

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS

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 quedaron en Ameca,
Jalisco

TESIS

Que para optar por el Grado de Doctor en Antropología

Mtro. Enrique Martínez Curiel

Tutor Principal: Dr. Hernán Salas Quintanal

IIA UNAM

Comité Tutorial

Dra. Cecilia Imaz Bayona FCPyS-UNAM

Dra. Ma. Leticia Rivermar Pérez BUAP

Dr. Rubén G. Rumbaut UC-IRVINE

Dr. Guillermo Paleta Pérez UAER- UNAM

México D. F. Abril 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN

Punto de partida

En 1989 tuve mi primer acercamiento al mundo académico de la migración entre México y Estados Unidos, sucedió prácticamente de forma fortuita. En aquel entonces había ingresado como estudiante a la carrera de sociología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, fue cuando el profesor Rogelio Luna invitó a cuatro de sus estudiantes para realizar una serie de encuestas en un poblado de los altos de Jalisco, como parte de un proyecto denominado *Mexican Migration Project*, coordinado por Douglas S. Massey y Jorge Durand, donde me incorporé y dediqué cerca de ocho años de trabajo. Gracias a la colaboración en ese proyecto, me empapé profundamente en el complejo mundo de la migración de mexicanos a aquel país del norte.

Años más tarde, me incorporé como profesor asociado en el Centro Universitario de los Valles, de la Universidad de Guadalajara y fue durante el otoño de 2006 cuando realicé una estancia académica en Brown University con el profesor David Lindstrom, con el propósito de formular un proyecto de investigación, el cual llevaría a cabo durante el doctorado en antropología en la Universidad Nacional Autónoma de México. En Brown tuve mi primer acercamiento a los estudios sobre los hijos de inmigrantes en Estados Unidos; debo decir que el tema inicial que le presenté al Dr. Lindstrom consistía en 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 tema de los hijos de inmigrantes, como tema de mayor impacto, con el objetivo de contribuir desde la antropología a la literatura sobre el tema y arribar a nuevos hallazgos donde otros estudiosos del tema no lo habían conseguido; para eso 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 las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos. Quería saber 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 estudiados, 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 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*, editado en 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 familiar 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? Asimismo, de esta interrogante se desprende una más: ¿por qué los hijos de inmigrantes no estudian niveles superiores y no van más allá de la high school; qué piensan los hijos y sus padres al respecto? Estas preguntas

fueron clave en el desarrollo del proyecto de investigación, sin embargo, no deja de lado la idea original de trabajar sobre la vida familiar de los inmigrantes de origen mexicano en Estados Unidos, siempre desde una perspectiva primordialmente antropológica.

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 frontera¹ de México y Estados Unidos. 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 Dr. Hernán Salas, llegamos a la conclusión de que también sería importante abordar la problemática con los hijos y sus familias que se quedaron en Ameca, es decir, desde la comunidad de origen. Esto determinó un trabajo mayor y más 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, 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 dineros de la beca de Conacyt vendrían a ser el contra reloj de mi investigación.

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

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 mi trabajo de investigación: primeramente, porque ese estudio me ha permitido tener un panorama más amplio y a la vez más cercano de 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 esta investigación son: 1) analizar de qué manera impacta la vida familiar a los hijos de amequeños en ambos lados de la frontera; 2) describir la variación de las aspiraciones y los logros educativos de los hijos de inmigrantes en California y de los hijos de amequeños en su lugar de origen; 3) 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 4) 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

² Los objetivos del trabajo de investigación se detallan de mejor manera en el segundo capítulo.

intenta mostrar que las aspiraciones educativas de los hijos de amequenses 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 arriba, 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 nos permitirá analizar a los hijos y sus familias y 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 que viven en Estados Unidos de Norteamérica. 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 estudios realizados sobre el tema se han abordado desde la sociología o la psicología educativa, y, sobre todo, porque los estudios de

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

los hijos de inmigrantes sólo se han tomado en cuenta desde el lugar de residencia 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; Rumbaut, 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 norteamericana, 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, et al, 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 mexicanas 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. Asimismo, 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 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 segundo capítulo 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 2009⁵ 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 que serán comentadas en el capítulo dos.

El capítulo siguiente 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 cuarto analiza 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 quinto capítulo analiza el impacto de la vida familiar y los factores estructurales que intervienen en las aspiraciones educativas de los jóvenes y

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 dos se detallan las características de la muestra en el lugar de origen y destino de las familias de Ameca.

⁵ Durante abril del año 2012 se realizó un seguimiento sobre los logros académicos obtenidos en California por los hijos de inmigrantes que forman parte del universo de estudio, información que se expone en el último capítulo.

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 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 sexto 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 amequenses. 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 con respecto a los mexicanos.

El séptimo capítulo 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 la familia y las relaciones paternofiliales en la dinámica de la vida familiar, así como la educación familiar. Este capítulo analiza la estructura familiar, la dinámica y las características de las distintas familias para

entender los estilos de crianza, la adaptación de los hijos y los valores de las familias amequeñas que residen en Estados Unidos. Analiza también las relaciones paternofiliales de las familias centrándose en los estilos de crianza, la cohesión familiar y la comunicación entre los miembros de las mismas. La cultura de la educación en el hogar es examinada 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 examina la transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes y las expectativas que tienen los padres sobre la educación futura de los hijos.

El octavo y último capítulo, explora el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes mexicanos. A partir del proceso de adaptación se analizan los 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 *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.

En el apartado final se exponen las conclusiones generales del estudio, además de la bibliografía utilizada para la investigación.⁶

⁶ Cabe señalar que a partir del capítulo primero el texto se redactó en primera persona de plural para su exposición inclusiva.

CAPÍTULO I

UNA REVISIÓN DE LA RELEVANCIA TEÓRICA Y EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 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.⁷ 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*. Así el objetivo es analizar el impacto de la vida familiar en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos, donde se retomará la teoría de la asimilación segmentada, que nos permitirá comprender el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes en el sistema de estratificación social en la sociedad de acogida, proceso que nos ayudará a entender la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de padres nacidos en Ameca que residen en California.

Con lo anterior, se propone 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. Se parte 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 de este trabajo plantea abordar el objeto de estudio desde la dinámica interna de la vida

⁷ Algunos de los trabajos que lo señalan son: Levitt y Waters (2002) y MacLeod (2009).

familiar. Asimismo, se tomará en cuenta el contexto social y cultural del lugar de origen de las familias inmigrantes y el contexto de recepción.

1.2 Vida familiar

Antes de entrar en materia sobre el análisis teórico de las aspiraciones educativas de los hijos de padres amequeños en México y Estados Unidos, es importante aclarar el concepto de vida familiar, para ello, hemos recurrido a distintas fuentes disciplinarias, las cuales nos podrán dar luces para explicar lo que entendemos por vida familiar y cómo será abordada. Primero es indispensable puntualizar que existen tres dimensiones analíticas de la familia que han transformado su conformación y dinámica, son: 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 (2012), 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 (Mummert, 2012: 152).

Ante las evidencias empíricas y el cúmulo de literatura reciente, debemos distinguir por un lado las familias rurales y las urbanas, sector este último donde se centra nuestro estudio. Ante esto, es importante señalar que cada vez es más sólida la idea de que la familia campesina entendida como unidad de producción-consumo basada en la solidaridad de todos sus miembros ya no es posible sostenerla. Al respecto, Patricia Arias señala que

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 (Arias, 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” [(Esteinou, 2008: 12)]. No sólo eso. Ya no es posible presuponer el contenido de las relaciones que establecen entre los miembros al interior de los grupos domésticos nada más porque comparten un hogar y viven en el espacio rural (Arias, en prensa).

Al respecto, Wolf asevera que “el concepto de estrategias del hogar, tergiversa las conductas al interior de la familia, oscurece la estratificación por género y generación al interior del mismo, 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 es tratado como "un individuo con otro nombre", con una lógica e intereses propios (Folbre, 1986, citado en Wolf, 1990:46).

Arias (en prensa) 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. Sin duda, estos factores señalados por Arias han motivado los cambios en las familias, sin embargo, 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 las familias urbanas de comunidades de larga tradición migratoria, como es el caso de Ameca —o de otras áreas del país— no cuentan con las mismas características que las familias campesinas rurales, empero guardan 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, impactadas 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).

Existen evidencias etnográficas donde se aprecia que las modificaciones en la estructura de la familia 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), esto se refleja en las transformaciones de la nupcialidad y la exogamia de sus pobladores (Durand y Martínez, 1999; Martínez, 2003; Martínez, 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” (Arias, 2009: 49) de igual manera esta situación está presente en las familias de las zonas urbanas.

Por lo anterior, debemos considerar a la familia urbana de nuestro estudio 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” (Rumbaut 1997: 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” (Rumbaut 1997: 9).

La noción de vida familiar será entendida 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 familiar que establece cada familia y basa en la comunicación que los miembros de la misma instituyen; 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 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 familiar⁸ será fundamental para el análisis del impacto de las aspiraciones educativas de los estudiantes de secundaria y bachillerato en el lugar de origen y de destino de los padres amequeenses.

1.3 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 norteamericana. Este estudio contiene un apartado especial intitulado *Reporte sobre los hijos de los inmigrantes en las escuelas*, donde se detallan los

⁸ Los aspectos que abarcan e incluyen lo que se conoce como vida familiar han sido estudiados por 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 analizado 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. Asimismo, 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 recurrente ha sido el de las distintas formas de la herencia y los patrones que se siguen de acuerdo con las diversas sociedades. Todos estos aspectos han sido abordados a través de las distintas etapas de la historia en distintas sociedades del mundo, sin embargo, en este estudio abordaremos sólo los temas relacionados con la educación formal y la importancia de los padres en la educación de sus hijos, así como la de los propios hijos.

pormenores de la situación de los hijos de los inmigrantes. 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, se concentraban 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 norteamericano 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 norteamericana 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 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). Asimismo, se ha demostrado que uno de los mejores

parámetros para predecir el éxito académico⁹ 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 estudiosos 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 estudios que han explicado el papel de la familia en la formación de las aspiraciones. Asimismo, son menos los trabajos que se han centrado en los hijos de los inmigrantes 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.

1.4 El estudio de los hijos de mexicanos en Estados Unidos

Hasta hace pocas décadas, el estudio 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.¹⁰ 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

⁹ Se entiende por éxito académico los resultados ligados al progreso académico, es decir, la continuación de los estudios hasta terminar la universidad.

¹⁰ Cuando se habla de la segunda generación nos estamos refiriendo a los hijos nacidos en Estados Unidos de padres inmigrantes; y 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).

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 1965.¹¹ A partir de esta fecha, varios estudiosos se interesaron en 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 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 norteamericana todavía hay en general poca asimilación, incluso para aquellos que han vivido en Estados Unidos durante varias generaciones (Grebler *et al.*, 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).

¹¹ 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 el dos por ciento de la población total de una nación extranjera emigrara legalmente cada año a Estados Unidos. En vez de considerar 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.

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 los Estados Unidos (Massey *et al.*, 1991; Durand, 1994; Portes y MacLeod, 1996).

Conforme ha cambiado 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 quizá el estímulo y las aspiraciones 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 (Martínez, 2003). 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 lograr sus aspiraciones. Para explicar este proceso, será importante plantear una propuesta propia desde una perspectiva teórica que nos ayude a explicar y analizar la formación de las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos.

1.5 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 los jóvenes en edad escolar en Estados Unidos.

Las teorías que se han utilizado difieren. Algunas se centran en los estudiantes, sus familias o sus escuelas, y 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.

1.5.1 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 (SES) 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, realizando las aspiraciones y expectativas de algunos y reduciendo las de otros (Sewell *et al.*, 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 las 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 americanos. 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).

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. Asimismo, 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, 2003, citado 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) que posteriormente fue planteado en varios grupos raciales y étnicos, plantea 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.

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.

1.5.2 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 explicados más completamente 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 (1998:155) 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". 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, centrándose en las fuerzas de la comunidad, uno de los dos aspectos que influyen en la educación de las minorías,

las cuales son producto de la adaptación sociocultural y se encuentran dentro de la comunidad minoritaria (ver cuadro 1.1).

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: un marco de comparación de las escuelas de las minorías, las creencias sobre el valor instrumental de la escuela, las interpretaciones relacionales de la enseñanza —por ejemplo, el grado de confianza de las escuelas y del personal de la escuela—, y 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).

Como ya se ha señalado, las fuerzas de la comunidad tienden a ser diferentes para los distintos tipos de minorías. 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 (ver cuadro 1.1). 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, etc.—. El segundo es la recompensa, o la falta de ellas, 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, etc.—. Cabe destacar que todas las minorías estudiadas por Ogbu han experimentado estos tratamientos discriminatorios.

Cuadro 1.1

Las dos partes del problema de la enseñanza de las minorías¹²

<i>El Sistema</i>	<i>Las fuerzas de la comunidad</i>
Educación social	Doble marco de estatus de referencia
Políticas y prácticas	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

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

¹² Este cuadro está basado en la teoría ecológica cultural del desempeño escolar de las minorías, elaborada por John Ogbu (Ogbu y Simons, 1998: 156).

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 los 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 (Ogbu, 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.¹³

Las minorías involuntarias están en la parte opuesta de las minorías autónomas. A diferencia de los inmigrantes voluntarios, las minorías como castas o involuntarias, por lo general, han sido incorporadas en las sociedades de acogida más o menos de forma involuntaria y permanente. Su único medio de

¹³ Aunque también esta categorización debe incluir a los mexicanos que emigran en busca de trabajo.

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 estas minorías: 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).

Ogbu (1983: 172) 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.”

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, 1991: 359, citado en Kao y Tienda, 1998).

Es importante señalar que las expectativas y aspiraciones de los nuevos inmigrantes mexicanos de finales del siglo XX y principios del XXI ya no cuentan con las mismas expectativas de los inmigrantes que llegaron antes de 1965. Si tomamos en cuenta los cambios suscitados en las nuevas generaciones de inmigrantes mexicanos 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 amequeñas 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 escuela y en la sociedad en general.¹⁴ El otro aspecto está relacionado con el hecho de que los inmigrantes mexicanos tienen una experiencia escolar de fracaso desproporcionado a diferencia 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 —lo 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

¹⁴ Un dato revelador que señalaron los hijos de inmigrantes mexicanos de Ameca fue que 42.1% de ellos alguna vez ha sido discriminado, principalmente por otros estudiantes blancos y por la población blanca norteamericana en general. Además, 72.3% de los hijos manifestó estar entre poco y muy de acuerdo en que hay discriminación racial en las oportunidades económicas en aquel país

señala que los niveles de aspiraciones educativas se deben a las limitadas oportunidades que producen las desventajas que tienen las minorías.

1.5.3 Propuesta de marco teórico alterno

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 aspiraciones 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 sociocultural enfatizando el proceso de incorporación social y el contexto de recepción en Estados Unidos¹⁵ (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 norteamericana. Los modos de incorporaciones tan 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 norteamericanos 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.

¹⁵ El contexto de recepción y los modos de incorporación en la sociedad norteamericana 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).

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 de 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 ninguna de las dos perspectivas, pero en el presente estudio es un elemento a considerar de importancia.

Por otra parte, un elemento más a considerar para el análisis de la investigación 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 entre padres e hijos, que son

ricas en capital social, son más propensos a desarrollar altas aspiraciones sobre su futuro y tienen ambiciosos planes educativos.¹⁶

Asimismo, 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 claramente 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 significativa 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). Una conclusión de estos trabajos es que el capital social de las familias de las minorías desempeña un papel importante en las 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.

Utilizaremos 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, seguiremos de cerca aquellos 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 con respecto a la educación (Breen y Goldthorpe, 1997; Garcia Coll y Magnuson, 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

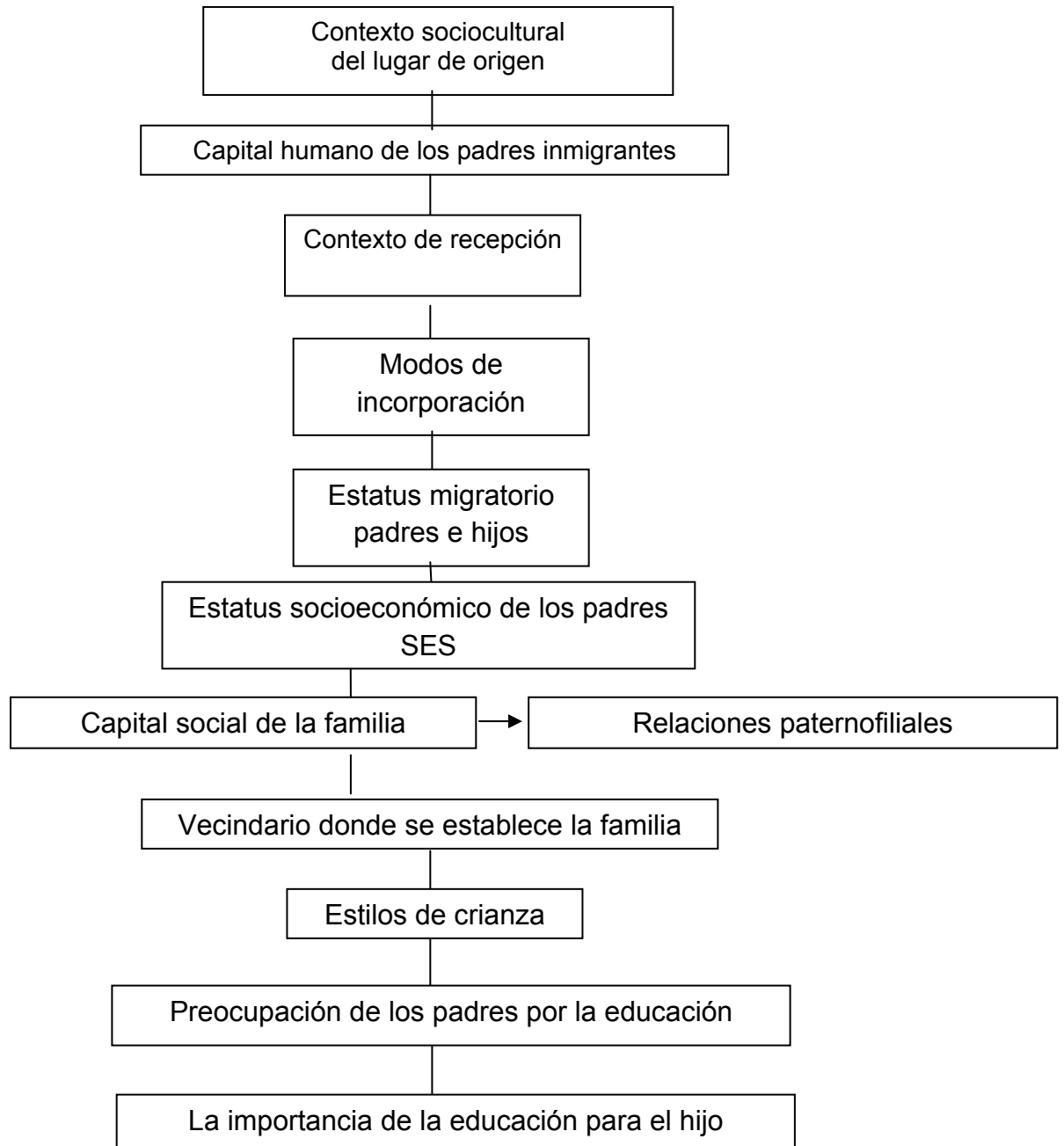
¹⁶ Al hablar de los fuertes lazos o vínculos entre la familia nos estamos refiriendo a las relaciones paternofiliales que establecen los padres e hijos dentro de una misma unidad domestica definida.

altas o bajas, situación que será analizada en las familias amequeñas 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 útiles que ayudan a explicar dicho proceso. Elementos 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, propongo combinar ambas perspectivas, agregando una serie de nuevos elementos 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 elementos son descritos en el siguiente esquema. (Véase cuadro 1.2).

