocidas desventajas por estar en condiciones de pobreza o irregularidad en su estatus migratorio. El estudio aquí presentado ha revelado que las relaciones entre padres e hijos son pieza trascendente para desarrollar altas o bajas aspiraciones, y por supuesto se muestran como una causa importante para que los hijos puedan obtener buenas calificaciones, y por tanto, alcanzar el éxito.

Los resultados del estudio revelan cambios generacionales positivos en cuanto a la actitud ante la educación en un sector de la población. Esto se ha observado en los padres jóvenes con niveles educativos de 12 grados o más, para el caso mexicano. Sin embargo, para el caso de los padres que viven en Estados Unidos, en términos generales y por lo menos discursivamente, señalan tener una apreciación positiva ante la educación de sus hijos. Eso se ve reflejado en las expectativas que los padres tienen hacia sus hijos en uno y otro lado de la frontera.

En Estados Unidos, el éxito escolar es un proceso menos predecible, contrario a lo que señalan los creadores de la teoría de la asimilación segmentada. Una muestra de ello es el estudio de caso de los hijos de inmigrantes mexicanos

de Ameca, donde no sólo se encuentra regido por el contexto social y económico, sino también por las influencias contextuales y culturales de la familia, la escuela, la personalidad y los intereses de cada hijo. Sin embargo, para el caso de México el éxito escolar es un proceso menos predecible, ya que el contexto estructural socioeconómico juega un papel fundamental en el éxito o fracaso escolar, más aún si consideramos que los padres poseen un escaso capital cultural para impulsar a los hijos a salir adelante. Además los padres no han sabido darle un valor central a la educación para sus hijos como mecanismo de movilidad económica y social.

La hipótesis señalada al inicio de la investigación dio la pauta para evidenciar los factores que intervienen y modifican el desarrollo de las aspiraciones educativas. Los resultados empíricos muestran que se da una correlación inversa a la que habíamos formulado al inicio; es decir, las aspiraciones y los logros educativos de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos presentan una tendencia selectiva de forma más positiva que en México, mientras que las aspiraciones y los logros educativos de los hijos que residen en Ameca es más negativa. Las aspiraciones educativas de los hijos de amequenses difieren de acuerdo al lugar de origen y destino de las familias, por factores contextuales, estructurales, familiares, escolares y personales, por los que transitan los hijos. Así pues, una persona que se cría y educa en Ameca no tendrá la misma trayectoria de vida en California, aunque sus padres provengan de un mismo origen. El tránsito a la adultez tendrá caminos más diversos y variados, aunque todo parece indicar que serán más positivos para los hijos en Estados Unidos y más desoladores para los jóvenes en México.

Los resultados positivos aquí presentados de las familias y los hijos de inmigrantes provenientes de Ameca que residen en California, en contraste con los resultados arrojados por Portes y Rumbaut en su estudio CILS, ponen en evidencia que un sector de familias mexicanas han ido otorgando mayor valor a la educación como un mecanismo de movilidad económica para un mejor futuro. Han tardado muchos años en atender la importancia de la educación en la sociedad estadounidense, pero a partir de la búsqueda por establecer un nuevo proyecto de vida familiar e individual en el país de acogida, y de que los padres inmigrantes saben que ya no regresarán a México, finalmente han tomado conciencia de que la única manera de sobresalir es a través de la educación. Por lo visto creen que la educación cambiará para bien las trayectorias de vida de los que se van y los que se quedan.

REFERENCIAS

Fuentes consultadas

- ALBA, FRANCISCO (1976) «Éxodo silencioso: La migración de trabajadores indocumentados a Estados Unidos». En *Foro Internacional*, vol. XVII, núm. 2. México: CEI/El Colegio de México.
- ALEXANDER, KARL L., BRUCE K. ECKLAND y LARRY J. GRIFFIN (1975) «The Wisconsin model of socioeconomic achievement: A replication». En *American Journal of Sociology*, núm. 81.
- AMATO, PAUL R. y ALAN BOOTH (2000) *A generation of risk*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts/London, England: Harvard University Press.
- ARENDELL, TERRY (1997) «A social constructionist approach to parenting». En Terry Arendell (ed.) *Contemporary Parenting Challenges and Issues*. Estados Unidos: Sage Publications.
- ARIAS, PATRICIA (2009) *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. México: UdeG/Miguel Ángel Porrúa.
- (2013) «Migración, economía campesina y ciclo de desarrollo doméstico. Discusiones y estudios recientes». En *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 28, núm. 1 (82).
- ARIZA, MARINA y ALEJANDRO PORTES (coords.) (2007) *El país transnacional migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. México: UNAM-IIS.
- (2007a) «La migración internacional de mexicanos. Escenarios y desafíos de cara al nuevo siglo». En Marina Ariza y Alejandro Portes (coords.) *El país transnacional migración mexicana y cambio social a través de la frontera*. México: UNAM-IIS.
- ARIZA, MARINA y ORLANDINA DE OLIVEIRA (2007) «Familia, pobreza y desigualdad social en Latinoamérica. Una mirada comparativa». En *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 22, núm.1 (64).
- AVIDAN, LINA (1985) «Los programas braceros: ¿Fuentes para la industrialización o