Cuadro 1.2

Esquema teórico para la explicación de las aspiraciones y el éxito educativo¹⁷ de hijos de amehquenses en California



¹⁷ 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).

¹⁸ Debe tomarse en cuenta los tipos de escuela de acuerdo a la infraestructura, dotación de recursos, maestros, etc.

1.5.4 Asimilación segmentada

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 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 norteamericanos de clase media es seriamente cuestionada en la actualidad por el contexto desfavorable que hoy 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 norteamericana? 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, edad de llegada y 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

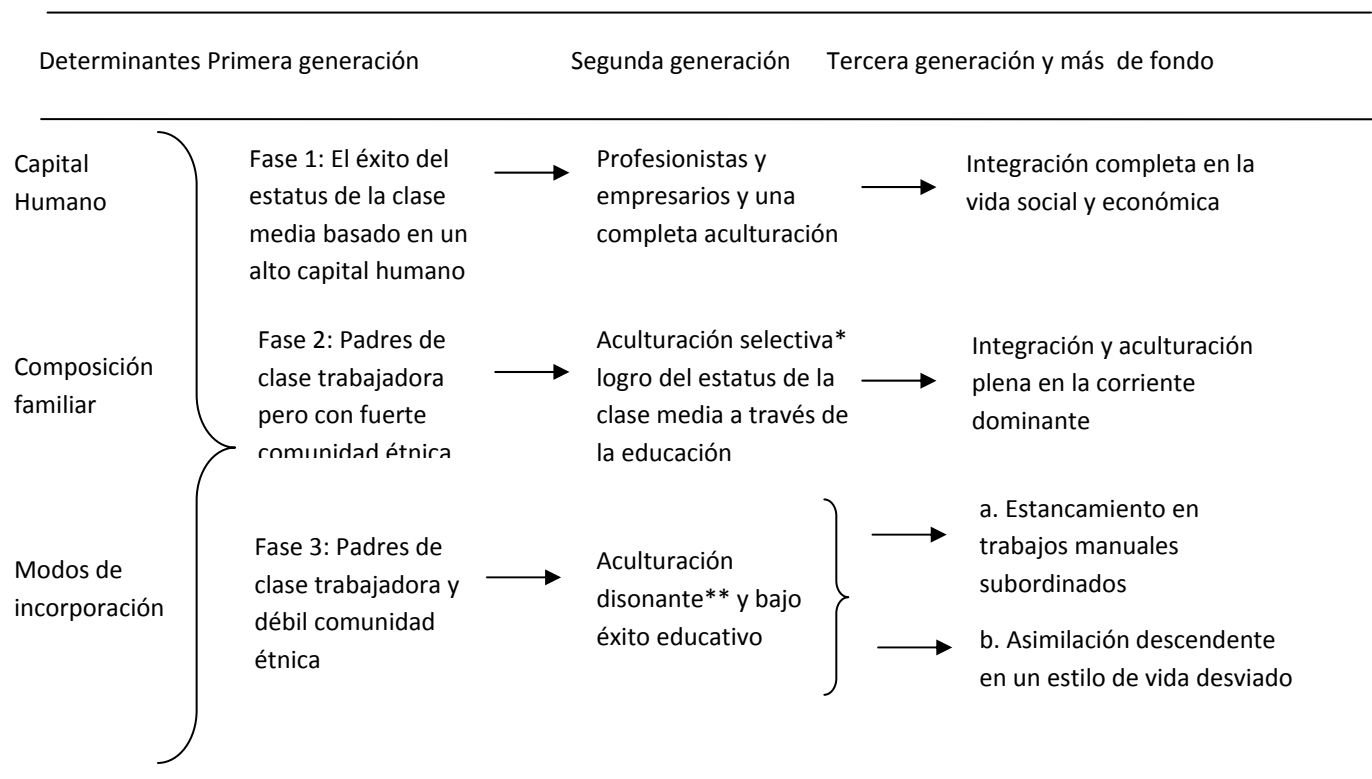
también estos dos conjuntos de variables. En ese sentido, es importante considerar que las perspectivas asimilacionista, multicultural y estructural, se han enfocado a similares cuestiones desde diferentes puntos de vista. Los asimilacionistas se centran en los cambios que un nuevo entorno puede provocar 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, una parte indispensable para integrarse a la sociedad norteamericana 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 con respecto a 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 sobre la vida de los jóvenes hijos de inmigrantes en la actualidad. En cambio, el proceso se había convertido 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 los 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).

Este 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 norteamericana de un grupo de inmigrantes en particular (Zhou, 1997). Por su parte, en el siguiente cuadro 1.3 podemos observar las fases de la movilidad a través de las generaciones a partir del modelo de la asimilación segmentada.

Cuadro 1.3 Fases de la movilidad a través de las generaciones: un modelo



Nota: *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 americano, **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: 307; Portes *et al.*, 2009: 1080.

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).

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 será explicado a partir de los elementos teóricos que nos proporciona 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.

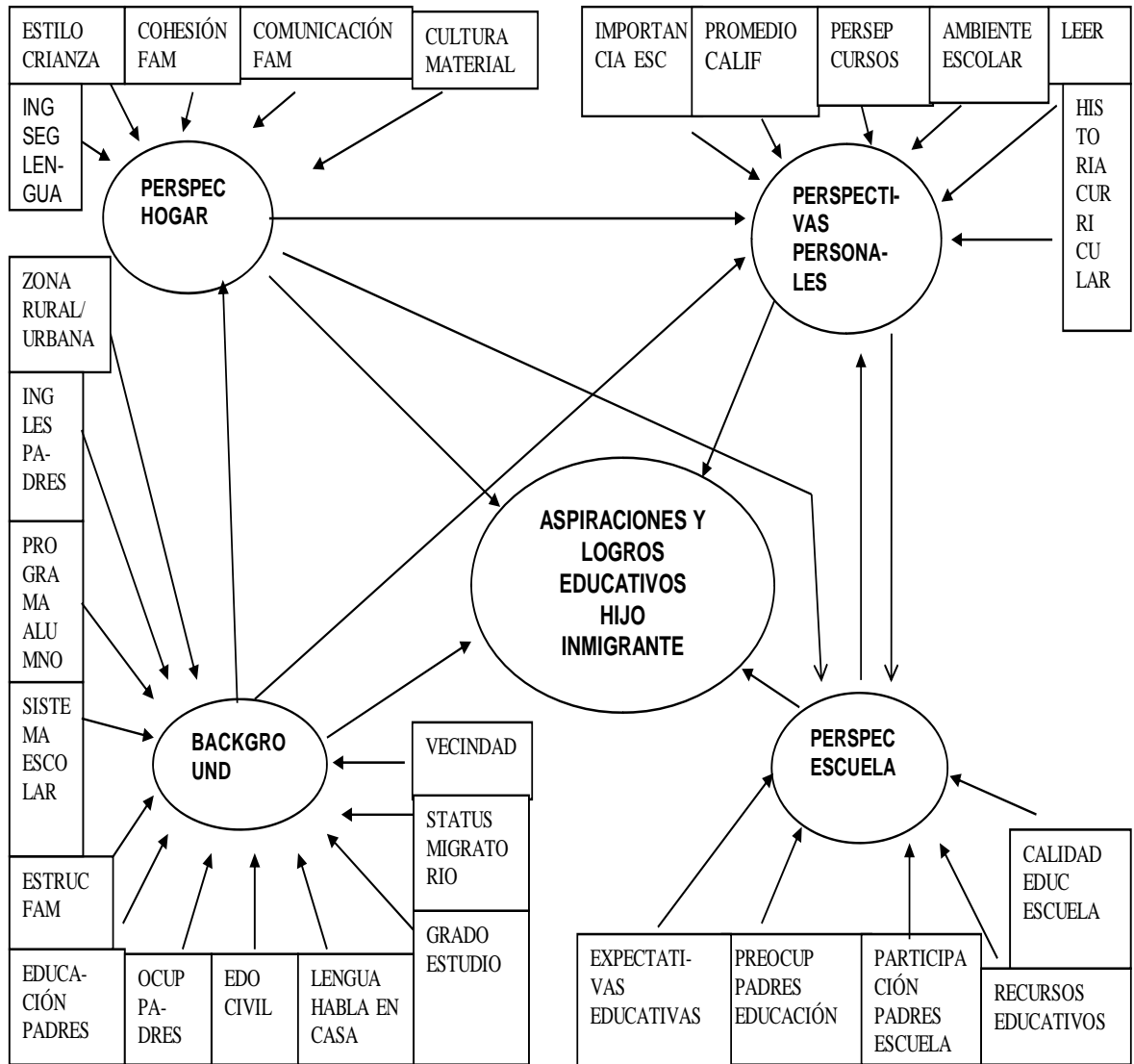
1.6 Conclusiones

La propuesta de marco teórico alterno 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 o perspectivas que no

deben dejarse de lado, y que han de tomarse en consideración, ellos son: la perspectiva desde el hogar, factores de contexto, el ámbito escolar, y la perspectiva personal o individual (véase cuadro 1.4). Todas estas perspectivas forman parte del desarrollo de las aspiraciones educativas y del éxito académico de los hijos de inmigrantes mexicanos. Estos cuatro ámbitos o perspectivas están entrelazados pero a la vez tienen vida propia. En esta propuesta teórica se pone mayor énfasis en explorar la perspectiva del hogar, no obstante sin dejar de lado los demás ámbitos señalados en el cuadro 1.4.

Todos estos aspectos mencionados 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 una serie de elementos que hasta ahora no han sido considerados en los estudios sobre la segunda generación de inmigrantes de origen mexicano.

Cuadro 1.4
Esquema Aspiraciones Educativas¹⁹



¹⁹ Adaptado del esquema propuesto por Rashmi Garg, *et al.*, (2002).

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

Perspectivas desde el hogar	
ESTILO CRIANZA	Estilo de crianza de los padres
COHESIÓN FAM	Grado de cohesión familiar
COMUNICACIÓN FAM	Grado de comunicación de la familia sobre temas actuales de tipo social
CULTURA MATERIAL	Cultura material para la educación
ING SEG LENGUA	Inglés como segunda lengua

Factores de Contexto	
BACKGROUND (SES)	Estatus socioeconómico de los padres
EDUCACIÓN PADRES	Nivel de educación de los padres
OCUPPADRES	Nivel de ocupación de los padres
EDO. CIVIL	Estado civil de los padres
LENGUA HABLA EN CASA	Lengua que se habla en casa
GRADO ESTUDIO	Grado o nivel de estudio del hijo
STATUS MIGRATORIO	Estatus migratorio de los padres/hijo(s)
ZONA RURAL/URBANA	Zona rural/urbana donde vive la familia
INGLES PADRES	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
ESTR FAM	Estructura familiar
VECINDARIO	Tipo de vecindario donde vive la familia inmigrante

Perspectivas de la escuela	
EXPECTATIVAS EDUCACIÓN	Expectativas educativas de los padres hacia sus hijos
PREOCUP PADRES EDUCACIÓN	Preocupación de los padres por la educación
PARTICIPACIÓN PADRES ESCUELA	Participación de los padres en la escuela
RECURSOS EDUCATIVOS	Recursos educativos fuera de la escuela
CALIDAD EDUC ESCUELA	Calidad de la educación de la escuela

Perspectivas personales o individuales	
IMPORTANCIA ESCUELA	Importancia de la escuela y de hacer tareas

PROMEDIO CALIF	Promedio de calificaciones del alumno
PERCEPCIÓN 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

CAPÍTULO II

PROPUESTA METODOLÓGICA Y ACCESO A LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

2.1 Introducción

Realizar una investigación desde ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos es un reto mayor en el diseño y la metodología, debido a que el proceso se vuelve más complejo cuando entran en juego otras aristas en la interpretación y análisis, por ello uno de los principales aspectos de la investigación es su carácter binacional. Las fuentes y el método que se han utilizado para el desarrollo de este trabajo responden a ese carácter, entender 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, un pueblo del occidente de México.

2.2 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 que se requiere de un análisis con enfoque multidisciplinario y en varios niveles espaciales, donde se recurrirá principalmente a la antropología y en segunda instancia a la sociología, disciplinas necesarias para acercarnos a la descripción y el 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 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 nos permitirá observar el proceso con mayor amplitud, además

estudios que abarcan los distintos momentos del proceso, asimismo 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 explorará familias que se encuentran viviendo en la cabecera municipal de Ameca y que tienen hijos en los grados del primero al tercero en educación secundaria y bachillerato,²⁰ al igual que las familias que se encuentran en California que tienen hijos en las mismas condiciones.

Al comprender el impacto de la vida familiar en el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos de amequenses vemos que intervienen factores en los ámbitos individual, familiar, escolar, de la comunidad; también de manera sustantiva a nivel macro, es decir, factores que tienen que ver con el contexto socioeconómico y migratorio en el que se encuentran las familias. Aquí tomaremos en cuenta múltiples factores.²¹ Para el estudio se recurrió a información bibliográfica, etnográfica recogida en trabajo de campo, y a la aplicación de encuestas lo suficientemente amplias para entender cómo la vida familiar, los estilos de crianza y parentalidad, las relaciones entre padres e hijos, el trabajo, la educación y la migración, impactan en las aspiraciones educativas de los hijos.

La hipótesis central de la investigación plantea que en tanto las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos muestran una tendencia selectiva de forma negativa, las aspiraciones educativas de los hijos en México son a la inversa, es decir, se muestran de forma más positivas que las de los hijos que se encuentran en el lugar de destino. Con esta hipótesis se intenta mostrar que las aspiraciones educativas de los hijos de amequenses difieren en el lugar de origen y destino, debido a unas series de factores de contexto, tanto estructurales como familiares, entre otros aspectos por los que transitan las familias de Ameca. Los desplazamientos de lugar cambian la

²⁰ Lo equivalente a los grados 7 al 12 de educación básica y media superior.

²¹ Ver cuadro 1.4 Esquema aspiraciones educativas, al final del primer capítulo.

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 resolverlos 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 de que 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). 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.

Inicialmente, 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 amequense, 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 seis al doce grado, que corresponden al primero de Middle School y al tercero de la high school, o su equivalente al primero de secundaria y 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 en la investigación 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 las fronteras nacionales, tomando en cuenta familias con el mismo origen local.

Durante el desarrollo de la etnografía en el trabajo de campo en California, fue indispensable sumergirse 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 juegan un papel central en las expectativas de sus miembros.

Con algunas familias tuvimos más éxito que otras para abrirnos las puertas de su casa y permanecer algunos días en su hogar. La mayoría de las familias sólo permitieron conversar largamente, por una o más ocasiones. Algunas no accedieron a platicar sobre su vida familiar, sus razones fueron múltiples, aunque llevaban un mismo tinte: la desconfianza y, en otros casos, la falta de tiempo.

Durante el transcurso del trabajo de campo el ambiente estuvo cargado de noticias nada halagadoras, tales como la difícil situación económica en la que se encontraba el país,²² donde gran cantidad de familias de origen mexicano y entre ellas varias amequeños habían perdido sus casas, otras más su empleo, varias

²² La crisis económica y financiera del año 2008 en Estados Unidos es seguramente la más severa desde la Gran Depresión de 1929.

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 de 7 a 12 de educación secundaria y bachillerato durante el ciclo escolar 2008-2009. Ésta recoge datos diversos sobre familia y educación. Otras son las encuestas realizadas a las familias, contestadas por los progenitores o tutores. Las preguntas recogen información sobre la 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 de acuerdo con el contexto local y cultural donde fueron realizadas.

Los instrumentos aplicados a padres e hijos en California y Ameca se basan en la encuesta utilizada por Alejandro Portes y Rubén G. Rumbaut para la investigación “Children of Immigrants Longitudinal Study” (CILS). Esta estrategia nos permitió obtener información sobre la vida familiar, la migración y la educación desde la perspectiva de los hijos estudiantes y de sus padres, en ambos lados de la frontera con la pretensión de analizar una misma comunidad en varios lugares de distintos países, tomando las mismas variables.

2.3 Selección de los lugares de estudio

Después de hacer un repaso de la literatura sobre las aspiraciones y los logros educativos en jóvenes y adolescentes en México, se llegó a la consideración de formular el proyecto contemplando la idea de trabajar con familias migrantes de Ameca, Jalisco, en ambos lados de la frontera, por varias razones. Primero, porque el espacio de origen se construye con las familias migrantes, pero también con las familias y los individuos no migrantes quienes juegan 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 una serie de redes sociales que dan sustento a una migración madura y compleja.

Además, se tiene conocimiento previo sobre la comunidad migrante,²³ se sabe dónde llegaron los amequeses, tanto del norte como del sur de California, donde trabajan los padres migrantes (Martínez, 2003). Estos aspectos facilitaron la realización del trabajo de campo en aquel estado sureño.

Fue gracias a una estancia de investigación²⁴ en la Universidad de Brown en Rhode Island, Estados Unidos, durante el otoño del 2006 que estuve bajo la tutoría del profesor David Lindstrom, donde realicé el primer proyecto de investigación, ahí 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, se ha dividido al estado de California en dos zonas geográficas, norte y sur, tomando como línea divisoria la ciudad de Bakersfield. Al norte del estado se realizó el trabajo de campo básicamente en tres ciudades: Modesto y Ceres,²⁵ ubicadas en el Condado de Stanislaus, a sólo una hora de camino al sur de Sacramento, la capital del estado; la otra ciudad es South Lake Tahoe,²⁶ que se

²³ El tema central de la tesis de licenciatura trata sobre la historia de la migración a Estados Unidos de los obreros del ingenio azucarero de Ameca, mientras que en la tesis de maestría se abordó el tema de los matrimonios mixtos entre migrantes amequeses 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.

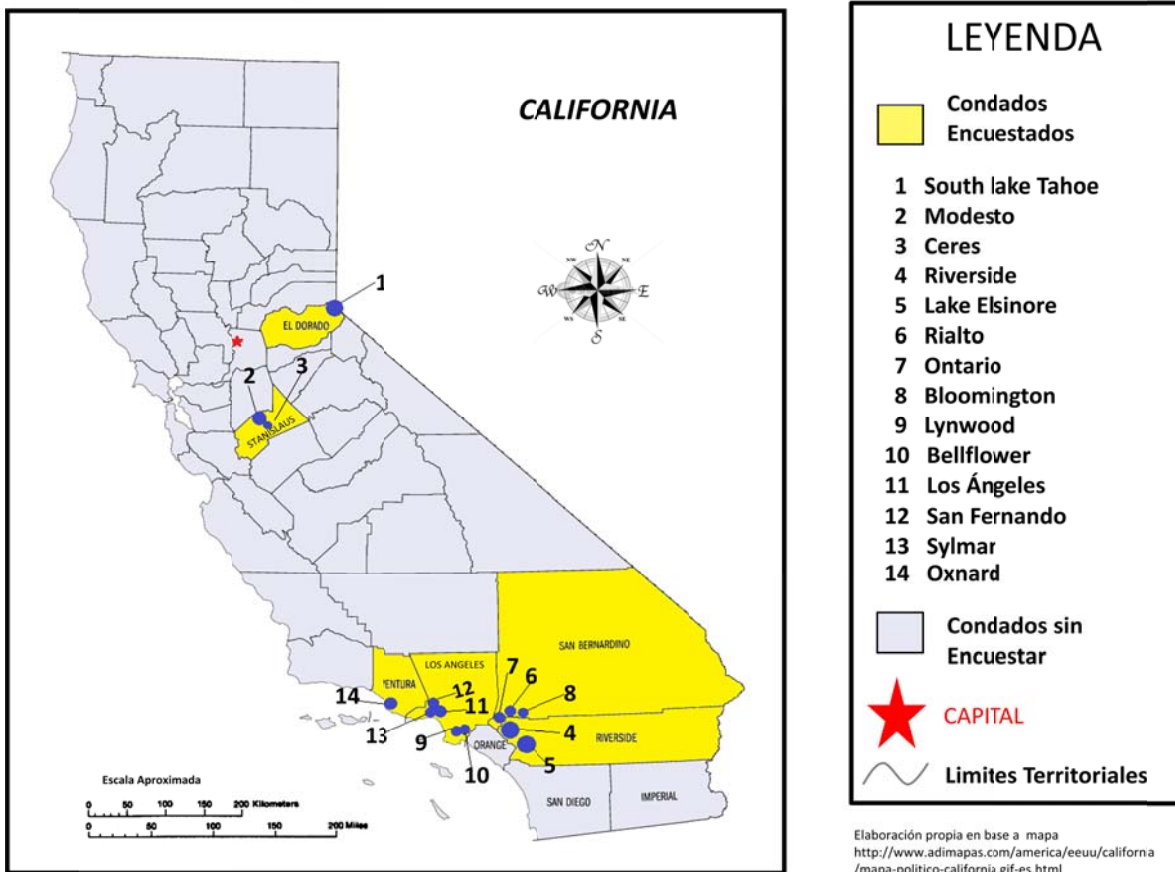
²⁴ La estancia fue apoyada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) de la Secretaría de Educación Pública.