- subsidio a la economía norteamericana?». En *Estudios Sociales*, año 1, núm.3. Jalisco: UdeG-IES.
- ÁVILES, KARINA (2010) «Unos 10 millones de jóvenes truncan sus estudios por carencias económicas». En *La Jornada*, 4 de enero.
- BARTRA, ARMANDO (1987) «Agrarismo». En *Enciclopedia de México*. Vol. I. México: SEP.
- BEHNKE, ANDREW, KATHLEEN PIERCY y MARCELO DIVERSI (2004) «Educational and occupational aspirations of Latino youth and their parents». En *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 26, núm. 1.
- BEMPECHAT, JANINE (1998) *Against the Odds: How «At-Risk» Children Exceed Expectations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOURDIEU, PIERRE (2001) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- y JEAN CLAUDE PASSERON (2003) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- BREEN, RICHARD y JOHN H. GOLDTHORPE (1997) «Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory». En *Rationality and Society*, núm. 9.
- BROOKOVER, WILBUR B., EDESEL L. ERICKSON y LEE M. JOINER (1967) «Educational aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socioeconomic status». En *The Social Review*, vol. 75, núm. 4.
- BROOKS, DAVID (2010) «American curios». En *La Jornada*, 18 de junio.
- BURD-SHARPS, SARAH y KRISTEN LEWIS (2012) *One in Seven: Raising Youth Disconnection in the 25 Largest Metro Areas*. New York, *Measure of America*. Estados Unidos: Social Science Research Council.
- CARDOSO, VÍCTOR (2010) «Sólo 35% de la población en México son usuarios de computadoras». En *La Jornada*, 9 de diciembre.
- CARRILLO REGALADO, SALVADOR; JUAN FERNANDO PLASCENCIA GUZMÁN y ALEJANDRO LOME HURTADO (2009) *Región Valles Diagnóstico y propuestas*. México: Cesjal.
- CERRUTI, MARCELA y MAGALY GAUDIO (2010) «Diferencias de género entre la migración de México a Estados Unidos y la de Paraguay a la Argentina». En Karharine M. Donato *et al.* (coords.) *Salvando fronteras Migración internacional en América Latina y el Caribe*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- CISNEROS, SANDRA (1994) *La casa en Mango street*. Nueva York: Vintage Books.

- CHRISTENSEN, KATHLEEN; BARBARA SCHNEIDER y DONNELL BUTLER (2011) «Families with school-age children». En *The Future of The Children*, vol. 21, núm. 2.
- CHRISTENSON, SANDRA L., YVONNE GODBER y AMY ANDERSON (2005) «Critical issues facing families and educators». En Evanthia N. Patrikakou *et al.* (eds.) *School-family partnerships for children's successi*. Londres: Teacher College, Columbia University, New York.
- CORDASCO, FRANCESCO (1973) «The children of immigrant in the schools: Historical analogues of educational deprivation». En *The Journal of Negro Education*, vol. 42, núm. 1.
- CORNELIUS, WAYNE (1978) «La migración ilegal mexicana a los Estados Unidos: conclusiones de investigaciones recientes, implicaciones políticas y prioridades de investigación». En *Foro Internacional*, vol. XVIII, núm. 3. México: CEI/El Colegio de México.
- (1985) «El México feo». En *Nexos*. núm. 89.
- DE LA PEÑA, FRANCISCO; ALFREDO ESTRADA, LUIS ALMEIDA y FRANCISCO PÁEZ (1999) «Prevalencia de los trastornos depresivos y su relación con el bajo aprovechamiento escolar en estudiantes de secundaria». En *Salud Mental*, vol. 4, núm. 22.
- DE LA REDACCIÓN (2010) «OIT: constante pérdida de poder adquisitivo del salario en México». En *La Jornada*, 16 de diciembre.
- DURAND, JORGE (1988) «Circuitos migratorios». En Thomas Calvo y Gustavo López (coords.) *Movimientos de población en el occidente de México*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- (1994) *Más allá de la línea: Patrones migratorios entre México y Estados Unidos*. México: Conaculta.
- (coord.) (1996) *El norte es como el mar. Entrevistas a trabajadores migrantes en Estados Unidos*. Jalisco: UdeG.
- y ENRIQUE MARTÍNEZ CURIEL (2009) «Los nuevos procesos de integración. Matrimonios mixtos, y migración México-Estados Unidos: nuevas tendencias». En *Fronteras fragmentadas: género, familia e identidades en la migración mexicana al norte*. Michoacán: El Colegio de Michoacán/CIDEM.
- ESPINOSA, AGUILAR VÍCTOR MANUEL (1992) *Todo se lo debo al norte. Un estudio de caso de la migración laboral a Estados Unidos*. En *San Diego de Alejandría*. Tesis de licenciatura. Jalisco: UdeG.

- ESPIRITU, YEN LE (2003) *Home Bound Filipino American Lives Across Cultures Communities and Countries*. Estados Unidos: University California Press.
- ESTEINO, ROSARIO (2004) «La parentalidad en la familia: Cambios y continuidades». En Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coords.) *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. México: UNAM-IIS.
- (2008) *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad siglos XVI al XX*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- y DANIEL NEHRING (2009) «Educación familiar y estilos parentales en México: Una exploración de la Encuesta Nacional de la Dinámica Familiar». En Rosario Esteinou (ed.) *Construyendo relaciones y fortalezas familiares*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.
- FELICIANO, CYNTHIA y RUBÉN RUMBAUT (2005) «Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants». En *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, núm. 6.
- FERNÁNDEZ, CELESTINO (1988) «Migración hacia los Estados Unidos: caso Santa Inés, Michoacán». En Gustavo López y Sergio Pardo (eds.) *Migración en el occidente de México*. Michoacán: CEMCA/El Colegio de Michoacán.
- FERNÁNDEZ AGUERRE, TABARÉ (2007) *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.
- FONSECA, OMAR y LILIA MERCADO (1984) *Jaripo pueblo de migrantes*. Michoacán: Centro de Estudios Lázaro Cárdenas.
- FULIGNI, ANDREW J. (1997) «The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior». En *Child Development*, vol. 68, núm. 2.
- FURSTENBERG, FRANK; RUBÉN RUMBAUT y RICHARD SETTERSTEN JR. (2005) «On the frontier of adulthood Emerging themes and new directions». En Frank Furstenberg *et al.* *On the Frontier of Adulthood Theory, Research, and Public Policy*, Estados Unidos: The University of Chicago Press.
- GÁNDARA, PATRICIA y FRANCES CONTRERAS (2009) *The Latino Education Crisis The Consequences of Failed Social Policies*. Cambridge: Harvard University Press.
- GARCÍA, BRIGIDA y ORLANDINA DE OLIVEIRA (2004). *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. México: UNAM-IIS.
- GARCÍA COLL, CYNTHIA y KATHERINE MAGNUNSON (1997) «The psychological experience of immigration: A developmental perspective». En *Immigration and the Family*. Estados Unidos: Laurence Erlbaum Associates Inc.

- y AMY KERIVAN MARKS (2009) *Immigrant Stories: Ethnicity and Academics in Middle Childhood*. Oxford: University Press.
- GARG, RASHMI; CAROL KAUPPI, JOHN LEWKO y DIANA URAJNIK (2002) «A structural model of educational aspirations». En *Journal of Career Development*, vol. 29, núm. 2.
- GARRISON, HOWARD H. (1982) «Trends in educational and occupational aspirations of high school males: Black-White comparisons». En *Sociology of Education*, vol. 55.
- GEERTZ, CLIFFORD (1994) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- GIORGULI SAUCEDO, SILVIA E. (2005) «Deserción escolar, trabajo adolescente y trabajo materno en México». En Martha Mier y Terán y Cecilia Rabell (coords.) *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*. México: UNAM-IIS/FLAGSO.
- GONZÁLEZ, HUMBERTO (1985), «Las migraciones a los Estados Unidos en el occidente de México (1880-1935)». En Sergio Alcántara Ferrer y Enrique Sánchez Ruiz (comps.) *Desarrollo Rural en Jalisco: contradicciones y perspectivas* Jalisco: El Colegio de Jalisco.
- GONZÁLEZ AMADOR, ROBERTO (2010) «Entre la desesperanza de muchos avanza la revolución de los ricos», entrevista al profesor Carlos Tello Macías. *La Jornada*, 10 de septiembre.
- GONZÁLEZ TORNERÍA, MARÍA DEL LUJÁN (2007) «El reto de las familias en los procesos de educación en valores democráticos». En María Rosa Buxarrais y María del Pilar Zeledón (coords.) *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*. Barcelona: Editorial Claret.
- GOYETTE, KIMBERLY y YU XIE (1999) «Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences». En *Sociology of Education*, vol. 72.
- GREBLER, LEO; JOAN MOORE y RALPH GUZMAN (1970) *The Mexican American People: The Nation's Second Largest Minority*. Nueva York: Free Press.
- GUBER, ROSANA (2001) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUTTMAN, MATTHEW C. (2006) *The meanings of macho: Being a man in Mexico City*. Berkeley: University of California Press.
- GUTTORMSSON, LOFTUR (2003) «Las relaciones paternofiliales». En David I. Kertzer y Marzio Barbagli (comps.) *Historia de la familia europea*. Vol. 2. México: Paidós.
- HALLER, ARCHIBALD D. y ALEJANDRO PORTES (1973) «Status attainment processes». En *Sociology of Education*, núm. 46.