²⁵ La población estimada para la ciudad de Modesto en julio de 2008 era de 202,967, y para Ceres 42,690 habitantes. <http://www.city-data.com/city/California2.html> (consultado 13 de noviembre de 2010).

²⁶ La población estimada en el año 2008 para la ciudad de South Lake Tahoe era de 23,333 habitantes. <http://www.city-data.com/city/South-Lake-Tahoe-California.html> (consultado 13 de noviembre de 2010).

encuentra a hora y media al noreste de Sacramento, localizada en el Condado El Dorado (ver el siguiente mapa de ubicación).

2.1 Mapa ciudades donde se realizaron las encuestas



En el sur de California se realizó la segunda fase del trabajo de campo. Aquí, las ciudades donde se concentran las familias amequeenses están ubicadas principalmente en tres Condados que circundan la ciudad de Los Ángeles: Riverside, San Bernardino y Los Ángeles. Las ciudades donde viven las familias de origen amequeense entrevistadas son: Riverside, Lake Elsinore, Rialto, Ontario, Bloomington, Lynwood, Bellflower. Este y Centro de Los Ángeles, San Fernando²⁷

²⁷ La población estimada para Riverside en 2008 era de 295,357 habitantes; Lake Elsinore contaba con una población de 50,952; Rialto (98,700); Ontario (171,691); Bloomington (22,504); Lynwood (70,025); Bellflower (73,33); Los Ángeles (3,383,995), y San Fernando (23,833). <http://www.city-data.com/city/California2.html> (consultado 13 de noviembre de 2010).

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,²⁸ dentro del Condado de Ventura, en los límites de la zona geográfica del sur del estado. Tal Condado se encuentra contiguo al noroeste del Condado de Los Ángeles, aunque es fundamentalmente agrícola (ver mapa 2.1).

Del otro lado de la frontera, tenemos a la ciudad de Ameca con una población municipal estimada en 57,340 habitantes en el año 2010, situada a 80 kilómetros de distancia hacia el poniente de Guadalajara, la capital del estado de Jalisco, México. Esta ciudad se encuentra situada en un extenso valle y sirve como sede en varios aspectos de la vida económica política y social de la región; además cuenta con una amplia actividad comercial, tanto que abastece las comunidades rurales como la zona urbana del municipio. Ameca basa su economía en una actividad agroindustrial, cuenta con una fábrica en el ramo de la industria azucarera, y dentro del territorio municipal se encuentran extensos cultivos de caña de azúcar.

Las escuelas de la cabecera municipal de Ameca 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 secundaria privada. También se cuenta con dos escuelas de nivel bachillerato, la Preparatoria Regional de Ameca, de la Universidad de Guadalajara, y el Centro de Estudios Tecnológicos e Industriales y de Servicios perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Desde septiembre del año 2000, se encuentra dentro del

²⁸ La población estimada para Oxnard en el año 2008 era de 185,717 habitantes. <http://www.city-data.com/city/California2.html> (consultado 13 de noviembre de 2010).

municipio el Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara, institución que ofrece una gama importante de carreras a nivel universitario.²⁹

No obstante la oferta laboral y educativa, Ameca ha tenido tradicionalmente altos niveles de emigración a Estados Unidos. Este municipio es considerado por el Consejo Nacional de Población, desde 1970, como un municipio con un alto índice de migración internacional (Martínez, 1997: 120; Carrillo *et al.*, 2009: 11). Los estudios realizados por el Mexican Migration Project, citado anteriormente, señalaron que, en 1992, el 55% de las unidades domésticas entrevistadas en cinco barrios de la cabecera municipal contaba con algún miembro con experiencia migratoria internacional.

A continuación se presentan con detalle algunos pasajes durante los días como etnógrafo y narraremos cómo se fue accediendo a la información sin perder de vista el objetivo central.³⁰

2.4 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 que formen parte del estudio. 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 nuestra intromisión en su vida cotidiana y en sus hogares. Sin duda, fueron varios los obstáculos que se encontraron en el camino para acceder a la información necesaria para la realización del estudio. Lo que permitió hacer acopio de la información fue no perder de vista las preguntas

²⁹ Las carreras que ofrece el Centro Universitario son: licenciatura en Administración, Agronegocios, Derecho, Contaduría, Educación, Electrónica y Computación, Informática, Mecatrónica, Nivelación de Enfermería, Sistemas de Información y Turismo.

³⁰ El siguiente pasaje se redactará en primera persona del singular, notas tomadas del diario de campo. 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.

centrales de la investigación,³¹ las que siempre nos deben dirigir hacia las familias y sujetos desde distintos horizontes. Así, las preguntas clave se convierten y deben ser el motor en nuestra búsqueda de información.

Salí de Guadalajara, Jalisco 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 permitieron obtener mayor información. Esta tarea no fue fácil. El plan se rediseñó para revisar lo relacionado con el trabajo de campo durante septiembre con el Dr. Rubén Hernández León en UCLA. Ya en octubre me fui a campo con las familias migrantes, primero en South Lake Tahoe, al norte de California, después bajaría a Modesto, y de enero a marzo del 2009 iría a 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 con la familia de mi cuñada Silvia, quien también es originaria de Ameca. Sólo estuve allí unos pocos días para hacer una escala técnica, con el propósito de preparar los últimos detalles para iniciar el trabajo de campo en Tahoe.

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 a ambos lugares se les conoce comúnmente como Tahoe.

Eran las seis de la tarde cuando llegué a estas tierras que alguna vez pisó Mark Twain. Mi concuño Francisco Montes y su compañera Silvia junto con sus hijos Panchito y Lily me llevaron en su auto hasta Tahoe. Antes de llegar hablé por teléfono a Margarita Quintero, quien también es originaria de Ameca y reside en

³¹ 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?; lo que me llevó a cuestionar: ¿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 norte? ¿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 la high school?

South Lake Tahoe, para pedirle que me diera hospedaje y decirle que la intención de mi visita sería exclusivamente académica. Al llegar a Tahoe hablé a la casa de Margarita, su esposo Gildardo nos dio indicaciones para llegar a su casa, minutos después, ya en su casa, conversamos con Gildardo y Mago. Sin duda los contactos 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 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 de esta manera van perdiendo la autoridad sobre sus hijos. Esta plática sería sólo un aperitivo para la gran ensalada de información que seguiría en el plazo de los días en California con las familias de Ameca, pues Mago muy pronto me puso a la orden del día en los temas que vería por delante y que son fundamentales para mi estudio. Asuntos sobre el sistema escolar, estatus migratorio de los padres e hijos, autoridad de los hijos sobre los padres, estilo de vida de las familias de blancos americanos, niveles bajos de educación y de inglés en los padres mexicanos, serían solo algunos de los temas que tendría que estar dominando en el argot de mi lenguaje con las familias migrantes, temas que, por cierto, poco aparecen en el lenguaje de las familias en el pueblo de origen. Así pues, todo parecía que estaba tomando un curso rápido de temas y del lenguaje a dominar para los días futuros en California.

Más tarde, le pedí a Mago y Gildardo que quería ir a la Iglesia católica, pero que no sabía cuándo ni a qué horas se celebraban las misas en español. Margarita me dijo que era los domingos a las siete de la noche, 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 que los hermanos Arvizu eran clave para el conocimiento de la comunidad amequeense,

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 compartió: “sería bueno que vieras a Laura Arvizu, ella conoce mucha gente de Ameca”. Sí —le dije—, en Ameca me hablaron de que ella podría ayudarme.

Mago me llevó a la iglesia, al llegar observé que todo estaba muy diferente a lo que había visto años atrás, ahora el estacionamiento era muy amplio, la iglesia tenía una construcción mucho más grande que años atrás, Mago me dijo: “hace poco tiempo que remodelaron y ampliaron la iglesia”. Llegamos minutos antes de iniciar la misa. Muy pronto empezó a llegar la gente, entre ellos, los de Ameca. Mago me fue diciendo quiénes eran de Ameca y la lista fue creciendo. Mago preguntó por Laura Arvizu, le respondieron: “no debe tardar, ya debería estar por aquí”. Cuando llegó, me presenté y le dije que prefería hablar con ella después de misa porque ya estaba por empezar. Antes de iniciar la 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, eran muy conocidas en Ameca porque trabajaron como secretarias en la escuela secundaria José María Morelos y Pavón.

Cuando me dieron el volante creí que era algo relacionado con la iglesia, no leí inmediatamente, en un momento pensé dejarlo en algún lugar. Pasaron algunos minutos y en plena misa leí el encabezado del volante, que a la lectura decía: “¿Sueña con una vida mejor para sus hijos?”. Después de leerlo, pensé que era algo relacionado con el consumo de drogas y el alcohol, pero dudé un poco, entonces, me dije: creo que debo leer más abajo, pues 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; me dije a mí mismo, “creo que esto es para mí, es lo que estoy buscando”. Después del título, se leía: “¿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”.

Esa invitación era lo que estaba buscando. 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 respondí: “sí, mañana voy, le digo a Mago que me lleve porque no sé dónde está la escuela Bijou”.

Después de la misa pensé si la publicidad sería difundida en iglesias no católicas o si sólo les llegaría a católicos, esta situación parecía no ser correcta, porque sin duda hay muchos mexicanos y latinos que profesan otras religiones, lo cual me llevó a preguntarme, qué pasará con aquellos. 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?”. Le expliqué el motivo de mi visita. Sabía que alguna de sus hijas cursaba junior o high school, 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 dio la posibilidad de conseguir una beca para sostener sus estudios, ahora está estudiando economía en aquella Universidad al sur de California. 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 de la escuela.

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 dijo: “Sería bueno que tú lo vieras”. Al cabo de unos días establecí una cita para hablar largamente sobre el tema con Adrian, quien muy amablemente me dió su punto de vista como autoridad escolar y como mexicanoamericano nacido en un barrio conflictivo del este de Los Ángeles.

Esa misma noche fuí a la primera sesión de la “ALIANZA Padres-Escuela”. La reunión se dió en la escuela primaria 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 iniciar sino había ocho personas como mínimo. En ese momento éramos siete, pero en un par de minutos acudió otra persona, más tarde llegaron dos madres, en total habíamos diez personas.

Minutos después el expositor central de la reunión hizo una 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. También, que tenía temor de que su hijo consumiera drogas y que venía para aprender cómo aconsejar a su hijo, quien estudia el quinto año de primaria.

Los padres tenían hijos en nivel primaria y sólo uno en high school. Casi todos los padres 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 de Zacatecas, y una más de Monterrey. Al final de la reunión terminamos siendo 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 la educación de sus hijos 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 participó 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 a los hijos y también el apoyo financiero. La coordinadora comentó que hay una serie de préstamos estudiantiles y becas, los cuales son la forma 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 de la reunión 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 por los coordinadores del seminario.

El objetivo de este tipo de reuniones es ofrecerles a los padres de familia toda la información que les sirva para 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”. A lo que 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 que “En esta escuela se trabaja con esa mentalidad”, y mostraron un cartel en el que se aludía a que los niños de Bijou iban a la universidad.

Después de asistir a la primera reunión “Alianza Padres-Escuela”, entendí que no era como la Escuela para Padres que se tiene contemplada en México, la cual es impartida 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 futura³², tema que poco o nada se ha discutido en México, asunto que parece no ser prioritario en la agenda de las autoridades escolares de nivel secundaria y medio superior y tampoco por las organizaciones no gubernamentales (ONG):

La ONG Mexican-American Legal Defense Fund, MALDEF, ha organizado y se ha interesado por la comunidad latina en Estados Unidos para apoyarla en su proceso de integración y asimilación en este país. Sus integrantes son de origen latino y de blancos americanos, quienes prestan gran apoyo e interés por la comunidad latina en Lake Tahoe, ya que precisamente los latinos, entre ellos los mexicanos, son uno de los grupos nacionales que menos continúan estudiando niveles universitarios. Prestar atención por parte de algunas organizaciones no gubernamentales y por algunas autoridades escolares en California para que los hijos de latinos tengan éxito escolar podría significar que algo está sucediendo en las familias de latinos y mexicanos, 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 permite “recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas, reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales y asimismo 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. Hemos observado que cualquier

³² Una ONG conformada por blancos americanos y latinos en South Lake Tahoe es la organizadora de las pláticas Alianza Padres-Escuela dirigidas a la comunidad latina.

situación o cualquier persona nos proporciona información valiosa, ya por medio de preguntas, por nuestra propia observación, o simplemente por nuestra mera intuición. Son múltiples y variadas las formas de acceder a la 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, 1981, citado en Guber, 2001:90).

En Ameca, el panorama fue sumamente distinto por varias razones: en primer lugar 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 amequeses que se encuentran dispersas en ambos lados de la frontera y habitan en espacios culturales distintos.³³ Un segundo aspecto sobre las diferencias para la realización del trabajo de campo en ambos lados fue que tengo cierto conocimiento de Ameca, por ser originario de la localidad y haber crecido en ella, de manera que estudiarla —como bien lo dijo Bourdieu cuando analizó al mundo campesino de Argelia— “me ha permitido reconciliarme con mis experiencias pasadas y asumirlas sin perder nada de lo que yo había adquirido desde entonces” (Bourdieu, 2001:69).

Ser amequense de alguna manera me ha dado la posibilidad de conocer el modo en que piensan, sienten y perciben, al asumir la exigencia de ver las cosas desde el punto de vista de lo local (Geertz, 1994:74). Asimismo, 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 amequeses] que son” (Geertz, 1994:76), qué piensan y cómo actúan respecto a la educación y a la crianza de los hijos. Por todo ello, en Ameca la estrategia fue a la inversa que en California, es decir, en Ameca partimos de una estrategia basada en la autoetnografía: primero se localizaron de forma aleatoria y

³³ Los elementos transnacionales serán analizados desde la etnografía.

estadística las familias con las características que requería nuestro estudio y después iniciamos el trabajo etnográfico. La información que se obtuvo fue la de corte cuantitativo y después la cualitativa.

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

2.5 Estructuración del estudio en California y Ameca

En el transcurso del trabajo de campo se llevaron a cabo cuatro tipos de encuestas en dos fases distintas. Dos se aplicaron en California y dos en Ameca.³⁴ En primer lugar, se realizaron encuestas a familias con hijos en escuelas públicas que cursan los grados del 6 al 12 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. Los hijos de amequenses asisten a 35 escuelas de nivel básico —middle school, junior high y high school—, en las 14 ciudades donde residen en California, distribuidos en seis condados del estado (ver cuadro 2.1).

³⁴ 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.

Cuadro 2.1

Familias e hijos entrevistados en ciudades de seis condados de California

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

Fuente: Elaboración propia.

Entre las familias encuestadas hay cinco hijos que estudian el nivel seis de educación básica secundaria,³⁵ tres se encuentran en South Lake Tahoe, uno más en la ciudad de Lake Elsinore dentro del condado de Riverside y otro en Sylmar en el condado de Los Ángeles. Dos jóvenes, uno del condado El Dorado y otro de la ciudad de Modesto, omitieron contestar, a pesar de la intervención del requerimiento del padre. Además se entrevistaron y encuestaron a cuatro familias

³⁵ Cada distrito escolar de California define los niveles escolares de manera específica: algunos distritos consideran el grado seis dentro del nivel secundaria en la Middle School y otros inician con el nivel siete la escuela secundaria denominada Junior High.

con hijos que cursaban grados superiores al bachillerato, debido a que no se localizaron suficientes familias con los requisitos estrictamente establecidos para nuestro estudio. Tres de estas familias residen en Sylmar y Bellflower, en el condado de Los Ángeles, y una más en Ceres, condado de Stanislaus. Con la mayoría de los padres encuestados se logró establecer una buena y accesible relación de comunicación que se evidenció en muchos casos por su interés en los temas tratados —sus experiencias de migración legal e indocumentada en Estados Unidos, la educación y crianza de sus hijos, y las expectativas que tienen sobre ellos.

En un segundo momento, se realizaron encuestas a hijos de familias que residen en la cabecera municipal de Ameca que asistían a distintas escuelas públicas de nivel secundario y bachillerato. Este trabajo de campo se llevó a cabo entre abril y agosto de 2009. La búsqueda y selección de las familias se llevó a cabo a partir de una muestra de estudiantes de las dos escuelas públicas de nivel secundaria y de las dos escuelas de nivel bachillerato,³⁶ mediante una selección aleatoria de noventa estudiantes entre un universo total de 3,564 alumnos de las cuatro escuelas seleccionadas. Se procedió a la búsqueda de los domicilios de los estudiantes seleccionados, para más tarde aplicar sistemáticamente cada encuesta, tanto a los alumnos señalados en la muestra como a los hermanos que se encontraran en alguno de los grados del 7 al 12 así también a sus padres. En total se encuestaron 114 estudiantes del ciclo escolar 2008-2009, quienes formaban parte de las 90 familias seleccionadas.

En contraste con lo que sucedió en California, una fracción importante de los hijos y padres entrevistados en Ameca mostró cierto desinterés en el llenado del cuestionario correspondiente. Fueron varios los motivos por los cuales a algunas familias e hijos no se les aplicó la encuesta, el más recurrente fue que los

³⁶ Las cuatro escuelas son: Secundaria Pública Federal No. 1 José María Morelos y Pavón; Secundaria Pública Federal No. 50 José María Luis Mora; Centro de Estudios Tecnológicos y de Servicios CETIS No. 63, y Preparatoria Regional de Ameca.

alumnos estaban dados de baja de la escuela, pese a que aún se encontraban en las listas de asistencia. Otro motivo fue que el alumno que salió sorteado al azar para ser encuestado ya había egresado del bachillerato o que los padres vivían en Guadalajara; hubo el caso de una familia que se había mudado de la ciudad, y un número importante de familias no fueron localizadas en los domicilios proporcionada por las autoridades escolares. El total de padres de familia que no contestaron por diversos motivos fueron 16, mientras que cuatro hijos se negaron a contestar la encuesta.

Descripción de la encuesta a los padres de familia

La encuesta a los padres recabó datos demográficos básicos, sociales y económicos de la 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 con ella. Se añadieron datos de la historia de la migración: primer y último viaje de los emigrantes que alguna vez lo hubiera hecho a Estados Unidos. También se solicitó a los jefes de familia información sobre su empleo, estado civil, educación, estilos de crianza y las características del vecindario donde residían. Una parte importante de la encuesta se relacionó con las aspiraciones y las expectativas que los padres tenían de sus hijos, quiénes se encontraban estudiando y sobre la participación en la educación de sus hijos.

Descripción de la encuesta a los hijos estudiantes

La encuesta sobre educación a los hijos abordó cuestiones relacionadas 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 su vida futura. El propósito de esta encuesta —aplicada sin la presencia de los padres— fue obtener información para poder observar de qué manera la situación económica y social de la familia, el vecindario y la escuela, son factores importantes en el desarrollo de sus aspiraciones educativas y laborales. Se realizó

en las casas de los estudiantes con el fin de asegurar mayor veracidad en las respuestas.

La calidad de la información obtenida por medio de estos dos instrumentos en general fue positiva, con excepción de las preguntas relacionadas con 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, especialmente por el bajo rendimiento escolar mostrado en muchos de los casos en las calificaciones escolares.

2.6 El trabajo de campo y la información etnográfica en Estados Unidos y México

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 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—, asimismo se llevaron a cabo 20 entrevistas no grabadas y se establecieron numerosas conversaciones informales. La información etnográfica fue registrada en un diario de campo, en el cual se dejó constancia del trabajo en California.

Sin duda la cuestión financiera también es un factor importante en el trabajo de campo, pues debido a la devaluación que sufrió nuestra moneda durante los últimos meses de 2008,³⁷ justo cuando se había iniciado el trabajo de campo, fue necesario reajustar el tiempo en California.³⁸ Esto hizo que constantemente tuviera

³⁷ De acuerdo con el tipo de cambio del dólar americano en 2008, en agosto llegó a \$9.91 pesos, mientras que en diciembre del mismo año ascendió a \$13.75 pesos por dólar. Información publicada por el Banco de México en el Diario Oficial de la Federación. Consultada en la página web del SAT del gobierno de México.

³⁸ 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.

que sopesar el valor de la recopilación de datos cuantitativos versus cualitativos. Tenía que decidir si realizaba las encuestas que me había puesto como meta en el plan de trabajo o hacía más trabajo de campo, sin importar que no llegara a la meta establecida al inicio del trabajo en California.

La segunda dificultad en la realización de la investigación etnográfica fue la selección de las familias. Las entrevistas pueden considerarse como una forma de intercambio en donde el entrevistador da legitimidad, atención, respeto y, quizá, alguna otra información interesante o útil. Este 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.

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 en Ameca se centró en el levantamiento de encuestas, que finalizó en el mes de agosto, aunque algunos datos adicionales — tal como el promedio de calificaciones de los 114 estudiantes encuestados— se solicitaron durante el mes de octubre de 2009, fecha en que se dió por concluida la búsqueda de información de campo en Ameca.

2.7 Procesamiento de datos y construcción de archivos

La información de la encuesta fue procesada a partir de códigos que fueron capturados 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 capturados 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.

2.8 Conclusiones

A partir del planteamiento de una estrategia metodológica nos permitió movernos entre el origen y el destino, considerándolos como un todo y no como entes separados, en la medida que buscan entender un mismo problema, el de las aspiraciones educativas de los hijos de mexicanos inmigrantes en Estados Unidos y en su localidad, hemos podido acceder a la información y a los actores principales que requerían nuestro estudio, además ha permitido acercarnos a las preguntas clave de nuestra investigación. Así nos adentrarnos en el mundo de las vidas familiares desde el origen para analizar su dinámica, las relaciones entre padres e hijos, y las prácticas educativas de los hombres y mujeres que viven en Ameca. De tal manera que estudiar desde el origen nos ha permitido comprender de forma más amplia el contexto sociocultural de las familias que viven y residen en Ameca. La propuesta metodológica nos llevó a explorar las relaciones paternofiliales y la cultura de la educación en el hogar entre las familias que viven y conviven en origen y, posteriormente, en California. Dicha metodología también permitió 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 de su lugar de origen y destino que, en cierta medida, determina las relaciones entre padres e hijos en ambos contextos.

CAPÍTULO III

AMECA: CONTEXTO SOCIAL, CULTURAL Y DEMOGRÁFICO DEL LUGAR DE ORIGEN DE LOS PADRES MIGRANTES

3.1 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 de este capítulo es mostrar detalladamente el contexto de la cabecera municipal de Ameca, también el lugar de origen de las familias que residen en California, con el fin de comprender el contexto de las familias que se quedan, así como proporcionar elementos para explorar las prácticas sociales y culturales de las familias que residen en California, a partir de lo aprendido y asimilado en su localidad de origen.

Este capítulo nos 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 seis, siete y ocho.

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.

3.2 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 kilómetros cuadrados, equivalente a 83,428 hectáreas (ver mapas 3.1 y 3.2). En 2005 el municipio tenía una población total de 54,161 habitantes (INEGI, 2005) y para el 2010 la población del municipio ascendió a 57,340 habitantes.³⁹

Ameca 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; todos ellos forman el motor de la actividad económica del municipio.

³⁹ Censo de población y vivienda 2012 (INEGI 2010). Fuente citada <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx#A> (consultado el 25 de mayo de 2012).

Mapa 3.1
Regiones de Jalisco



Mapa 3.2
Región Valles⁴⁰



La cabecera municipal es atravesada por el río Ameca: del lado sur se encuentran el barrio Otra Banda, uno de los más antiguos del lugar, el barrio de La Loma, 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 Héroes, La Providencia y La Ladrillera. Mientras que en la parte norte del pueblo, 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 Rubirosa; 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 las colonias Los Ángeles, Infonavit Centro, La Huerta, La Mezquitera, La Municipal, Las Margaritas, El Brillante, La Guadalupana

⁴⁰ Municipios que comprende la región Valles: 1. Ahualulco de Mercado, 2. Amatitán, 3. Ameca, 4. San Juanito de Escobedo, 5. El Arenal, 6. Cocula, 7. Etzatlán, 8. Hostotipaquillo, 9. Magdalena, 10. San Marcos, 11. San Martín de Hidalgo, 12. Tala, 13. Tequila, 14. Teuchitlán.

y El Porvenir, esta última creada a finales del año 2009, básicamente para familias de bajos recursos.⁴¹

La población total de la cabecera municipal en 2005, de acuerdo con el II Censo de Población de INEGI, era de 35,047 habitantes.⁴² La mancha urbana de la ciudad contaba un total de 8,948 viviendas particulares, las cuales eran ocupadas por 8,919 familias. En 6,877 el jefe era varón (77.10%) y en 2,042, mujer (22.90%). Porcentajes que están en consonancia con los reportados a nivel estatal y nacional, en el estado de Jalisco: los hogares con jefatura masculina representaron 76.34% y con jefatura femenina 23.66%. En el ámbito nacional los hogares donde el jefe era hombre fue de 76.95% y donde las mujeres tenían la jefatura de 23.05%.

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 nos muestran una transformación desde el interior de los hogares, donde las mujeres han tomado el mando en casi una cuarta parte de ellos, situación que, en gran medida, ha transformado los roles al interior de las familias, tanto entre padres e hijos como entre cónyuges (ver cuadro 3.1).⁴³

⁴¹ En todas y cada una de las colonias y barrios de la cabecera municipal mencionadas 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.

⁴² Este estudio etnográfico y cuantitativo se centra en la muestra de la población estudiantil de nivel secundaria y bachillerato que viven y asisten a las escuelas de esos niveles de la cabecera municipal.

⁴³ Para el caso de nuestra muestra, de las 90 familias consideradas sólo 11% de los hogares encuestados afirmó tener jefatura femenina, mientras que 89% dijo tener jefatura masculina.

Cuadro 3.1 Hogares por género en la cabecera municipal de Ameca; estatal y nacional

	Ameca	%	Jalisco	%	México	%
Hogares jefatura hombres	6,877	77.1	1,219,866	76.3	19,085,966	77.0
Hogares jefatura mujeres	2,042	22.9	378,163	23.7	5,717,659	23.0
Total hogares	8,919	100.0	1,598,029	100.0	24,803,625	100.00

Fuente: II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

3.3 Servicios y educación en la localidad

El censo de población de 2005 registró 8,948 viviendas, de las cuales 8,326 cuentan con agua potable,⁴⁴ equivalente a 93.0% del total de las viviendas habitadas; y 8,600 viviendas estaban conectadas al sistema de drenaje, lo que representó 96.1% del total. En cuanto al servicio de energía eléctrica, 8,618 casas habitación disponían de ese servicio, es decir 96.3% del total (ver cuadro 3.2).

Cuadro 3.2 Viviendas y hogares entrevistados con servicios de agua, drenaje y electricidad

Viviendas Ameca	Agua	%	Drenaje	%	Electricidad	%
8,948	8,326	93.0	8,600	96.1	8,618	96.3

Fuente: II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

Durante el ciclo escolar 2008-2009 la cabecera municipal tenía trece planteles educativos de nivel básico. En el nivel medio básico, Ameca fue la primera ciudad afuera de la zona metropolitana de Guadalajara que instaló un plantel en 1942; hoy, la cabecera municipal cuenta con dos secundarias federales

⁴⁴ De las 90 familias entrevistadas, sólo dos de las viviendas no contaban con agua potable, todas las demás tenían drenaje y electricidad.

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 Universidad de Guadalajara, 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 los estudios de bachillerato 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 Universidad de Guadalajara, donde hoy se atiende a 1,100 alumnos en los turnos matutino y vespertino. También se cuenta con el Centro Tecnológico de Investigación y de Servicios (Cetis 63), nivel bachillerato, en funcionamiento desde 1980, que tiene una cobertura de también más de mil alumnos en todo el municipio. Existe una Escuela Normal Experimental en San Antonio Matute —localidad rural que se encuentra dentro del municipio de Ameca—, que inició labores educativas 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 para continuar sus estudios universitarios 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 Universidad de Guadalajara 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 el año 2009 el Centro Universitario contaba con 3,715 estudiantes, de los cuales 829 son de Ameca, lo que equivale a 22% del alumnado, que 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 (ver mapa 3.2).

Hace más de diez 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.

3.4 Crecimiento demográfico y flujo migratorio en Ameca

La dinámica demográfica del municipio se refleja en la disminución de la participación porcentual de la población de Ameca 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 de la población del municipio en los últimos cincuenta 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 2005 (ver cuadro 3.3).

Cuadro 3.3 Tasas de crecimiento poblacional por periodo en Ameca, Jalisco y México

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

Fuente: Las tasas fueron calculadas como de crecimiento geométrico en base a los datos proporcionados por INEGI.

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 esta población, más que la reducción en las tasas de natalidad.

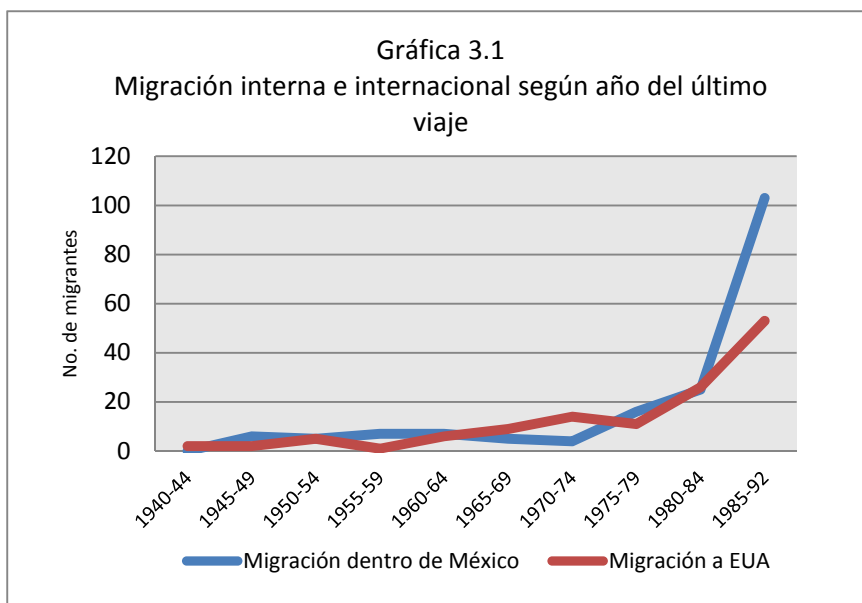
El grueso del flujo migratorio al interior del país se ha dirigido principalmente a la zona metropolitana de Guadalajara; otros puntos de destino interno son las ciudades fronterizas de Tijuana y Mexicali y, en menor escala, la ciudad de México. Sin embargo, la migración predominante es hacia el exterior.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

mayoría del flujo hacia Estados Unidos se dirige a California, predominantemente 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 de los amequenses 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 (ver gráfica 3.1). 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 la ciudad de 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 que emigró a 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 de amequenses —casi se quintuplicó— de manera muy notoria (ver gráfica 3.1).



Fuente: Mexican Migration Project 1993.

Varios factores dan cuenta de este incremento migratorio: una mayor incidencia se dió durante la amnistía general en 1986, lo que provocó que muchos emigrantes se quedaran a trabajar de manera indefinida en Estados Unidos; el Programa Especial de Trabajadores Agrícolas⁴⁵ 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 participación familiar se elevó debido a que la migración femenina se duplicó hasta llegar a 36%, y la migración infantil creció casi a una cuarta parte (23.6%) del flujo migratorio, lo que denota una intensa migración familiar de la comunidad amequeña, aunque el grueso de los migrantes siguió concentrándose

⁴⁵ La ley de inmigración de 1986 legalizó a más de un millón de trabajadores indocumentados mediante el Programa Especial para Trabajadores Agrícolas (SAW), en http://maribelhastings.com/analisis/archive/legalizacion_de_trabajadores_agricolas_una_necesidad_compartida/ (Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2011).

en la edad adulta, quienes representan la fuerza laboral más importante (20 a 34 años). La presencia familiar en este periodo fue primordialmente rural, aunque la urbana fue creciendo considerablemente. Se puede afirmar que la participación rural en el flujo migratorio tuvo un mayor incremento debido a que esa población podía dejar sus tierras encargadas con algún familiar y emigrar al otro lado, permaneciendo allá por largos periodos; en cambio, el migrante obrero no podía viajar con toda la familia, pues sus tiempos de 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 con respecto al 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 se tuvieran más posibilidades de encontrar trabajo y así lograr una mejor estabilidad económica fuera de su pueblo. 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.

Los dos grupos de migrantes —internos y externos— con mayores niveles de escolaridad se vieron en la necesidad de emigrar, principalmente porque en su comunidad ya no les fue posible encontrar trabajo de acuerdo con su grado de escolaridad, como fue el caso de muchos de los amequenses que emigraron y tenían estudios 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 (ver gráfica 3.2). La proporción de trabajadores documentados 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 Programa de Trabajadores Agrícolas Especiales y por medio de la amnistía general.



Fuente: Mexican Migration Project 1993.

La información cuantitativa nos muestra que los trabajadores que cruzaron legalmente la frontera utilizando pasaporte con un permiso temporal representan un alto porcentaje (17%) con respecto a los demás documentados, y el trabajo de campo nos 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 porcentaje de los que pudieron arreglar por medio del SAW y la amnistía representaron (11%), más 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 tener la dificultad de cruzar por el cerro o que les fuera difícil conseguir trabajo; así pudieron

legalizar su estatus, lo que les permitió viajar y quedarse por periodos cortos o largos, de acuerdo con las necesidades laborales que cada emigrante tenía en su lugar de origen. Ejemplo de ellos 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 (81%) de los migrantes tuviera estancias en Estados Unidos de menos de un año.

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 sector agrícola, alterando las condiciones locales del mercado de trabajo, 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 de la población de Ameca. Ante la imposibilidad de ir y venir al otro lado este patrón migratorio dejó de ser una opción para cientos de migrantes que se vieron forzados a emplear una modalidad de migración permanente.⁴⁶ La situación económica que atraviesa el país, particularmente desde la década de los noventa, ha obligado a que aumente el número de migrantes se queden del otro lado con toda la familia y se establezcan en California o en otros estados de la unión americana para comenzar una nueva vida.

Los lugares de destino mayormente elegidos —desde los primeros migrantes amequenses— han sido California e Illinois y, en menor grado, el estado de Texas; posteriormente se escogió Nevada, por el trabajo en los casinos,

⁴⁶ Para 1992 únicamente el 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.

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 de los amequeños emigraron hacia Arizona, Utah, Oregon y, sobre todo, a la costa Este, desde Florida hasta Nueva York; aunque los migrantes utilizan el enclave de California como el primer enlace migratorio.

No sólo la situación económica de los inmigrantes indocumentados ha ido empeorando, sino también la de los inmigrantes 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 después de un ascenso (1970-1995) importante, 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 principales de este decrecimiento de la migración indocumentada 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 *et al.* 2009: 124-125). Con este panorama se inicia la primera década del siglo veintiuno para la migración de amequeños hacia Estados Unidos. Al panorama adverso para la migración tanto

local como nacional, se suman las adversidades en el terreno educativo, resultado de los efectos de la crisis económica de 2008 y de las políticas públicas destinadas a los jóvenes y adolescentes.

3.5 El 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 que centre su atención en los hombres y en las mujeres. El modelo educativo 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, pues pareciera que este modelo es más bien un mecanismo de reproducción social. Los números que tenemos en nuestro país muestran que la realidad social está prácticamente convulsionada y que el rezago educativo es abrumador: treinta y tres 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%); diez millones no concluyeron la primaria y otros diecisiete millones de jóvenes y adultos truncaron sus estudios de secundaria.⁴⁷ 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 situación se

⁴⁷ 41.4% de los jóvenes de 15 a 19 años de edad 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).

corrigió, pero ¿qué ha pasado? No llegaron a la secundaria, y entonces —el rezago— se pasó de un lado hacia otro”.⁴⁸

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.⁴⁹ Mientras que en el informe de los resultados del Panorama de la Educación 2008 México ocupó el último sitio en cuanto a egresados de secundaria, ya que sólo 41% de los inscritos en ese nivel educativo concluye sus estudios. Además, México tiene una de las tasas más bajas de cobertura educativa entre los jóvenes de 15 a 19 años, de los cuales 45% no asiste a la escuela.⁵⁰

Actualmente hay cerca de diez millones de jóvenes en edad de asistir al bachillerato y a la universidad —de acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— que no lo hacen por falta de recursos económicos, porque truncaron su educación a temprana edad o porque no quisieron continuar con sus estudios, todo ello derivado de distintos factores, entre los que destacan los de carácter estructural y, muy 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 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la deserción escolar se sitúa en 13%. México tiene una tasa de graduación de 44% entre jóvenes de preparatoria, mientras que en los países de

⁴⁸ Nurit Martínez “700 mil dejan la escuela por crisis”, *El Universal*, 18 de enero de 2010. <http://www.eluniversal.com.mx/primera/34294.html> (fecha de consulta).

⁴⁹ Información tomada de la página web <http://clase.org.mx/2010/?p=657> (fecha de consulta 10 de septiembre de 2010).

⁵⁰ Información tomada de una nota periodística de Laura Poy Solano, “México, último de la OCDE en inversión anual por estudiante”, *La Jornada*, 10 de septiembre de 2008 (fecha de consulta).

la OCDE egresan en promedio 80% de los estudiantes. Asimismo, en el grupo de jóvenes de 16 y 18 años de edad, poco más de 35% truncó sus estudios en educación básica y menos de 5% asiste a la escuela, ya sea a la primaria o a la secundaria, para concluir con los estudios mínimos, según estadísticas de la Subsecretaría de Educación Superior (SES).⁵¹ El problema de la deserción es un síntoma latente de la crisis social y educativa del país. Si a esto le sumamos los jóvenes que no estudian ni trabajan⁵² —ahora denominados “ninis”—, el panorama social y educativo se agrava aún más.

El 45% de los jóvenes de entre 15 y 19 años en México no estudia ni trabaja, aseguró la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su Panorama de la Educación 2010; además lamentó que el gasto por alumno en educación en el país 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 y en el cual se reitera que México es el país con menor gasto por alumno de los treinta países de la OCDE. 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 del 45% estaban desempleados en 2008 o no formaban parte de la fuerza laboral”, señala el informe.⁵³

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

⁵¹ Información tomada de Karina Áviles, “Unos 10 millones de jóvenes truncan sus estudios por carencias económicas”, *La Jornada*, 4 de enero de 2010. P. 31. <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/04/sociedad/031n1soc> (4 de enero de 2012 fecha de consulta).