- HALLER, WILLIAM; ALEJANDRO PORTES y SCOTT M. LYNCH (2011) «Dreams fulfilled, Dreams Shattered: Determinants of Segmented Assimilation in the Second Generation». En *Social Forces*, vol. 89, núm. 3.
- HAO, LINGXING y MELISSA BONSTEAD-BRUNS (1998) «Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students». En *Sociology of Education*, vol. 71.
- HASTINGS, MARIBEL (2012) «Tercera escala: Colorado». En *America's Voice*. Disponible en http://maribelhastings.com/analisis/archive/legalizacion_de_trabajadores_agricolas_una_necesidad_compartida/ [consultada el 22 de diciembre de 2011].
- HAUSER, ROBERT M. y DOUGLAS K. ANDERSON (1991) «Post high-school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976-1986». En *Sociology of Education*, vol. 64.
- HERRERO, JUAN; GONZALO MUSITU y ESTHER GRACIA (1995) «Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas». En *Revista Psicología Social*, vol. 10.
- HO SUI-CHU, ESTHER y J. DOUGLAS WILLIAMS (1996) «Effects of parental involvement on eight-grade achievement». En *Sociology of Education*, vol. 69.
- HOLLOWAY, ROBERT G. y JOEL V. BERREMAN (1959) «The educational and occupational aspirations and plans of negro and white male elementary school students». En *The Pacific Sociological Review*, vol. 2, núm. 2.
- IMAZ, CECILIA (2008) *La nación mexicana transfronteras. Impactos sociopolíticos en México de la emigración a Estados Unidos*. México: UNAM.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA-INEGI (2010) Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. México.
- JALIFE-RAHME, ALFREDO (2010) «Bajo la lupa». En *La Jornada*, 8 de septiembre.
- JRADE, RAMÓN (1994) «La organización de la Iglesia a nivel local y el desafío de los levantamientos cristeros al poder del Estado revolucionario». En Ricardo Ávila Palafox (Coord.) *Estudios del hombre*, núm. 1. Jalisco: UdeG.
- KAO, GRACE y MARTA TIENDA (1995) «Optimism and achievement: The educational performance of Immigrant youth». En *Social Science Quarterly*, núm. 76.
- (1998) «Educational aspirations of minority youth». En *American Journal of Education*, núm. 106.
- KERR, MARGARET y HAKAN STATTIN (2003) «Parenting of adolescent: Action or reaction?». En Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.) *Children's influence on family dynamics*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- KERTZER, DAVID I. y MARZIO BARBAGLI (coords.) (2002) *Historia de la familia europea*. Vol. 1-3. México: Paidós.
- KHATTAB, NABIL (2003) «Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions». En *Social Psychology of Education*, núm. 6.
- KINSLEY, MICHAEL (2012) «Romney, born to succeed». En *Los Angeles Times*, 20 de abril. Disponible en <http://articles.latimes.com/2012/apr/20/opinion/la-oe-kinsley-column-romney-secrets-of-success-20120420>.
- LANDALE, NANCY S., KEVIN THOMAS y JENNIFER VAN HOOK (2011) «The living arrangements of children of immigrants». En *The Future of Children*, vol. 21, núm. 4.
- LEVITT, PEGGY y MARY C. WATERS (2002) «Introduction». En Peggy Levitt y Mary C. Waters (eds.) *The Changing face in home*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- y NINA GLICK SCHILLER (2004) «Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society». En *International Migration Review* 38, núm. 3. [Versión en español «Perspectivas internacionales sobre migración: Conceptualizar la simultaneidad». En *Migración y desarrollo*, vol. 3].
- LOYO, GILBERTO (1959) «Prologo». En Manuel Gamio *El inmigrante mexicano: La historia de su vida*. México: UNAM.
- MACLEOD, JAY (2009) *Ain't no Makin' it: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. Estados Unidos: Westview Press.
- MARJORIBANKS, KEVIN (1998) «Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis». En *Social Psychology of Education*, núm. 2.
- MARTÍNEZ CURIEL, ENRIQUE (1997) *En el norte y en el pueblo hay zafra para el obrero. La migración laboral a Estados Unidos: Un estudio de caso en Ameca Jalisco, Guadalajara*. Tesis de licenciatura. Jalisco: UdeG.
- (2003) *Hasta que la Green Card nos separe*. México: UdeG.
- (2004) «The green card as a matrimonial strategy: Self-Interest in the choice of marital partners». En Jorge Durand y Douglas S. Massey (eds.) *Crossing the Border*. Estados Unidos: Russell Sage Foundation.
- MARTÍNEZ, NURIT (2010) «700 mil dejan la escuela por crisis». En *El Universal*, 18 de enero.
- (2010) «OCDE: afecta futuro existencia de 'Ninis'». En *El Universal*, 8 de septiembre. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/180315.html>