⁵² Un concepto que mejor podría describir su situación es “desconectados” de las instituciones sociales.

⁵³ Información tomada de la página web de la OCDE el 7 de septiembre de 2010. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2010.htm> (7 de septiembre de 2010 fecha de consulta)

modelo económico y educativo⁵⁴ y son orillados en buena medida a emigrar a Estados Unidos o, en algunos casos, ser presa fácil de la delincuencia.⁵⁵

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”. La OCDE, 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”. 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” (referencia). Además, 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”. Mientras México tiene una tasa de graduación de 44% entre jóvenes de preparatoria, en los otros países miembros de la OCDE egresa el 80%. La 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”.⁵⁶ Este panorama ha sido agudizado por la crisis económica y financiera de nuestro país, donde el desarrollo social,

⁵⁴ 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 sociales 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 “Generación sin esperanza”, Laura Poy Solano, *La Jornada*, 22 de agosto de 2010 (fecha de consulta).

⁵⁵ Para mayor información, véase el artículo “Y tú, ¿eres migrante, o narco?”, de Gabriela Rodríguez, *La Jornada*, 13 de agosto de 2010.

⁵⁶ Información tomada de la página web de la OCDE el 7 de septiembre de 2010. <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2010.htm> (fecha..

económico y educativo de los jóvenes 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.⁵⁷

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

3.6 El contexto social y educativo desde el lugar de origen

El conteo de 2005 del INEGI revela que el total de personas de 12 a 14 años que vivían en la cabecera municipal de Ameca era de 2,101, de los cuales 188 no iban a la escuela, lo que representa 8.9%. Mientras que el total de la población de 15 a 24 años era de 6,404, de los cuales 3,916 no asistían a la escuela, es decir, 61.1%, 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 en edades de 12 a 14 y de 15 a 24 años que no iban a la escuela, casi la mitad de la población, 48.2%, no estaba estudiando en los niveles correspondientes a su edad —secundaria, bachillerato y universidad—. Estas cifras nos 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 (ver cuadro 3.4).

Asimismo, los porcentajes de la población de 12 a 14 y de 15 a 24 años de edad que no asistían a la escuela muestran una situación sumamente adversa, no

⁵⁷ En entrevista realizada por Roberto González Amador al profesor Carlos Tello Macías, éste señaló que “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 de septiembre de 2010).

sólo para los jóvenes y adolescentes de la cabecera municipal de Ameca sino también a nivel estatal y nacional, pues esos porcentajes de no asistencia a la escuela son ligeramente mayores para ambos grupos de edad, en donde la mitad de la población no continúa o abandona la escuela, lo cual confirma la existencia de una situación educativa de crisis profunda, sombría y poco esperanzadora para jóvenes y adolescentes.

Cuadro 3.4 Porcentaje de la población de Ameca de 12 a 14 y de 15 a 24 años que no asiste a la escuela, 2005

	% Ameca	% Jalisco	% México
Personas de 12 a 14 años que no van a la escuela	8.9	11.9	9.6
Personas de 15 a 24 años que no van a la escuela	61.1	64.6	62.1
Total de personas de 12 a 14 y de 15 a 24 años que no asisten a la escuela	48.2	51.5	48.5

Fuente: Elaborado con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI los adolescentes y jóvenes de 12 a 14 y de 15 a 24 años de edad que vivían en la cabecera municipal conformaban 24.3% de la población total de la ciudad; prácticamente una cuarta parte de la población se concentraba en esos grupos de edad, situación que nos habla de la importancia de estos grupos no sólo en términos demográficos, sino también sociales.

La población de la cabecera municipal de Ameca de 15 años y más que no aprobó ningún grado de educación primaria representaba 6.8%, mientras que la población con educación básica incompleta representó 40.8%. Asimismo, los que contaban con educación básica completa con tres años de secundaria representó 20.1%, y los que contaban con algún grado de educación posterior al nivel básico de secundaria, bachillerato o alguna carrera técnica o similar, representó 32.3% (ver cuadro 3.5). El promedio de escolaridad de la población de 15 años y más era de 8.2 grados en general; para los hombres, de 8.5 grados, mientras que para las

mujeres de 8.0 grados en promedio (ver cuadro 3.5). Este porcentaje era similar al del estado, pero ligeramente superior al nacional (véase cuadro 3.6).

Cuadro 3.5 Características educativas por división sexual de la población de 15 años y más en la cabecera municipal de Ameca

	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Personas de 15 años y más	3,873		11,305		12,568	
Sin escolaridad	1,623	6.8	736	6.5	887	7.0
Con educación básica incompleta	9,736	40.8	4,306	38.1	5,430	43.1
Con educación básica completa	4,803	20.1	2,471	21.9	2,332	18.6
Con educación posbásica	7,711	32.3	3,792	33.5	3,919	31.2
Grado de escolaridad promedio	8.2		8.5		8.0	

Fuente: Elaborado con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

Cuadro 3.6 Características educativas de la población de 15 años y más para la cabecera municipal de Ameca, Jalisco y México

Personas de 15 años y más	Ameca	Jalisco	México
No aprobaron ningún grado de educación primaria	6.8%	7.8%	9.7%
Con educación básica incompleta	40.8%	39.9%	36.9%
Con educación básica completa	20.1%	20.9%	21.1%
Con educación posbásica	32.3%	31.3%	32.1%
Grado de escolaridad promedio	8.24	8.24	8.15

Fuente: Elaborado con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005, INEGI.

Si consideramos única y exclusivamente al total de la población de 15 años y más correspondiente a la cabecera municipal, el índice de analfabetismo de la población en ese rango de edad representó 4.9%,⁵⁸ sensiblemente menor a lo registrado en todo el estado de Jalisco (5.5%), pero mucho menor al nivel nacional, situado en 8.4%. Estas cifras son una muestra de crisis educativa profunda que impacta y va de la mano de la familia a la escuela y viceversa. Situación que se presenta casi por igual en los ámbitos local, estatal y nacional, que por consiguiente son resultado de los bajos niveles de capital de desarrollo humano (ver cuadro 3.6), 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.

3.7 El contexto educativo y los hijos en Ameca

Los hijos de las familias que forman parte del estudio asisten básicamente a cuatro escuelas, dos secundarias y dos bachilleratos, en la siguiente proporción: 33.3% asiste a la secundaria José María Morelos y Pavón, escuela que tiene turnos matutino y vespertino, y 18.4% de los adolescentes asiste a la secundaria José María Luis Mora, que sólo cuenta con turno matutino. Mientras que de los jóvenes 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 (ver cuadro 3.7).

⁵⁸ 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 3.7 Escuelas a la que asisten los jóvenes en Ameca

	Frecuencia	Porcentaje
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

Fuente. Elaboración propia.

La mayor distribución en los grados educativos que cursan los jóvenes y adolescentes, tanto en secundaria como en bachillerato, 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 (ver cuadro 3.8), lo que indica una paulatina deserción escolar de la secundaria y el bachillerato al paso de los años.

Cuadro 3.8 Distribución de los grados de estudio de los adolescentes en Ameca

Grado de estudios	Frecuencia	Porcentaje
7°	20	17.5
8°	20	17.5
9°	21	18.4
10°	19	16.7
11°	17	14.9
12°	17	14.9
Total	114	100.0

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a la distribución por sexo de los jóvenes encuestados en Ameca, las mujeres ocupan el porcentaje mayoritario con 52.6%, mientras que los hombres concentran 47.4% (ver cuadro 3.9). Dicha situación refleja el incremento de la participación de las mujeres en el sistema educativo, pero también indica el abandono escolar de los jóvenes varones. Prueba de ello es que los adolescentes varones que cursan los dos primeros grados de secundaria representan 55% de la participación escolar, pero al llegar a los dos últimos grados del bachillerato los hombres son sólo 38%. Las mujeres en los primeros años de secundaria llegan a 45%, y en los últimos años del bachillerato se incrementa su número a 62%, debido fundamentalmente al abandono y deserción escolar de los jóvenes varones.

Cuadro 3.9 Distribución por sexo de los hijos estudiantes de secundaria y bachillerato en Ameca

Sexo	Frecuencias	Porcentaje
Hombre	54	47.4
Mujer	60	52.6
Total	114	100.0

Fuente. Elaboración propia.

3.8 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 suficiente⁵⁹ para satisfacer las necesidades, tanto para profesionistas y trabajadores especializados, como para obreros y campesinos.

⁵⁹ 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, 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. Tomado de *La Jornada*, "OIT: constante pérdida de poder adquisitivo del salario en México", jueves 16 de diciembre del 2010, p. 23.

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 más escasas en su localidad. Este 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).

CAPÍTULO IV

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

4.1 Introducción

El presente capítulo tiene como objetivo analizar 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, lugar donde habitan las noventa familias entrevistadas que forman parte del universo de estudio y que tienen hijos en secundaria y bachillerato de 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 familiar 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 las distintas formas que utilizan los padres para inculcar una disciplina y los valores que orientan a la educación y la crianza de los hijos (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 [asimismo 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.

4.2 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; la familia 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). Asimismo, 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” (Rumbaut, 1997: 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 (Rumbaut, 1997: 9).

La noción de vida familiar es entendida como las acciones que realizan los sujetos dentro de la dinámica interna de la familia, que está permeada por las relaciones entre padres e hijos. A partir de la cohesión familiar que establece cada familia, y basada en la comunicación que los miembros de la misma instituyen, 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 de la familia, el 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, la visión de los hijos sobre el papel de los padres, la etapa de la adolescencia, 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 de las personas y la configuración de la familia que vive 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 ellos 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 nos servirán de ejes centrales para el análisis de la estructura familiar y de las relaciones entre padres e hijos, además nos ayudarán a explorar la relación entre la vida familiar y la 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, esto 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, 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.

4.3 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 aspiraciones⁶⁰ educativas en los hijos, en tanto que otras familias no logran mejorar su entorno familiar 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, 2002, citado en Fernández, 2007: 66).

Al respecto cabe preguntarse por qué unas familias sí generan entornos educativos favorables y por qué otras no. Tabaré Fernández, 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 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” (Fernández, 2007: 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 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

⁶⁰ Al hablar de 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.

de la educación de los niños y jóvenes de distintas clases sociales (Fernández, 2007: 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 de un 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, 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* (Fernández, 2007: 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, etc.— 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 conservación, acumulación y transmisión por parte de los miembros de determinada familia (Fernández, 2007).

Los indicadores más usados en la investigación educativa respecto a 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, etc.—, 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 si—” (Fernández, 2007: 133). 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. Tres eran las dimensiones teóricas que se representaban: la estructura del hogar, la ausencia de la madre durante el día y el involucramiento parental en la vida escolar del hijo.

Por su parte, Ho y Williams (1996) redujeron el concepto de involucramiento parental a cuatro dimensiones: pláticas en el hogar sobre la escuela, supervisión sobre el escolar, comunicación con la escuela y participación de los padres en actividades convocadas por el centro educativo y realizado en el mismo. Las dos primeras dimensiones refieren a lo que Coleman (1988, citado en Fernández,

2007) denominó “capital social intrafamiliar”, en tanto que las dos últimas remiten al grado de integración en la red de padres. Asimismo, McNeal (1999) trabajó desde el enfoque de la teoría del capital social con cuatro dimensiones factoriales: 1) pláticas entre padre e hijos, 2) monitoreo de los padres sobre los hijos, 3) relaciones entre los padres y los maestros, y 4) 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 así como por McNeal. En ese sentido, abordaremos las relaciones familiares entre padres e hijos y su entorno educativo, al analizar una serie de dimensiones factoriales:

- 1) estructura de la familia y su impacto en las aspiraciones educativas,
- 2) 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,
- 3) socialización y transmisión de prácticas culturales propicias para fomentar un ambiente de aprendizaje escolar en casa, y
- 4) nivel educativo de la madre y el padre biológicos o los tutores sustitutos y su impacto en las aspiraciones educativas de los hijos⁶¹.

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 cada una de 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 siguiente.

⁶¹ Esta dimensión es más bien un complemento de la anterior.

4.4 Estructura familiar, estatus socioeconómico y aspiraciones educativas

A las familias que se aplicó la encuesta fueron seleccionadas de forma aleatoria a partir de una serie de características específicas para nuestro estudio, descritas en el capítulo metodológico. A partir de la muestra aleatoria, se seleccionaron noventa 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.

Las familias seleccionadas tienen un promedio de 4.91 personas, en contraste con el promedio de personas por vivienda 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 mayor parte de los hijos se encuentran en edad escolar, y la mayoría de las familias son nucleares⁶² (87.7%), mientras que las familias extensas⁶³ representan solamente 12.3% (ver cuadro 4.1).

Los distintos tipos de familias señalados en el cuadro 4.1 fueron descritos por los hijos y confirmados por sus progenitores o tutores. En dicho cuadro es posible observar que casi tres cuartas partes (70%) de las familias están formadas por padres biológicos e hijos, pero existe una 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 3.1 y 4.1).

⁶² 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).

⁶³ 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).

En el cuadro 4.1 se muestra la complejidad de los arreglos familiares y de los distintos tipos de las familias que forman parte del universo de estudio en Ameca, hay un porcentaje importante (7.7%) de familias 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.

Cuadro 4.1 Distribución de los distintos tipos de familias en Ameca

Tipo de familia	Porcentaje
Vivo con mi madre y padre biológicos	70.0
Vivo con mis padres biológicos y otros familiares	6.7
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

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 4.2 se muestra que 76.7% de las familias es biparental y 23.3% uniparental o sustituta.

Cuadro 4.2 Distribución familias biparentales y monoparentales o sustitutas

Tipo de familia	Porcentaje
Biparental	76.7
Monoparental o sustituta	23.3
Total	100.0

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 separado, 2.2% vive en unión libre, 2.2% es viuda o madre soltera (ver cuadro 4.3). El estado civil de viudez, divorciada o separada y madre soltera está directamente relacionado con la jefatura femenina, lo que corresponde 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 del total de 90 entrevistadas, puesto que en cinco de las familias el padre se encontraba viviendo en Estados Unidos.

Cuadro 4.3 Distribución del estado civil de los progenitores o tutores de las familias de Ameca

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

N=90. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al estatus socioeconómico⁶⁴ de las familias, se tomaron en consideración tres aspectos básicos: el estatus ocupacional de los padres,⁶⁵ el nivel educativo⁶⁶ y el estatus de propiedad o residencia del lugar donde habita la familia. En primer lugar, se detalla el estatus ocupacional de los progenitores o tutores, información obtenida a partir de la pregunta al padre de familia: ¿Cuál es

⁶⁴ También entendido como clase social, pero para nuestro estudio lo denominaremos estrato social. Es necesario señalar que no es un 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.

⁶⁵ 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.

⁶⁶ Se consideraron como estrato bajo, además de los factores económicos del ingreso, a los padres que tienen niveles educativos menores a bachillerato; y estrato medio a los padres que cuentan con niveles de bachillerato y más, aunque tomando como base fundamental el grado educativo de la madre o tutora.

su ocupación o empleo actual? (véase cuadro 4.4). Podemos observar que tres categorías de ocupaciones concentran 47.8%: los trabajadores que desempeñan un oficio —mecánicos, tablajeros, albañiles, entre otros— son 16.7%, los obreros 18.9%, y los trabajadores del campo y la ganadería 12.2%; todos ellos suman casi la mitad de las ocupaciones que desempeñan los jefes de familia en Ameca. 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% de los jefes de familia desempeña un empleo resultado de su formación universitaria, tal es el caso de cinco profesores, un ingeniero y un médico.

Cuadro 4.4 Distribución de la ocupación del padre y la madre en Ameca

Tipo de ocupación	Padres % N=77	Madres % N=90
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

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al estatus ocupacional de las madres jefas de familia, se encontró que 52.2% manifestó trabajar 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, entre otros, 8.9%, y ventas 4.4%. Por otra parte, los empleos desempeñados resultado de la educación universitaria corresponden a 11.1% (ver cuadro 4.4). Esta distribución de los empleos de las madres jefas de familia ha ido cambiando los criterios de distribución de recursos dentro del hogar, de igual manera el acceso a recursos materiales y humanos disponibles para los hijos adolescentes 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 nos muestra que más de tres cuartas partes cuentan con un trabajo de tiempo completo (76%), y que 12.7% de padres tienen negocio propio, quienes seguramente le invierten una jornada de tiempo completo. El 6.6% de jefes de familia 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 cuatro trabajan 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% de los jefes de familia. 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 los adolescentes que cursan secundaria y bachillerato (ver cuadro 4.5).

En cuanto al actual estatus de empleo de las madres jefas de familia, se cuanta con la siguiente información, 54.4% señaló desempeñarse como ama de casa sin otro empleo; 16.7% de las jefas mencionó tener 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 combinar la atención del negocio y el cuidado de los hijos. Por su parte, 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 (ver cuadro 4.5).

Cuadro 4.5 Distribución de la situación del estatus de empleo u ocupación del padre y la madre de familia

Estatus ocupacional	Padre% N=77	Madre% N=90
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

Fuente: Elaboración propia.

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, trabajo que les permite no descuidar el cuidado y crianza de los hijos (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. 6% de los padres no terminó la primaria, 5% truncó la secundaria, 2% no concluyó la preparatoria y 2.5% desertó de la universidad. Por último, sólo uno por ciento no tiene ningún grado de estudios, tal es el caso de un abuelo (ver cuadro 4.6).

Cuadro 4.6 Distribución del nivel educativo de los padres de familia

Grado de estudio	Porcentaje
Ningún grado de estudios	1%
No terminó primaria	6%
Primaria terminada	20%
No terminó secundaria	5%
Secundaria terminada	32%
No terminó preparatoria	2%
Preparatoria terminada	20%
No terminó universidad	2.5%
Universidad terminada o más	7.5%
Total	100%

N=77. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grado de escolaridad de las jefas de familia, la distribución 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, el 5% de madres no cuenta con ningún grado de estudios: 10% no terminó la primaria; aunque en secundaria se encuentra la mayoría, con 22% (ver cuadro 4.7).

Cuadro 4.7 Distribución del nivel educativo de las madres de familia

Grado de estudio	Porcentaje
Ningún grado de estudios	5%
No terminó primaria	10%
Primaria terminada	28%
No terminó secundaria	3%
Secundaria terminada	22%
No terminó preparatoria	1%
Preparatoria terminada	21%
No terminó universidad	2%
Universidad terminada o más	8%
Total	100%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, 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 3.4 y 3.5 del capítulo tres), lo que se debe, en buena medida, al tipo de conformación de las

familias seleccionadas para nuestro estudio, donde los hijos cursan estudios de secundaria y bachillerato.

En cuanto al estatus de propiedad o residencia de las familias, en el cuadro 4.8 se muestra que casi tres cuartas partes (73%) de las familias son dueñas del lugar donde viven, que 18% rentan y 9% registró un tipo distinto, prestada. Cabe señalar que un porcentaje importante de las familias que cuentan con vivienda propia la adquirieron por herencia u otro tipo. En el cuadro 4.8 también se muestra que sólo 65% de las familias que forman parte del 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 el conjunto de las familias de estrato medio son dueños de la propiedad que habitan.

Cuadro 4.8 Estatus de propiedad donde viven las familias

Estatus de propiedad	Tipo estrato social		Total %
	Estrato bajo %	Estrato medio %	
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

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 familiar 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.

Aquí es necesario señalar que no es un objetivo central de esta investigación realizar un estudio profundo 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 (véase Fernández, 2007). Al tomar en cuenta esta delimitación y precisión para abordar el concepto de estrato social en nuestro caso de estudio, hemos clasificado a las 90 familias en estrato bajo y medio, de acuerdo con el estatus socioeconómico con que cuenta cada familia. El cuadro 4.9 nos muestra que tres cuartas partes (74.4%) de las familias son consideradas como estrato bajo, y una cuarta parte (25.6%) como estrato medio. Esta información nos indica que una gran mayoría de las familias integra la también llamada clase trabajadora, esto se debe en buena medida 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 inferior donde los recursos económicos son escasos, formando parte del estrato bajo.

Cuadro 4.9 Distribución de familias según estrato social

Estrato social	Porcentaje
Estrato bajo	74.4
Estrato medio	25.6
Total	100.0

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Ahora analicemos las aspiraciones educativas de los hijos, según los tipos de familia. A primera vista, en el cuadro 4.7 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 que viven en familias biparentales aspiran terminar una carrera universitaria, en contra partida 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 doce grados o menos. Por su parte, las aspiraciones educativas de hombres y mujeres de familias monoparentales o sustitutas también tienen diferencias importantes: las mujeres que tienen aspiraciones bajas representan el 16.7%, y los hombres 25%, en cuanto a las aspiraciones altas, las mujeres representan 83.3% y los hombres 75% (véase cuadro 4.10).

Cuadro 4.10 Distribución del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar según tipo de familia y sexo

Tipo familia	Sexo	Grado máximo que desean alcanzar					Total
		Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar universidad	Terminar posgrado	
Biparental	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%
Mono-parental	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%
Total	Hombre	7.4%	5.6%	11.1%	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%	35.1%	100.0%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Los datos cuantitativos mostrados en el cuadro 4.10 nos 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 nos señalan que hay una diferencia muy estrecha de las aspiraciones educativas de los hijos cuando son agrupadas de forma general por tipo de familia (véase cuadro 4.10), 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 de las familias biparentales representa 16.7% y 20.9% para los hijos de familias uniparentales o sustitutas (véase cuadro 4.10).

En el cuadro 4.10 también se muestra la distribución de los grados de estudio que los hijos desean alcanzar, según el tipo de familia a la que pertenecen: biparental y monoparental o sustituta. Esta información nos permite observar que las aspiraciones registradas por los hijos tiene una variación en las aspiraciones educativas de los hijos menores a los doce grados, así pues, las aspiraciones bajas de los hijos de familias biparentales representan 16.7%, mientras que las aspiraciones de los hijo de familias monoparentales o sustitutas que sólo aspiran estudiar doce grados o menos tienen un porcentaje mayor 20.9% (véase cuadro 4.10). 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 un mayor apoyo en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las aspiraciones educativas de los hijos, a diferencia de las familias monoparentales o sustitutas. Los datos aquí revelados (véase cuadro 4.10) nos permite afirmar que el tipo de familia biparental en Ameca tiene efectos positivos de forma general en las aspiraciones educativas de los hijos, ya que muestran una diferencia con las familias monoparentales o sustitutas en su conjunto.

De manera interesante, encontramos que los hijos que viven en familias biparentales nucleares presentan un mayor nivel de aspiraciones bajas (17.7%), a diferencia de los hijos que viven en familias con jefatura femenina, (16.7%). Aunque la diferencia entre ambos tipos de familia es poco significativa, 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 e importantes niveles de reprobación o abandono escolar. A contra corriente, se ha señalado que en las familias encabezadas por una mujer se aprecia una mejor calidad de las relaciones entre sus miembros, lo que redundo en altos niveles de aprovechamiento escolar (Ariza y Oliveira, 2007).

Sin embargo, aunque no se ve registrado en el cuadro 4.10, las familias sustitutas —donde ambos padres biológicos no están presentes— y donde los hijos viven con el abuelo o abuela u otros familiares, son las familias más vulnerables y las que presentan más adversidades de todos los tipos de familias en Ameca, pese a que estas familias constituyen una importante 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 de nuestro estudio, pues son 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?

Ahora bien, si observamos el cuadro 4.11 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 de los hijos que pertenecen a familias de clase trabajadora —estrato bajo— representan 23.2%, mientras que entre los hijos de familias de estrato medio 3.1%. Esta gran diferencia en las bajas aspiraciones de los hijos de estrato bajo respecto a los hijos de estrato medio propicia serias desventajas para el éxito educativo y profesional. Estos datos nos 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 factores socioeconómicos que hemos mencionado,⁶⁷ esta

⁶⁷ Este aspecto será desarrollado con más detalle en las siguientes páginas y en el capítulo quinto.

situación nos 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.

Cuadro 4.11 Distribución del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar según sexo y estrato social

Estrato social	Sexo	Grado máximo que desean alcanzar					Total
		Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar universidad	Terminar posgrado	
Bajo	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%
Medio	Hombre				77.8%	22.2%	100.0%
	Mujer			4.3%	39.1%	56.5%	100.0%
	Total			3.1%	50.0%	46.9%	100.0%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

4.5 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 entre padres e hijos 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*) (Saraví, 2009: 86).

En este sentido, podemos decir que los estilos de parentalidad pueden verse como fortalezas o como debilidades en el desarrollo educativo de los menores. Ahora bien, 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 de los hijos con los padres: el control parental y el apoyo parental.⁶⁸ En 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; dimensiones que, de alguna manera, están directamente relacionadas con el desempeño, las aspiraciones y el logro educativo de los jóvenes y adolescentes.

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

⁶⁸ Los trabajos de Amato y Booth (2000), Mier, Terán 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.

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 los siguientes:

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. 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 (Esteinou y Nehring, 2009: 90-91).

Sin embargo, 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 las familias de la localidad. Lo que sí es posible mostrar a partir de la información recabada —etnográfica y cuantitativa— es que las prácticas de la parentalidad

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 4.12 podemos observar que el padre está de acuerdo —casi unánimemente⁶⁹— 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 ve reflejada en las madres de forma un poco más unánime (véase cuadro 4.13). Se puede señalar que tanto padres como madres 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 porque es un mecanismo para que ellos 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.

Cuadro 4.12 Usted padre está de acuerdo que la educación que aspira el hijo(a) sea la misma para ambos, según el estrato social de la familia

Estrato social	De acuerdo con educación de hijo(a)s por el padre			Total
	No	Sí	No aplica	
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%

N=77. Fuente: Elaboración propia.

⁶⁹ 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 4.13 Usted madre está de acuerdo que la educación que aspira el hijo(a) sea la misma para ambos, según el estrato social de la familia

Estrato social	De acuerdo con educación de hijo(a)s por la madre		Total
	No	Sí	
Bajo	6.0%	94.0%	100.0%
Medio	8.7%	91.3%	100.0%
Total	6.7%	93.3%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 en los cuadros 4.12 y 4.13.

En el cuadro 4.14, 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? Según el tipo de familias biparentales, 62.3% de los padres señalaron que sus hijos son criados bajo las costumbres de su generación, 17.4% señaló que sus hijos son criados bajo las costumbres de la generación de sus padres, mientras que 20.3% de los padres mencionó que la crianza de los hijos está basada en ambas generaciones, tanto la de ellos como la de sus padres.

Por su parte, las familias de estrato bajo biparentales y monoparentales o sustitutas tienden a inclinarse más por una crianza de los hijos bajo las costumbres de su generación, mientras que las familias biparentales de nivel medio tienden más a combinar los estilos de crianza entre las costumbres de su generación y a tener más 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 de ambas costumbres con la de sus padres (ver cuadro 4.14). 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 en este tipo de familias, las cuales buscan dejar atrás lo autoritario y separarse gradualmente de lo tradicional.

Cuadro 4.14 Con qué tipo de costumbres cría a sus hijos, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Criar hijos con qué tipo de costumbres			Total
		Las costumbres de mis padres	Las costumbres de mi generación	Ambas	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	Bajo	17.9%	67.2%	14.9%	100.0%
	Medio	13.0%	47.8%	39.8%	100.0%
	Total	16.7%	62.2%	21.1%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos permiten preguntarnos ¿qué factores hacen que los padres tengan nuevas formas (más democráticas) de relaciones 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, la 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 al 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 padres e hijos 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 el cambio presentado en el cuidado y la crianza de los hijos. 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.

La crianza de los hijos en Ameca actualmente es muy diferente a la del pasado, las mujeres hoy en día acostumbran a casarse entre los 19 y los 24 años en promedio y los hombres entre los 20 y los 25 años.⁷⁰ Pero cada vez hay un número creciente de parejas, en las que la mujer es mayor que el hombre,⁷¹ lo que denota señales de 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; hoy 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 hoy la crianza de los hijos se concentra en menos años del matrimonio, a diferencia del pasado cuando las parejas se pasaban la mayor parte de su vida conyugal criando hijos. Un aspecto más de interés en la crianza 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 los pequeños se encuentran entre las edades de 6 a 12 años (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 que existe una conducta *no adecuada* casi generalizada entre los padres en el cuidado y crianza de los hijos mayores a los 12 años, ya que hay una percepción de que los hijos ya son algo mayores y pueden cuidarse solos en una ciudad que no es tan grande y donde casi todos se

⁷⁰ De acuerdo con la información proporcionada por el Registro Civil de Ameca para el año 2008.

⁷¹ 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.

conocen. Además, los intereses entre los jóvenes y adolescentes toman otro curso, lo que ocasiona que ambos, padres e hijos, tiendan a distanciarse pese a la convivencia diaria en el seno de la familia, pues en muchos de los casos, el único momento de convivencia de la familia es a la hora de la comida y en algunos momentos los fines de semana.

4.6 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 de los adolescentes en la familia con lo ocurrido en la escuela. Algunas investigaciones (González, 2007; De la Peña *et al.*, 1999; Herrero *et al.*, 1995) señalan que la existencia de problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos. En el contexto escolar también se han identificado varios factores que pueden generar fracaso escolar y tener consecuencias en el ajuste psicológico del adolescente, tales como la baja autoestima académica/escolar o los problemas de integración social y victimización entre iguales. Podemos decir que la comunicación permite la socialización y una mejor cohesión familiar. Una buena comunicación y cohesión familiar estrecha se asocia con una parentalidad que proporciona elementos de fortaleza en los hijos para el desarrollo escolar.

Para tener un mejor acercamiento al tema de la cohesión familiar y la comunicación entre padres e hijos, centraremos el análisis en una escala compuesta por tres elementos de la encuesta realizada a los hijos: “a los miembros de tu familia les gusta pasar el tiempo juntos”, “los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos con todos” y “qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres y familiares”. A partir de estos tres elementos detallaremos qué ocurre con la cohesión familiar entre los miembros de las

familias de Ameca. En el cuadro 4.15 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 un poco mayor a pasar el tiempo con los miembros de la familia en lapsos más frecuentes y de forma recurrente.

Cuadro 4.15 A los miembros de tu familia les gusta pasar el tiempo juntos, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Familia gusta pasar con familia			Total
		Algunas veces	Regularmente	Siempre	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114.Fuente: Elaboración propia.

También, observamos una muestra del individualismo característico del estrato medio en las familias de Ameca. Mientras que las familias de estrato bajo muestran mayor frecuencia de convivencia entre sus miembros. En cuanto a las diferencias por estructura familiar, las familias monoparentales o sustitutas tienden a tener una proporción un poco mayor —que las familias biparentales— a pasar más tiempo juntos.

En el cuadro 4.16 también se 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 4.15, los miembros de las familias de nivel medio muestran menos interés por sentirse cercanos.

Cuadro 4.16 Los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos con otros, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		La familia es cercana				Total
		Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Siempre	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

El grado de cohesión familiar entre los miembros de las familias también se indagó a partir de la pregunta: “qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres y familiares”. En el cuadro 4.17 se muestra también que los hijos de familias de nivel bajo tienen una mayor propensión a estar unidos, es decir, prefieren vivir cerca de sus padres y familiares, al igual que las familias monoparentales o sustitutas.

Cuadro 4.17 Qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres y familiares, según tipo de familia y estrato social

Tipo Familia Estrato social		Vivir cerca de la familia			Total
		No es importante	Importante	Muy importante	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas emitidas sobre tres aspectos nos señalan que las familias de nivel bajo tienen un mayor grado de cohesión familiar,⁷² ingrediente que muy seguramente impacta en el desarrollo de aspiraciones positivas por parte de los hijos que forman parte 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 entre padres e hijos está conformada por tres elementos: “mis padres y yo discutimos ocasionalmente porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas”, “mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo” y “mis padres no me quieren mucho”. Al respecto, en los cuadros 4.18, 4.19 y 4.20 se indica 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 familias de nivel medio biparentales o monoparentales. Las tres escalas de medición del conflicto entre los padres e hijos nos han mostrado 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, es que puede verse como una debilidad para el fortalecimiento de aspiraciones positivas de los hijos. La permisividad de los abuelos cuando estos 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 nos muestra, por un lado, que existe un mayor grado de cohesión familiar en las familias monoparentales o sustitutas, pero también que existe un grado mayor de conflicto entre los miembros de esas familias; por otro lado, cuando exploramos las familias por estrato social, vemos

⁷² Véase también como capital social de la familia.

que las familias de nivel bajo tienen un mayor nivel de cohesión familiar, pero también muestran mayores niveles de conflicto entre sus miembros, situación que ocurre a la inversa en las familias de estrato medio (véanse cuadros 4.18, 4.19 y 4.20).

Cuadro 4.18 Mis padres y yo discutimos ocasionalmente porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas

Tipo de familia Estrato social		Discuto con mis papás				Total
		Muy de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4.19 Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Mis papás no están interesados en mi				Total
		Muy de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4.20 Mis padres no me quieren mucho, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Mis padres no me quieren				Total
		Muy de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=114. Fuente: Elaboración propia

Las diferencias por sexo —aunque no se observan en los cuadros— muestran que las hijas presentan un 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.

Los niveles de control que se ejercen entre los hijos están representados por las reglas implementadas por los padres en el hogar. Uno de los elementos centrales de la cultura material de todos los hogares en la actualidad es la televisión, alrededor de ella se pueden negociar y polarizar los conflictos en el hogar. Es a partir de una serie de reglas en torno a la televisión que la familia permite, resuelve o mitiga los conflictos. En el cuadro 4.21 se muestra que existe un mayor grado de control en los hijos de las familias biparentales de estrato medio y estrato bajo en cuanto a qué programa ver de televisión. Por el contrario, hay un menor grado de control en las familias monoparentales o sustitutas de estrato medio o bajo.

Cuadro 4.21 Reglas a hijos para qué programa ver de TV, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Reglas a hijos ver TV		Total
		No	Sí	
Biparental	Bajo	51.0%	49.0%	100.0%
	Medio	22.2%	77.8%	100.0%
	Total	43.5%	56.5%	100.0%
Monoparental	Bajo	68.8%	31.2%	100.0%
	Medio	40.0%	60.0%	100.0%
	Total	61.9%	38.1%	100.0%
Total	Bajo	55.2%	44.8%	100.0%
	Medio	26.1%	73.9%	100.0%
	Total	47.8%	52.2%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Por estrato social, las familias de nivel medio presentan mayores niveles de control en sus hijos que las familias de nivel bajo. Estos datos nos señalan la existencia de un mayor control entre las familias donde ambos padres biológicos están presentes. Seguramente los abuelos y las madres solas son más permisivos en cuanto a este tipo de reglas en el hogar, lo que nos permite inferir que ocurran con cierta regularidad otro tipo de situaciones vinculadas con el ámbito educativo de los menores. La misma situación se muestra en el cuadro 4.22, en el que se muestran las horas que los hijos deben ver televisión.

Cuadro 4.22 Reglas a hijos para cuántas horas ver TV, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Reglas horas de ver TV		Total
		No	Sí	
Biparental	Bajo	43.1%	56.9%	100.0%
	Medio	33.3%	66.7%	100.0%
	Total	40.6%	59.4%	100.0%
Monoparental	Bajo	50.0%	50.0%	100.0%
	Medio	20.0%	80.0%	100.0%
	Total	42.9%	57.1%	100.0%
Total	Bajo	44.8%	55.2%	100.0%
	Medio	30.4%	69.6%	100.0%
	Total	41.1%	58.9%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las reglas para realizar los deberes de la casa, en el cuadro 4.23 se muestra que existe una combinación de acciones: por un lado, en las familias biparentales y en las familias de estrato medio hay un mayor control en el establecimiento de reglas para hacer tareas en casa, en cambio en las familias monoparentales y de estrato bajo existe una mayor flexibilidad en el establecimiento de reglas para que los hijos cooperen en las tareas del hogar.

Cuadro 4.23 Reglas a hijos para hacer tareas de la casa, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Reglas hijos hacer tareas en casa		Total
		No	Sí	
Biparental	Baja	23.5%	76.5%	100.0%
	Media	5.6%	94.4%	100.0%
	Total	18.8%	81.2%	100.0%
Monoparental	Baja	31.2%	68.8%	100.0%
	Media		100.0%	100.0%
	Total	23.8%	76.2%	100.0%
Total	Baja	25.4%	74.6%	100.0%
	Media	4.3%	95.7%	100.0%
	Total	20.0%	80.0%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 un 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.

4.7 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 hombres y mujeres, padre 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 en la realización de las tareas escolares, el apoyo de los padres para adquirir material escolar que ayude al quehacer educativo de los hijos, el diálogo —en muchas ocasiones sobre la mesa— entre padres e hijos acerca de lo ocurrido en las aulas día con día, la experiencia escolar de los padres, la interacción entre padres e hijos en torno a las aspiraciones y las expectativas que los padres van creándose para cada hijo/a, 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, al cuidado que prestan los padres por lo que comen o no comen los hijos antes de iniciar la jornada escolar, a la preocupación constante de los padres que tienen 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.

4.8 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 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 4.24 se muestra que existe una relación directa entre un mayor porcentaje de hijos con aspiraciones altas y un nivel de capital humano mayor a doce 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.

Cuadro 4.24 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de los padres

Características educativas de hijos y padres	Aspiraciones educativas
Hijos que tienen padres de 0 a 11 grados de educación	62.7%
Hijos con aspiraciones bajas*	23.0%
Hijos con aspiraciones altas**	77.0%
Total	100.0%
Hijos que tienen padres de 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 universidad. Fuente: Elaboración propia.

Lo mismo se indica en el cuadro 4.25, en 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 de la madre, aumentan los niveles de aspiraciones altas de los hijos, y a la inversa, a menor nivel de capital humano de la madre, baja el nivel de las aspiraciones altas de los hijos.

Cuadro 4.25 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de las madres

Características educativas de hijos y madres	Aspiraciones educativas
Hijos que tienen madres de 0 a 11 grados de educación	71.0%
Hijos con aspiraciones bajas*	22.0%
Hijos con aspiraciones altas**	78.0%
Total	100.0%
Hijos que tienen madres de 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 universidad. Fuente: Elaboración propia.

En 30% de las 90 familias analizadas encontramos que las madres cuentan con 12 años de educación o más, pero sólo en una de las familias los hijos no aspiran terminar estudios universitarios. Ese caso *negativo* se da en la familia Meza Cázares, en la que la madre estudió hasta el primer año 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 el 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 que sólo llegaron hasta la secundaria o el bachillerato, 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 la familia del 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 con que la educación que reciban sus hijos sea la misma que la de las hijas; pero sobre todo se debe a que ambos padres cuentan con escasas expectativas educativas para sus hijos, determinante que contribuye a diezmar las aspiraciones de estos últimos. Existen muchas otras familias con mayores debilidades, donde ambos padres presentan bajos niveles educativos, situación que complica 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. Hay dos hijos, la mayor Lilian 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— (Bourdieu, 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” (Bourdieu, 2001: 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 a sus hijos. En el cuadro 4.26 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 monoparentales 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. En el cuadro 4.26 se revela que los padres de familias monoparentales y de estratos bajos proporcionan menos apoyo a sus hijos 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.