- MASSEY, DOUGLAS S., KAREN A. PREN y JORGE DURAND (2009) «Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antiinmigrante». En *Papeles de Población*, vol. 15, núm. 6, julio-septiembre. México: UAEM.
- RAFAEL ALARCÓN, JORGE DURAND y HUMBERTO GONZÁLEZ (1991) *Los Ausentes: el proceso social de la migración internacional en el occidente de México*. México: Alianza Editorial.
- McNEAL, RALPH (1999) «Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out». En *Social Forces*, vol. 78, núm. 1, septiembre.
- MEAD, MARGARET (1973) *Adolescencia y cultura en Samoa*. Biblioteca del hombre contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- MENAGHAN, ELIZABETH G. (2003) «On the brink: Stability and change in parent-child relations in adolescence». En Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.) *Children's Influence on Family Dynamics*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MEXICAN MIGRATION PROJECT (1996) «Pers file», «House file», «Population Studies». Estados Unidos: Universidad de Pensilvania.
- MICKELSON, ROSLYN A. (1990) «The attitude-achievement paradox among black adolescents». En *Sociology of Education*, vol. 63.
- MIER Y TERÁN, MARTA y CECILIA RABELL (2004) «Familia y quehaceres entre los jóvenes». En Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coords.) *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*. México: UNAM-IIS.
- MONSIVÁIS, CARLOS (2006) *Imágenes de la tradición viva*. México: FCE/UNAM.
- MORENO, CYNTHIA (2010) «Autor comparte sus ideales». En *Vida en el valle*. Disponible en http://www.vidaenelvalle.com/2010/12/01/768847/autor_comparte_sus_ideales.html [consultada el 14 de mayo de 2011].
- MORGAN, STEPHEN. L. (1996) «Trends in black-white differences in educational expectations, 1980-1992». En *Sociology of Education*, núm. 69.
- MUMMERT, GAIL (2012) «Pensando las familias trasnacionales desde los relatos de vida: análisis longitudinal de la convivencia intergeneracional». En Marina Ariza y Laura Velasco (cords.) *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: UNAM-IIS/COLEF.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS-NCES (2009) *America's High School Graduates. The Nation's Report Card*. Estados Unidos: ies. Disponible

en <http://nces.ed.gov/nationreportcard/pdf/studies/2011462.pdf> [consultado el 15 de julio de 2012].

- NORTH, DAVID y MARION HOUSTON (1976) *The Characteristic and Role of Illegal Aliens in the U.S. Labor Market: An Exploratory Study*. Washington, DC: Linton.
- OGBU, JOHN U. (1983) «Minority status and schooling in plural societies». En *Comparative Education Review*, vol. 27, núm. 2.
- (1992) «Understanding cultural diversity and learning». En *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 8.
- y HERBERT D. SIMONS (1998) «Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education». En *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 29.
- PARTIDA, JORGE (1996) «The effects of immigration on children in the Mexican-American community». En *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 3, núm. 3.
- PORTES, ALEJANDRO (1998) «Social capital: Its origins and applications in modern sociology». En *Annual Review of Sociology*, vol. 24.
- (2006) «La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos». En *Reis*, núm. 116.
- y ALEJANDRO RIVAS (2011) «The adaptation of migrant children». En *The Future of Children*, vol. 21, núm. 1.
- y JAY MACLEOD (1996) «Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context». En *Sociology of Education*, vol. 69, núm. 4.
- y MIN ZHOU (1992) «Gaining the upper hand: Economic mobility among immigrant and domestic minorities». En *Ethnic and Rural Studies*, vol. 15.
- (1993) «The new second generation: Segmented assimilation and Its variants». En *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, núm. 530.
- PORTES, ALEJANDRO; PATRICIA FERNÁNDEZ-KELLY y WILLIAM HALLER (2009) «The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence». En *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, núm. 7.
- y RUBÉN G. RUMBAUT (1996) *Immigrant America: A Portrait*. Estados Unidos: University of California Press.
- (2001) *Ethnicities*. Estados Unidos: University of California Press.
- (2001a) *Legacies The story of the immigrant second generation*. Estados Unidos: University of California Press.