Cuadro 4.26 Padres ayudan a sus hijos en las tareas escolares según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Padres ayuda a hijos en tareas escolares				Total
		Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 4.27 se observa que tanto padres de familias biparentales como uniparentales o sustitutas hablan con sus hijos regular u ocasionalmente; 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.

Cuadro 4.27 Padres hablan con sus hijos sobre las experiencias de la escuela, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Padres hablan con hijos				Total
		Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	Bajo	4.5%	17.9%	37.3%	40.3%	100.0%
	Medio	4.3%		21.8%	73.9%	100.0%
	Total	4.4%	13.3%	33.4%	48.9%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

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 que existe una relación directa con el apartado anterior, ya que, de igual manera, los padres de familias biparentales y de nivel medio hablan con mayor regularidad con sus hijos sobre sus planes educativos después de la preparatoria y, a la inversa, los padres de familias monoparentales y de nivel bajo lo hacen con menor regularidad (véase cuadro 4.28).

Cuadro 4.28 Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia	Estrato social	Padres hablan sobre planes educativos				Total
		Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
Biparental	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%
Monoparental	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%
Total	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%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Podemos concluir que hoy 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 simple 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 en casa, también puede verse como un ingrediente de preocupación por la educación de los hijos. En el cuadro 4.29 se señala que 78% de las familias biparentales de estratos medios tienen reglas para que sus hijos mantengan cierto promedio de calificaciones, a diferencia de las familias biparentales de estratos bajos, en donde 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.

Cuadro 4.29 Reglas a hijos para mantener promedio escolar, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia	Estrato social	Reglas hijos mantener promedio		Total
		No	Sí	
Biparental	Baja	35.3%	64.7%	100.0%
	Media	22.2%	77.8%	100.0%
	Total	31.9%	68.1%	100.0%
Monoparental	Baja	43.7%	56.3%	100.0%
	Media	40.0%	60.0%	100.0%
	Total	42.9%	57.1%	100.0%
Total	Baja	37.3%	62.7%	100.0%
	Media	26.1%	73.9%	100.0%
	Total	34.4%	65.6%	100.0%

N=90. Fuente. Elaboración propia.

Un último aspecto que hemos analizado como una práctica educativa en casa es el relacionado con las reglas que tienen los padres para que sus 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 4.30), situación que se ve reflejada en un mayor nivel de aspiraciones positivas para los hijos que pertenecen a este tipo de familias.

Cuadro 4.30 Reglas a hijos para hacer tareas escolares, según tipo de familia y estrato social

Tipo de familia Estrato social		Reglas a hijos para hacer tareas escolares		Total
		No	Sí	
Biparental	Baja	25.5%	74.5%	100.0%
	Media	11.1%	88.9%	100.0%
	Total	21.7%	78.3%	100.0%
Monoparental	Baja	18.8%	81.3%	100.0%
	Media	20.0%	80.0%	100.0%
	Total	19.0%	81.0%	100.0%
Total	Baja	23.9%	76.1%	100.0%
	Media	13.0%	87.0%	100.0%
	Total	21.1%	78.9%	100.0%

N=90. Fuente. Elaboración propia.

4.9 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 de los hijos de familias monoparentales o de familias sustitutas, así la presencia de ambos padres biológicos 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, las prácticas regulares 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 hijos de las familias biparentales y de estrato medio nos preguntamos: ¿qué impulsa a los hijos de las familias monoparentales y de estratos bajos a terminar una carrera universitaria? El factor cohesión familiar es determinante en estas familias, 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 éstas que cuentan con doce 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 los padres y madres, hay 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.

CAPÍTULO V

APOYO FAMILIAR Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS EN AMECA

5.1 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.

5.2 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 con 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 los adolescentes van definiendo su propia biografía y, con ella, su identidad y socialización, las cuales irán conformando su proceso de transición a la adultez “a través de acciones y elecciones 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 un sentido de deseo, es “lo que uno quiere lograr”, algo que a alguien le gustaría alcanzar; es decir, yo deseo terminar la preparatoria o “yo deseo ir a la universidad” (Brookover, Erickson y Joiner, 1967; Holloway y Berreman, 1959).⁷³ 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 prevalecientes, 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 los adolescentes 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

⁷³ 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 & Berreman, 1959: 56).

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 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.

5.3 Factores que favorecen y propician altas aspiraciones educativas

Hay una serie de factores tanto estructurales —económicos y sociales— como familiares que 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: 1) las *familias con atmósfera contenedora*,⁷⁴ a través de una relación más estrecha entre padres e hijos. La comunicación fluida y estrecha entre padres e hijos 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, y son 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, en las cuales “el espacio que ocupa la escuela en el hogar sí importa” (Saraví, 2009: 218). Un segundo factor que afecta las aspiraciones de los jóvenes y adolescentes es 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 factores 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

⁷⁴ Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

ha considerado el nivel educativo de ambos padres como un factor importante en la clasificación de la familia como clase media o baja.⁷⁵

Un tercer factor es el *capital humano de los padres*; 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— existen mayores probabilidades de propiciar aspiraciones y expectativas más positivas. Los factores cuarto y quinto tienen que ver con una perspectiva personal del menor: 4) *Hijos con buen desempeño escolar*. El hijo tiene claro que es importante tener un buen desempeño escolar, ya que existe un oficio de estudiante y un compromiso por tener una buena educación, pese a las adversidades. El quinto y último factor es *Hijos con resiliencia y con autoestima positiva*, 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 pobres resultados académicos en la infancia, que influyen en las condiciones y el éxito en la adultez (Schoon y Bynner, 2003:22).

⁷⁵ El estrato medio está compuesto por los padres que tienen bachillerato terminado o más grados de educación, preferentemente el de la madre.

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; es decir, que quieren 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 sus hijos 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.

5.4 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:

a. Atmósfera familiar hostil⁷⁶

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. Existe una pésima relación entre padres e hijos. 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 personal; tampoco se preocupan por desarrollar una cultura de la educación en el hogar.

⁷⁶ Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

b. 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 trabajadora⁷⁷ son: oficios, trabajadores del campo o la ganadería, obreros, servicios de protección, ventas y servicios. Además, el nivel educativo de la madre y el padre es bajo, generalmente sólo cuentan con algunos años de educación primaria. Otro aspecto relacionado con el estatus socioeconómico y el bajo nivel de capital humano en este tipo de familias está relacionado con la clase social o el estatus de la familia; 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, 2007).

c. 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, 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).

⁷⁷ La clase baja o trabajadora está compuesta por los padres que cuentan con bachillerato no terminado o menos.

*d. La escuela acotada*⁷⁸

La escuela acotada 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 trabajar”.⁷⁹ Esta respuesta, frecuente entre los padres 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 (Saraví, 2009:214-215).

⁷⁸ Este concepto ha sido retomado del trabajo de Saraví (2009).

⁷⁹ Comentario expresado por la señora María Venegas de Ameca, en una entrevista.

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 (Saraví, 2009: 216).

e. 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 (Saraví, 2009:246).

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, para ciertos grupos de jóvenes y adolescentes, 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 las expectativas de los jóvenes. 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 en Ameca 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.

5.5 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 a los hijos; 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; en ese sentido, son fundamentales para entender la importancia que tienen en 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 que lleguen hasta la universidad”. Asimismo, muchos 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.⁸⁰ 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 que se presenta en el interior de las familias, se preguntó a los adolescentes seleccionados lo siguiente: *¿Cómo describirías el apoyo de tu familia en el desarrollo de tus aspiraciones educativas?* (véase cuadro 5.1). La respuesta de los jóvenes y adolescentes que estudian la secundaria y el bachillerato en Ameca nos muestra que ellos tienen muy claro que el apoyo familiar es fundamental en el desarrollo de sus aspiraciones educativas, sólo 0.9% manifestó que el apoyo de la familia no es importante. El 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 desarrollo de sus aspiraciones educativas, lo que a futuro propiciará logros educativos positivos.

A continuación, se preguntó a los jóvenes: *¿Y actualmente cómo calificas ese apoyo en tus aspiraciones?* (ver cuadro 5.2), 45.6% de los estudiantes calificó el apoyo de la familia en sus aspiraciones educativas como muy bueno, 40.4% como bueno, 10.5% regular y 2.6% como malo. 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.

⁸⁰ 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.

Cuadro 5.1 ¿Cómo describirías el apoyo de tu familia en el desarrollo de tus aspiraciones?

Cuadro 5.2 ¿Actualmente cómo calificas ese apoyo familiar?

Cuadro 5.1	Porcentaje	Cuadro 5.2	Porcentaje
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	Total	100.0

N=114. Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida nos permite suponer que el apoyo familiar se compone de una serie de elementos, en tanto que los hijos de las distintas familias encuestadas 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 (2.6%) de los que calificaron como malo el apoyo familiar. Esta situación nos sugiere que el apoyo familiar se compone de una serie de elementos que son detallados a continuación. Antes, es importante señalar que no todas las familias cuentan con los mismos recursos económicos y sociales (véase capítulo 3), de tal manera que dicha configuración socioeconómica heterogénea hace más complejo el análisis del apoyo familiar a los hijos en Ameca.

a. 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 con respecto a las condiciones materiales de la educación en el hogar se puede observar de distintas maneras; entre ellas podemos señalar que algunas familias utilizan como herramienta de apoyo la adquisición de enciclopedias, libros, revistas, diccionarios, etc., 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 lectura y el estudio.⁸¹ En los últimos años, estas herramientas han sido paulatinamente desplazadas por la adquisición de una computadora en casa 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%, las familias que cuentan con servicio de Internet son menos de la mitad, 42%.⁸²

Por otra parte, los hallazgos en campo señalan que cuando una familia ha planeado estructurar y conformar un espacio físico dentro del hogar para hacer las tareas escolares es porque considera indispensable destinar un área 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 padres señalaron que “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.

⁸¹ Sólo 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.

⁸² Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y de la Comisión Federal de Telecomunicaciones (COFETEL) el 29.8% de los hogares mexicanos tiene un equipo informático y 22.2% cuenta con conexión a Internet. Fuente: *La Jornada*, jueves 9 de diciembre de 2010: 30.

Pero además éramos muchos —hijos— y nuestros padres le daban más importancia a otras cosas que a la escuela”.⁸³ El estudio muestra que 59.7% de las familias en Ameca cuentan con un espacio físico para que sus hijos realicen sus actividades escolares.

Esta información nos permite afirmar que la constante en las familias donde no se cuenta con un espacio físico está relacionada directamente con dos situaciones: por un lado tenemos que entre menor nivel educativo tiene la madre, existen menores registros de familias donde se cuenta con un espacio físico para que los hijos puedan realizar sus tareas escolares; por otro lado, se observó que las familias con menores condiciones económicas —por ejemplo, donde las mujeres son jefas del hogar o donde la mayoría de las madres se desempeña 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 nos 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, únicamente hay un adolescente que desea terminar 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, al parecer, 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

⁸³ Comentarios expresados por la señora Ana Espinoza en entrevista realizada el 23 de junio de 2009 en Ameca, Jalisco.

de todos los jóvenes y adolescentes 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.

*b. Narraciones moralizantes sobre la importancia de la escuela*⁸⁴

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 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 (Saucedo, 2002:258).

⁸⁴ Este aspecto es retomado del trabajo de Claudia Saucedo Ramos “Apoyo familiar para el esfuerzo individual: Narrativas familiares sobre trayectorias escolares”, en Piña y Pontón, *Cultura y procesos educativos*, UNAM, 2002, pp. 243-289.

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 todavía presente. Aunque también se ha podido observar un cambio generacional en la práctica escolar 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.

c. 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 del rendimiento escolar es resultado de la experiencia escolar 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, el establecimiento de una relación equilibrada y armoniosa entre padres e hijos servirá para entender las necesidades escolares, que es fundamental para el desarrollo académico en la escuela; lo que se da a partir de la confianza, la motivación y el intercambio de ideas sobre el ejercicio y la práctica escolar en la casa y en la escuela.

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, encontramos lo siguiente: acerca del enunciado *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 (ver cuadro 5.3).

Cuadro 5.3 Mis padres no me quieren mucho

	Porcentaje
Muy de acuerdo	14.9
Poco de acuerdo	7.9
En desacuerdo	20.2
Muy en desacuerdo	54.4
Desconocido	2.6
Total	100.0

N=114.Fuente: Elaboración propia.

Entonces, ¿cuál es la variable que nos pueda indicar qué es lo que determina que los hijos perciban esta situación emocional de sus padres? Vistos en perspectiva ambos enunciados —*Mis padres no me quieren mucho* y *Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo* (ver cuadros 5.3 y 5.4)—, observamos que existe casi una relación directa entre los hijos 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 directamente con la falta de interés que tienen sus padres sobre lo que ellos dicen cuando interactúan con ellos.

Cuadro 5.4 Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo

	Porcentaje
Muy de acuerdo	11.5
Poco de acuerdo	15.8
En desacuerdo	28.9
Muy en desacuerdo	41.2
Desconocido	2.6
Total	100.0

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Al cruzar ambas preguntas con las aspiraciones educativas de los hijos, se observó que cuando hay aspiraciones altas no existe ningún efecto negativo en cuanto a los deseos de seguir estudiando hasta la universidad, pero sí existe un efecto negativo en cuanto al rendimiento escolar. Es decir, de 14.9% de los jóvenes que señalaron estar muy de acuerdo en que *sus padres no los quieren mucho* (ver cuadro 5.3), 76.5% de ellos tenían calificaciones por debajo de la media (83.69 de calificación), 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. Esto nos lleva a señalar que el rendimiento académico en un momento determinado 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 5.3— con alguna variable de los padres, la única constante que pudimos observar, y que tenía una relación directa, estaba asociada con los bajos niveles de escolaridad tanto de la madre como del padre. Es decir, de los diecisiete que señalaron estar muy de acuerdo en que *sus padres no los quieren mucho*, diez de las madres sólo contaban con primaria, cuatro con secundaria y sólo tres tenían bachillerato o menos. En cuanto a los padres, nueve de ellos habían estudiado hasta primaria, cuatro la secundaria, uno no había concluido el bachillerato, dos lo finalizaron y uno contaba con nivel universitario. Aunque es importante señalar que con estos datos no es posible afirmar que los padres con menor nivel educativo sean los que menos quieren a sus hijos, de acuerdo con lo que los propios hijos perciben, creemos que es un factor importante que es necesario tomar en cuenta.

d. 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 5.5 muestra que poco más de una cuarta parte (26.3%) de los hijos recibe ayuda para la realización de las tareas 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 el apoyo por parte de los hermanos o hermanas. Una buena cantidad de los jóvenes encuestados señaló haber recibido apoyo principalmente de los miembros de su familia para realizar sus tareas; es decir, 49.1% recibió apoyo de alguno de los miembros de su familia, porcentaje que corresponde prácticamente a la mitad de los considerados en este aspecto. Dicha situación nos muestra que la familia sigue siendo el principal apoyo en las labores escolares de los hijos. Sin embargo, el internet como instrumento de

apoyo para los jóvenes es cada vez más recurrido y, esto ocurre más en las familias de clase media.

Cuadro 5.5 ¿Quién te ayuda en las tareas de la escuela?

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

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Sin lugar a duda el entorno familiar es fundamental en el papel que los hijos habrán de desempeñar en su oficio de alumnos,⁸⁵ 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 como alumnos.

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

El oficio de alumno se refiere a “la experiencia de la realidad escolar cotidiana”, la cual está 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

⁸⁵ Concepto tomado de Gonzalo Saraví (2009).

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 personales⁸⁶ que los hijos tienen sobre la educación. Estas perspectivas personales están conformadas por los siguientes aspectos:⁸⁷ 1) Importancia por la escuela y por hacer tareas; 2) Promedio de calificaciones del alumno; 3) Percepción de los cursos como utilidad para su vida futura; 4) Percepción del ambiente escolar; 5) Lo que leen los alumnos fuera de la escuela; y 6) Historial curricular del alumno.⁸⁸

En la encuesta realizada con los jóvenes y adolescentes se les preguntó sobre la importancia que para ellos tiene la escuela y hacer tareas fuera de ella. Se les pidió que respondieran *¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?* Las respuestas a esta pregunta nos indican el ejercicio y el compromiso que para ellos tiene de ser alumnos más allá de las aulas. 81.6% de los jóvenes dijo que es muy importante tener buena educación, 17.5% manifestó que es importante, y sólo 0.9% dijo que no es importante (ver cuadro 5.6).

Cuadro 5.6 ¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?

Nivel de importancia	Porcentaje
No es importante	0.9
Importante	17.5
Muy Importante	81.6
Total	100.0

N=114. Fuente: Elaboración propia.

⁸⁶ Véase el Esquema de aspiraciones educativas en cuadro 1.4.

⁸⁷ Sólo se analizarán los dos primeros aspectos, los cuales tienen una relación más estrecha con el apoyo familiar, las aspiraciones educativas y, a su vez, con el rendimiento escolar.

⁸⁸ Este punto es resultado de los cinco primeros aspectos señalados.

Ahora bien, este punto por sí solo tal vez no nos indique mucho sobre el oficio de ser alumno, pero si lo relacionamos con el promedio de calificaciones del alumno, veremos que hay una relación directa, ya que de 17.5% de los jóvenes que señalaron que *es importante obtener buena educación*, el 20% de ellos 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 adolescentes que manifestaron que es muy importante obtener buena educación, 60% de ellos tienen más de la media de calificaciones y sólo 40% tienen menos de la media.

En ese mismo sentido, si relacionamos la pregunta del cuadro anterior con las aspiraciones educativas, encontramos que los jóvenes que señalaron *es importante obtener buena educación*, 40% de ellos tiene aspiraciones de 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 sobre la importancia que para los hijos tiene la educación y hacer tareas 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 de los jóvenes fueron contundentes: 64.9% estudia menos de tres horas por semana y sólo 15.8% lo hace más de cinco horas (ver cuadro 5.7). 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% desea terminar la universidad, 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, 8 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 muestran aspiraciones más bajas y sólo pretenden terminar el bachillerato o menos. Sin embargo, esta situación cambia de acuerdo con el sexo y el grado escolar.

Cuadro 5.7 Horas que dedicas a estudiar o a realizar actividades de la escuela en una semana típica

Horas invertidas	Porcentaje
Menos de una	9.6
Una o dos	36.9
Dos o tres	18.4
Tres o cuatro	12.3
Cuatro o cinco	6.1
Cinco y más	15.8
Desconocido	0.9
Total	100.0

N=114. Fuente: Elaboración propia.