- (2010) *América inmigrante*. Barcelona, España: Anthropos.
- POY SOLANO, LAURA (2010) «Generación sin esperanza». En *La Jornada*, 22 de agosto.
- (2010) «México, último de la OCDE en inversión anual por estudiante». En *La Jornada*, 10 de septiembre.
- RIONDA RAMÍREZ, LUIS MIGUEL (1992) *Y jalaron pa'l norte...* México: INAH/El Colegio de Michoacán.
- ROBINS, WAYNE J. (2003) «Un paseo por la antropología educativa». En *Nueva antropología*, vol. XIX, núm. 62.
- RODRÍGUEZ, GABRIELA (2010) «Y tú, ¿eres migrante, o narco?». En *La Jornada*, 13 de agosto.
- RODRÍGUEZ, RICHARD (1982) *Hunger of Memory The education of Richard Rodríguez*. Nueva York: The Dual Press.
- ROHNER, RONALD P. y SANDRA M. PETTENGILL (1985) «Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents». En *Child Development*, vol. 56, núm. 2.
- RUMBAUT, RUBÉN G. (1997) «Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States». En Alan Booth, Ann C. Crouter y Nancy Landale (eds.) *Immigration and the Family*. Estados Unidos: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- (2004) «Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and Second Generations in the United States». En *International Migration Review*, núm. 38.
- (2005) «Children of immigrants and their achievements». En Ronald D. Taylor y Herber G. Walberg (eds.) *Addressing the Achievement Gap: Findings and Applications*. Estados Unidos: The Laboratory for Students Success.
- (2006) «Edades, etapas de la vida y cohortes generacionales: un análisis de las dos primeras generaciones de inmigrantes en Estados Unidos». En Alejandro Portes y Josh DeWind (coords.) *Repensando las migraciones*. México: UAZ/INM.
- (2009) «Pigments of our imagination: On the racialization and racial identities of 'Hispanics' and 'Latinos'». En José A. Cobas, Jorge Duany y Joe R. Feagin (eds.) *How the United States racializes Latinos: White Hegemony and its Consequences*. Estados Unidos: Paradigm Publisher.
- RUSSELL, RUMBERGER (1983) «Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background». En *American Educational Research Journal*, núm. 20.

- SALAS QUINTANAL, HERNÁN (2011) «Identities and globalization in the border space of the northwest of Sonora». En Cristina Oehmichen y Hernán Salas (eds.) *Migración, diversidad y fronteras culturales*. México: UNAM-IIA.
- SARAVÍ GONZALO, A. (2009) *Transiciones vulnerables Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- SAUCEDO RAMOS, CLAUDIA (2002) «Apoyo familiar para el esfuerzo individual: Narrativas familiares sobre trayectorias escolares». En Manuel Piña y Beatriz Pontón (coords.) *Cultura y procesos educativos*. México: UNAM.
- SCHENEIDER, BARBARA y DAVID STEVENSON (1999) *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*. New Haven/Londres: Yale University Press.
- SCHMID, CAROL L. (2001) «Educational achievement, language-minority students and the new second generation». En *Sociology of Education*, vol. 74.
- SCHOON, INGRID y JOHN BYNNER (2003) «Risk and resilience in the life course: Implications for interventions and social policies». En *Journal of Youth Studies*, vol. 6, núm. 1.
- SEWELL, WILLIAM H. (1971) «Inequality of opportunity for higher education». En *American Sociological Review*, núm. 36.
- , ARCHIBALD O. HALLER y GEORGE W. OHLENDORF (1970) «The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision». En *American Sociological Review*, núm. 35.
- , ARCHIBALD O. HALLER y MURRAY A. STRAUS (1957) «Status social and educational and occupational aspiration». En *American Sociological Review*, vol. 22, núm. 1.
- y ROBERT M. HAUSER (1980) «The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements». En *Research in Sociology of Education and Socialization*, núm. 1.
- (1993) *A review of the Wisconsin longitudinal of social and psychological factors in aspirations and achievement 1963-1992*. Working paper, No. 92-01. Estados Unidos: Center for Demography and Ecology/University of Wisconsin-Madison.
- y VIMAL P. SHAH (1968) «Parents' education and children's educational aspirations and achievements». En *American Sociological Review*, núm. 33.
- SMITH, ROBERT COURTNEY (2006) *México en Nueva York*. México: UAZ/Miguel Ángel Porrúa.

- SMITH, TIMOTHY L. (1969) «Immigrant social aspirations and American education, 1880-1930». En *American Quarterly*, vol. 21, núm. 3.
- SOLÓRZANO, DANIEL G. (1992) «An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations». En *Journal of Negro Education*, núm. 61.
- SUÁREZ-OROZCO, CAROLA E., MARCELO M. SUÁREZ-OROZCO e IRINA TODOROVA (2008) *Learning a New Land Immigrant Students in American Society*. Estados Unidos: The Belknap Press of Harvard University Press.
- SUÁREZ-OROZCO, MARCELO M. y CAROLA E. SUÁREZ-OROZCO (1995) «The cultural patterning of achievement motivation: A comparison of Mexican, Mexican immigrant, Mexican American, and Non Latino white American students». En Rubén G. Rumbaut y Wayne A. Cornelius (eds.) *Californian's Immigrants Childrens*. San Diego: University of California/Center for U.S.-Mexican Studies.
- TELLES, EDWARD E. y VILMA ORTIZ (2008) *Generations of Exclusion Mexican Americans Assimilation and Race*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- THAO, YER J. (2003) «Empowering Mong students: Home and school factors». En *The Urban Review*, vol. 35, núm. 1.
- THOMAS, WILLIAM ISSAC y FLORIAN ZNANIECKI (1918) *The Polish Peasant in Europe and America*. 5 volúmenes. Boston, Estados Unidos: Badger.
- TORRES, ALICIA y GIOCONDA HERRERA (2009) «Investigando en 'origen': repensando el espacio social transnacional desde los contextos de salida». En Liliana Rivera y Fernando Lozano (coords.) *Encuentros disciplinarios y debates metodológicos*. México: UNAM-CRIM/Miguel Ángel Porrúa.
- VÁZQUEZ, JUAN MANUEL (2011) «Tengo güevos e inteligencia para ser campeón». En *La Jornada*, 2 de noviembre.
- VÁZQUEZ GARCÍA, HEIDIE A., CYNTHIA GARCIA COLL, SUMRU ERKUT, ODETTE ALARCÓN y LINDA TROPP (2000) «Family values of Latino adolescent». En Martha Montero-Sieburth y Francisco A. Villaruel (eds.) *Making Invisible Latino Adolescents Visible: A Critical Approach to Latino Diversity*. Nueva York: Falmer Press.
- VILLALPANDO, M. VIC. et al., (1977) *A Study of the Socioeconomic Impact of Illegal Aliens on the Country of San Diego, California*. San Diego: Human Resources Agency.
- WALDFOGEL, JANE y SARA McLANAHAN (2011) «Work and family: Introducing the issue». En *The Future of Children*, vol. 21, núm. 2.
- WARREN JOHN, ROBERT (1996) «Educational inequality among White and Mexican-

origin adolescents in the American southwest: 1990». En *Sociology of Education*, vol. 69.

WOLF, DIANE L. (1990) «Daughters, decisions and domination: An empirical and conceptual critique of household strategies». En *Development and Change*, vol. 21.

ZHOU, MIN (1997) «Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation». En *International Migration Review*, vol. 31, núm. 4.

— y CARL L. BANKSTON (1998) *Growing Up American*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Repositorios

ARCHIVO MUNICIPAL DE AMECA (AMA).

ARCHIVO DEL SINDICATO DE TRABAJADORES DE LA INDUSTRIA AZUCARERA DE AMECA (ASTIAA).

Páginas electrónicas

California Department of Education-CDE: www.cde.ca.gov/fg/fr/eb/ [consultado el 15 de mayo de 2011].

City Data: city-data.com [consultado el 13 de noviembre de 2010].

Clase. Cumbre de líderes en acción por la educación: clase.org.mx/2010/?p=657 [consultada el 10 de septiembre de 2010].

ImpreMedia: www.impre.com/laopinion/noticias/la-california/2011/10/8/gobernador-brown-firma-dream-a-276256-1.html [consultado el 11 de octubre de 2011].

Indexmundi: www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=us&v=74 [consultado el 15 de mayo de 2011].

infobae: www.infobae.com/2012/06/15/1052485-barack-obama-no-tiene-sentido-expulsar-jovenes-talentosos [consultado el 15 de junio de 2012].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI: www.inegi.org.mx [consultado el 25 de mayo de 2012].

— «México en cifras»: www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx#A [consultado el 25 de mayo de 2012].

International Organization for Migration-IOM: www.iom.int/jahia/jahia/facts-and-figures/lang/es [consultada el 10 de agosto de 2012].

Latino California. Periódico virtual: latinocalifornia.com/home/ [consultada el 17 de octubre de 2009, 13 de noviembre y 10 de octubre de 2010].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE. «Panorama de la educación 2010»: www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2010.htm [consultada el 7 de septiembre de 2010].

Servicio de Administración Tributaria-SAT: www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/tipo_cambio/42_19677.html [consultada el 5 de agosto y el 27 de diciembre del 2008].

Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Modesto#cite_note-MostMiserable-5 [consultado el 13 de mayo de 2011].

Hemerográficas

Los Angeles Time

La Jornada

El Universal

Federal Register

Russia Today

Entrevistas

Entrevista con Roberto Plascencia, realizada en febrero de 1994.

Entrevista con José María Torres, realizada en noviembre de 1994.

Entrevista con Enrique Martínez Moya, realizada el 21 de octubre de 1994 en Ameca, Jalisco.

Entrevista con Francisco Campa, realizada en enero de 1995 en Ameca, Jalisco.

Entrevista con María Venegas, realizada en Ameca, Jalisco.

Entrevista con Ana Espinoza, realizada el 23 de julio de 2009 en Ameca, Jalisco.

Entrevista con Jesús Castro, realizada el 24 de enero de 2009 en Rialto, California.

Entrevista con Silvia Cuarenta, realizada el 1 de diciembre de 2008 en Modesto, California.

Entrevista con Mónica Mendoza, realizada el 29 de septiembre de 2008 en Modesto, California.

Entrevista con Juan Rodríguez, realizada en marzo de 2009 en San Fernando, California.

Entrevista con Miguel Ruiz, realizada en el 8 de octubre de 2011 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Jesús Ruiz, realizada el 8 de octubre de 2011 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Magdalena García, realizada el 10 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Armando García, realizada en octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con José Rodríguez, realizada en enero de 2009 en Riverside, California.

Entrevista con Panchito Montes, realizada el 28 noviembre de 2008 en Modesto, California.

Entrevista con Ramiro Medina, realizada en enero de 2009 en Oxnard, California.

Entrevista con Francisco Montes, realizada en mayo de 2009 en Modesto, California.

Entrevista con Adrián Escobedo, realizada el 17 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Jorge Piño, realizada el 22 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Nena García, realizada el 31 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Mago Quintero, realizada el 5 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Blanca Medina, realizada el 25 de febrero de 2009 en Oxnard, California.

Entrevista con Armando García, realizada el 16 de octubre de 2008 en Lake Tahoe, California.

Entrevista con María Luquín, realizada el 17 de octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Silvia Montes, realizada el 1 de diciembre de 2008 en Modesto, California.

Entrevista con Blanca y Ramiro Medina, realizadas el 16 de diciembre de 2008 en Oxnard, California.

Entrevista con Paty Núñez, realizada en octubre de 2008 en South Lake, Tahoe, California.

Entrevista con Fátima García, realizada en octubre de 2008 en South Lake Tahoe, California.

Entrevista con Jorge Mendoza, realizada en noviembre de 2008 en Modesto, California.

Entrevista con Saira Ñol, realizada en diciembre de 2008 en Ceres, California.

Entrevista con Adriana Ríos, realizada el 28 de abril de 2012 en Los Ángeles, California.

*Los que se van
y los que se quedan*

terminó de imprimirse en abril de 2016

en Pandora Impresores, S.A. de C.V.

Caña 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

Se tiraron 500 ejemplares más sobrantes para reposición.

Diseño editorial: Avelino Sordo Vilchis ~ *Composición tipográfica y elaboración de tablas y cuadros:* Rayuela,
diseño editorial ~ *Ilustración de cubierta:* Aura Sordo Sánchez ~ *Cuidado del texto:* Norma Leticia
Atilano Casillas y el autor ~ Guadalajara, Jalisco, México, abril de 2016



**UNIDAD ACADÉMICA DE
ESTUDIOS DE DESARROLLO**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Premio a la mejor tesis de doctorado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM, 2015

Los que se van y los que se quedan es un estudio basado en la tesis que obtuvo el premio a la mejor tesis de doctorado en ciencias sociales y humanidades de la UNAM (2015). Es una investigación binacional y longitudinal —realizada en México y Estados Unidos— que analiza la educación formal y aspectos de la transición a la adultez de los hijos de familias que permanecen en Ameca, Jalisco («los que se quedan»), comparándolos con jóvenes de las familias migrantes en diversas comunidades de California («los que se van»), cuyo origen es Ameca.

La investigación examina los problemas de jóvenes situados en contextos diferentes; los procesos que modifican y determinan sus aspiraciones, expectativas y logros; los efectos del nivel educativo y del estatus migratorio de los padres; las condiciones socioeconómicas de las familias en diferentes lugares de residencia, entre otros aspectos. El trabajo se articula mediante muestras seleccionadas en ambos países y un estudio de campo realizado en diversas comunidades de California y Ameca, Jalisco.

El libro constituye una aportación importante y original a la antropología y a la sociología, al estudio de las migraciones y de los hijos de inmigrantes en Estados Unidos, y al estudio comparativo de la educación.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de los Valles