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% es mujer, mientras que son hombres el resto de los que menos estudian. Asimismo, 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, las cuales forman parte del oficio de ser alumno, fue posible contar con el registro de calificaciones de 89% de los alumnos 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; las calificaciones corresponden al porcentaje acumulado en cualquiera de estos dos niveles. 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: 40% (ver cuadro 5.8). Así, 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.⁸⁹

Cuadro 5.8 Distribución de las calificaciones obtenidas por los hijos que estudian secundaria y preparatoria en Ameca

Calificaciones	Porcentaje
De 60 a 69	9%
De 70 a 79	32%
De 80 a 89	19%
De 90 a 100	40%
Total	100%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos muestran que las mujeres son las que menos horas le dedican al estudio fuera de la escuela, seguramente porque en la distribución de las actividades del hogar ellas llevan una carga mayor. Sin embargo, pese a que le dedican menos horas al estudio fuera de la escuela, son las mujeres 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 en el ámbito escolar tiene una relación directa con la estructura o conformación de la familia, la que a su vez es un aspecto fundamental para la relación entre padres e hijos. Por tanto, la familia biparental definida como la familia donde ambos padres biológicos están presentes es fundamental para el buen rendimiento escolar de los

⁸⁹ De los 12 jóvenes restantes se desconoce su calificación.

hijos. Sobre este punto, se analizó la relación que existe entre las calificaciones obtenidas por los hijos y el tipo de familia con la que viven y conviven. Los datos encontrados nos muestran lo siguiente (ver cuadros 5.9 y 5.10):

Cuadro 5.9 Distribución de las calificaciones de los hijos que viven con familias biparentales

Calificaciones	Porcentaje
Hijos con calificaciones bajas	43%
Hijos con calificaciones altas	47%
Desconocido	10%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.10 Distribución de las calificaciones de los hijos que viven con familias monoparentales

Calificaciones	Porcentaje
Hijos con calificaciones bajas	54%
Hijos con calificaciones altas	33%
Desconocido	13%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 5.9 es posible observar que las calificaciones de los hijos casi no son alteradas por la composición de la familia biparental; es decir, la familia donde ambos padres están presentes influye en menor grado en la obtención de las calificaciones altas de los hijos. Pero en el cuadro 5.10 vemos como sí afecta el tipo de composición familiar: el 54% de los hijos que obtuvieron calificaciones por debajo de la media formaban parte de una familia uniparental⁹⁰, mientras que 33% de los que tienen calificaciones por arriba de la media pertenecen a familias monoparentales o sustitutas. Esto nos indica que los hijos de familias uniparentales son más propensos a obtener calificaciones bajas, a diferencia de los hijos que pertenecen a familias biparentales. Además, hay familias

⁹⁰ Como familia uniparental o monoparental debe entenderse a las familias 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 de los distintos tipos de familias fue proporcionada por los propios hijos encuestados. Véase cuadro 4.1, capítulo cuatro.

monoparentales más vulnerables que otras, por ejemplo, las familias sustitutas son las más vulnerables, los hijos que viven sin la presencia del padre o la madre son más vulnerables que los hijos que viven con ambos padres o con alguno de ellos, esto es, generalmente se trata de familias formadas por abuelos y nietos/hijos, ellos son todavía más vulnerables en el rendimiento escolar, dado que presentan un desempeño más irregular, a diferencia de otros hijos que viven 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 de la familia, el nivel educativo de los padres y los distintos tipos de estructura familiar.

Cuando se les preguntó a los jóvenes *¿Cuál es el grado más alto que deseas alcanzar?* Ocho de cada diez señalaron que aspiran terminar la universidad, es decir, 82.5%⁹¹ manifestó su deseo de terminar una carrera universitaria; 8.8% dijo querer sólo terminar preparatoria o bachillerato, 4.4% piensa terminar una carrera técnica, y 4.4% señaló que sólo desea terminar la secundaria (ver cuadro 5.11). La distribución de las aspiraciones educativas que los hijos desean alcanzar tiene una clara tendencia a ser alta.

⁹¹ Aunque de este 82.4% hay un porcentaje muy importante, 35.1%, que desea continuar hasta nivel posgrado.

Cuadro 5.11 Distribución sexual del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar

Sexo	Grado máximo que deseas alcanzar					Total
	Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar universidad	Terminar posgrado	
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%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

¿Qué pasa, entonces, con los jóvenes que manifestaron 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, asimismo, que 19 de esos 20 jóvenes tienen un promedio de calificaciones por abajo de la media. Además, la media de calificaciones de los 20 jóvenes es de 75, mientras que la media de calificaciones 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; es decir, a los factores 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 con respecto a su situación económica. En la encuesta 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 arrojaron los siguientes resultados: el grueso se concentró en señalar que la situación sigue igual (43%), 33% manifestó que la situación económica está mal, 19% mejor y 5% la percibe como peor. Ahora bien, si observamos la percepción de los hijos que aspiran a terminar una carrera universitaria, 37% dijo que igual, 24% mejor, 19% mal, 14% mucho mejor, 4% peor y 2% desconocido (ver cuadro 5.12).

Cuadro 5.12 Distribución de la 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?

Situación económica	Hijos que aspiran estudiar sólo hasta el bachillerato o menos	Hijos que aspiran terminar una carrera universitaria
Mucho mejor		14%
Mejor	19%	24%
Igual	43%	37%
Mal	33%	19%
Peor	5%	4%
Desconocido		2%
Total	100%	100%

N=114. Fuente: Elaboración propia.

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

Al observar, primero, a 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 que tienen hijos con aspiraciones bajas, con sólo 6.4 grados 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 de educación es aún más distante, puesto que estas últimas cuentan con 9.2 grados de educación (ver cuadro 5.13).

Cuadro 5.13 Distribución de los grados de educación promedio de padres y madres por tipo de aspiraciones educativas de los hijos

Características de padres e hijos	Grado de educación	
	Padres	Madres
Padres con hijos que aspiran estudiar hasta el 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

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si observamos el tipo de ocupación de los padres o tutores, encontramos que los hijos con aspiraciones educativas 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 (ver cuadro 5.14).

También es posible observar en el cuadro 5.14 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 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 5.14.

Cuadro 5.14 Distribución de los tipos de empleo de padres y madres de acuerdo con el nivel de aspiraciones educativas de los hijos

Grupos de padres	Tipos de empleo de los padres o tutores	Porcentaje	Tipos de empleo de las madres o tutoras	Porcentaje	
Padres con hijos que no aspiran estudiar más allá del bachillerato	Desempeña un oficio	26.0%	Ama de casa	67%	
	Trabajador del campo/ganadería	16.0%	Obrera	9%	
	Obrero	32.0%	Propietaria de negocio	19%	
	Propietario de negocio	10.5%	Trabajadora de servicios	5%	
	Servicios de protección	5.0%			
	Trabajador en servicios	10.5%			
	Total	100%	Total	100%	
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%	Obrera	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%	Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

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 doce 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 muy pronto, 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 sólo hasta el bachillerato, quizá porque ninguno de sus hijos 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 la realización de las tareas escolares y, en tanto tienen un bajo nivel educativo, no pueden apoyar a sus hijos 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 la 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 estrechos y fluidos, 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 educativas 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 en el seno de esta familia 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 nos ayuda a ilustrar las limitaciones y conflictos entre las relaciones padre e hijo y su relación con la educación del menor, es el caso de la familia Ríos Espinoza. La señora Ana Espinoza señala:

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.⁹²

Este testimonio nos permite establecer la importancia de la comunicación de los padres como apoyo dentro de la familia y como un medio fundamental para que los hijos se interesen y le encuentren un mayor sentido a su proceso educativo. Incluso la señora Ana hace referencia 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, lo que la obligó a llegar sólo hasta el segundo año de secundaria. La poca comunicación que hay 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,

El caso de las dos familias citadas son una muestra de la atmósfera negativa y la pésima comunicación entre padres e hijos. Esto parece influir más en

⁹² Entrevista realizada a la señora Ana Espinoza, 23 de junio de 2009, en Ameca, Jalisco.

las decisiones y aspiraciones de los hijos varones que en las de las hijas. Posiblemente el hijo varón vea en el mercado laboral una salida fácil y rápida para no continuar en la escuela, aunque después de un tiempo los planes no sean como los había imaginado.⁹³ 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 mantiene 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.⁹⁴

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 social⁹⁵ importa e influye en las

⁹³ Véanse también los distintos casos mencionados por Saraví (2009, señalar paginas referidas) de jóvenes que ingresan al mercado laboral truncando sus estudios de secundaria o bachillerato.

⁹⁴ 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, el de padre y el de madre, y el esfuerzo económico y educativo es mayor, tanto para la madre como para el hijo.

⁹⁵ Como se señaló anteriormente, para este estudio en específico 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 de los padres. 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.

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 por los hijos y el tipo de familia a la que pertenecen, tomando en consideración las diferencias de clase de las familias.

En el cuadro 5.15 se muestra que los hijos de familias biparentales de clase media concentran prácticamente 84.4%, mientras que los hijos de familias biparentales que corresponden al estrato bajo concentran 77% de los casos; es decir, los hijos de familias de nivel bajo presentan una 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.

Cuadro 5.15 Tipo de familia según estrato social

Tipo de familia	Estrato social		Total
	Estrato bajo	Estrato medio	
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%		.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%		.9%
8. Vivo con mi madre y otros familiares	1.2%		.9%
9. Vivo solamente con mi abuela		3.1%	.9%
10. Vivo con mi abuela y otros familiares	1.2%		.9%
11.- Vivo con mis abuelos	2.4%		1.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

N=90. Los tipos 1 y 2 son familias definidas como biparentales, y los tipos 3 a 11 se han definido como familias monoparentales o sustitutas. Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro 5.16 se muestra que el porcentaje de calificaciones obtenidas por los menores difiere de acuerdo con el estrato social al que pertenecen: los hijos que forman parte de la clase media cuentan con un porcentaje de calificaciones 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 tienen 76.9% de esas mismas aspiraciones; los hijos de clase baja tienen 23.1% de aspiraciones bajas, mientras que los de clase media sólo tienen 3.1% (véase cuadro 5.16).

Cuadro 5.16 Porcentaje de las calificaciones obtenidas y de las aspiraciones educativas, según estrato social al que pertenecen

Características de las calificaciones y las aspiraciones por hijo	Estrato bajo	Estrato medio
Hijos que tienen calificaciones por debajo de la media**	59.7%	30%
Hijos que tienen calificaciones por encima de la media***	40.3%	70%
Aspiraciones educativas****		
Bajas	23.1%	3.1%
Altas	76.9%	96.9%

Fuente: Elaboración propia.

**Las calificaciones por debajo de la media se consideran de 60 a 83 puntos.

***Las calificaciones por encima de la media son de 84 a 100 puntos.

****Las aspiraciones educativas consideradas como bajas son las de los hijos que sólo desean estudiar hasta el bachillerato o menos, y las aspiraciones altas son los que desean terminar una carrera universitaria o posgrado.

Los datos del cuadro 5.16 nos indican que es posible inferir que los factores socioeconómicos influyen fuertemente en el rendimiento escolar de los hijos y, 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 biparental o monoparental a la que pertenecen. Pero también estos casos 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 entre padres e hijos, aunado al poco interés que los padres tienen sobre los planes de sus hijos, parecen afectar más a los varones que a las mujeres. Esta situación muestra que 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 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 reacomodo de sus ideas y evaluaron sus aspiraciones, con algunos cambios importantes, aunque sin modificar drásticamente su perspectiva inicial en su conjunto. 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 5.17). 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.

Cuadro 5.17 Expectativas educativas que los hijos piensan obtener

Grado de estudios	Porcentaje
Sólo secundaria	4.4
Carrera técnica	7.9
Terminar preparatoria	10.5
Terminar la universidad	50.0
Terminar un posgrado	27.2
Total	100.0

N=114.Fuente: Elaboración propia.

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 sobre su educación es un poco más alta que las que ellos se han planteado (véanse cuadros 5.18, 5.19 y 5.20).

Cuadro 5.18 Distribución de las expectativas educativas de los hijos de acuerdo con el sexo

Sexo	Expectativas educativas					Total
	Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar universidad	Terminar posgrado	
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%

N= 114.Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.19 Distribución de las expectativas educativas que los padres tienen para sus hijos de acuerdo con el sexo

Sexo	Grado máximo que tus padres quieren que estudies					Total
	Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar la universidad	Terminar un posgrado	
Hombre	3.7%	7.4%	9.3%	46.3%	33.3%	100.0%
Mujer	1.7%	1.7%	5.0%	33.3%	60.0%	100.0%
Total	1.8%	4.3%	7.0%	39.5%	47.4%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 5.20 Grado máximo de estudios que tus padres quieren que alcances, según tipo de familia y estrato social

Familia	Estrato social	Grado máximo que tus padres quieren que estudies					Total
		Sólo secundaria	Una carrera técnica	Terminar preparatoria	Terminar universidad	Terminar posgrado	
Biparental	Bajo	3.2%	6.4%	9.5%	34.9%	46.0%	100.0%
	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%
	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%
	Medio				40.6%	59.4%	100.0%
	Total	1.8%	4.3%	7.0%	39.5%	47.4%	100.0%

N=90. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las expectativas catalogadas como bajas que tienen los padres que cuentan con doce 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 socioeconómico 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, tenemos el caso de 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 que Emmanuel enfrenta una serie de adversidades, 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.

5.7 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. En ese sentido, 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.

A partir de lo explorado en este capítulo es posible concluir que el bajo rendimiento escolar está asociado con el bajo nivel de capital humano de los padres, fundamentalmente con un bajo nivel educativo de la madre. También fue posible establecer que existen diversos factores estructurales, entre ellos el socioeconómico, que inciden de forma negativa o positiva en el rendimiento escolar 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 que existe en México elimina a los hijos de las clases desfavorecidas; muestra de ello son los bajos niveles de rendimiento escolar y, sobre todo, de deserción que presentan los adolescentes que pertenecen a 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 poner en una encrucijada a los hijos de las clases bajas, 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.

Hemos analizado en este capítulo que 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; asimismo, 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 nos muestra el papel que juegan los factores estructurales y familiar en el rendimiento escolar de los jóvenes 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 amequeños que residen en aquel país.

CAPÍTULO VI

EL MUNDO DE LOS AMEQUENSES EN CALIFORNIA: MODOS DE INCORPORACIÓN, ESTRUCTURA FAMILIAR, CAPITAL HUMANO Y ESTATUS SOCIOECONÓMICO

6.1 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 norteamericana 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 que exploraremos se refiere a la estructura familiar, a partir de los distintos tipos de familias con las que viven y conviven los hijos de amequenses, aspecto central para entender las relaciones paternofiliales. Por último, se muestra el estatus socioeconómico de las familias. 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 las aspiraciones y el éxito educativo de los menores, 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.

6.2 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 norteamericana. 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 ha incrementado desde las últimas décadas del pasado siglo XX. Al mismo tiempo, la situación de los trabajadores norteamericanos ha empeorado, su movilidad económica se ha reducido y el número de pobres entre los inmigrantes indocumentados, nacionalizados o de segunda generación, se ha incrementado. Con excepción de los inmigrantes con altos grados escolares y altamente calificados, la condición de la mayoría de los inmigrantes 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, 1987, 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.⁹⁶ 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).

⁹⁶ La estructura familiar es uno de los aspectos centrales en nuestro estudio para el análisis de las relaciones paterno-filiales, 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.

El primer modo de incorporación antes citado 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 caso 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 tercer modo de incorporación 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 (Portes y Rumbaut, 2010: 198). Bajo estas características de incorporación negativa se encuentran las familias de Ameca. En este sentido podemos decir que

la cuestión central no es si la segunda generación [de amequenses] 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 (Portes y Rumbaut, 2010: 203).

De la gran mayoría (74%) de los jefes de familia de origen amequense de nuestro estudio que cruzó la frontera de forma no autorizada, sólo 26% lo hizo de forma autorizada como residente permanente o con visa de turista. El 30% llegó antes de la ley IRCA, el 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 6.1).

Pero además de cruzar de forma no autorizada, los padres de familia 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.

Cuadro 6.1 Año en que arribaron los jefes de familia a EUA

Periodo	Porcentaje
1973-1985	30.0
1986-1994	50.0
1995-2008	20.0
Total	100.0

N=34. Fuente: Elaboración propia.

6.3 Lugar de residencia de las familias de Ameca en California

El lugar de residencia de estas familias está 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 las familias en varias ciudades, aunque sólo en tres de ellas se ha centrado nuestra atención, son: Modesto y Ceres, ubicadas en el Condado de Stanislaus, a una hora de distancia al sur de la capital del estado; la otra ciudad es 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, en estas tres ciudades no se 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 una infraestructura urbana e industrial como la que se cuenta 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. Asimismo, la universidad más cercana para los estudiantes de Modesto y Ceres

se encuentra en Turlock, a treinta minutos de tiempo. Modesto es una ciudad agrícola y de bajos recursos, quizá una de las más pobres de California,⁹⁷ la ciudad 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 (USC) como estatales (UC) y privadas del estado. Las ciudades del sur donde se concentran las familias amequenses 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 de origen amequenses 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 sur del estado. El Condado de Ventura, que es fundamentalmente agrícola, se encuentra contiguo al noroeste del Condado de Los Ángeles (ver cuadro 6.2, mapa 2.1).

Los distintos lugares de residencia de las familias de Ameca 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

⁹⁷ Modesto es una ciudad agrícola que fue clasificada en 2006 en el puesto 16 de las áreas metropolitanas más peligrosas del país y en el 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.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Modesto_\(California\)#cite_note-MostMiserable-5](http://es.wikipedia.org/wiki/Modesto_(California)#cite_note-MostMiserable-5) (Fecha de consulta, 13 de mayo de 2011).

incorporación han sido trastocados por la reciente crisis financiera e hipotecaria de 2008 en Estados Unidos.

Cuadro 6.2 Condados y ciudades donde viven los hijos en California que forman parte del estudio

Condados y ciudades	Porcentajes	
	Condado	Ciudad
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 ciudades		100.0
Total condados	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

6.4 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 de la ciudad. 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, los productos básicos también aumentaron, se presentaba menos trabajo en el sector de la construcción, el campo, los servicios y, en general, en todos los sectores de la economía. Cada vez había un mayor 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 de la gente 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 ha agravado a partir de la gran recesión de 2007-2010. La crisis ha impactado seriamente a las familias de California con una de las tasas de desempleo más altas de la nación, generando una mayor pobreza, que afecta 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 la 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 gran recesión que inició en diciembre de 2007 y se agudizó en septiembre de 2008 ha dejado a miles de gente sin trabajo y amenaza la seguridad y la dignidad de millones de personas en Estados Unidos;⁹⁸ ha sido un colapso financiero comparable con el de 1929. La crisis financiera ha provocado un aumento pronunciado del desempleo,⁹⁹ 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, tal es el caso de una gran parte de los inmigrantes que residen en California quienes tienen dominado ese nicho de mercado laboral. Las repercusiones no se hicieron esperar

⁹⁸ Para mayor información véase el documental *Capitalismo una historia de amor* de Michael Moore sobre los efectos de la crisis financiera en Estados Unidos.

⁹⁹ 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%. Citado en <http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=us&v=74> (Fecha de consulta, 15 de mayo de 2011).

y la población inmigrante ha sido 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.¹⁰⁰ Para los padres de las familias de Ameca en California la situación ha empeorado. En el cuadro 6.3 podemos observar que 10% de los jefes de las familias se encuentran en calidad de desempleados y otro porcentaje similar está 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 en la construcción.

Cuadro 6.3 Situación laboral del padre y la madre en California

Situación laboral	Padres % N=34	Madres % N=40
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
Total		

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso de los empleados de tiempo completo el panorama también ha empeorado, ahora son menos las horas que trabajan por semana y más constantes los días de descanso dentro de las empresas donde laboran. La

100 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 sorteán la crisis únicamente con vales oficiales que son canjeados por alimentos, sin ningún ingreso en efectivo” (*La Jornada*, 4 de enero de 2010).

situación también se ha complicado para las madres de las familias de Ameca en California. En el cuadro 6.3 se observa que sólo 42.5% de las madres tiene trabajo de tiempo completo, aunque, igual que los padres, tienen recortes en su jornada laboral. Además, 10% de las madres trabaja medio tiempo y 32,5% se dedica única y exclusivamente al trabajo del hogar. El número de amas de casa se ha incrementado como resultado del cierre y/o reducción de la producción de varias fábricas manufactureras, empacadoras, empresas dedicadas a los servicios, casinos y hoteles, etc., donde las madres se desempeñan, contribuyendo en la economía del estado y en el ingreso familiar.

6.4.1 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 han disminuido, lo que ha ocasionado que los hijos cuenten con menos recursos para su educación secundaria y media superior, situación que ha dificultado el tránsito a la universidad. Además, los distritos escolares donde están concentrados los inmigrantes mexicanos han sido afectados por la crisis¹⁰¹ inmobiliaria, al incrementarse el abandono de las viviendas en los barrios de inmigrantes. Esto se debe a que los ingresos que reciben los distritos escolares dependen en buena medida de la plusvalía de las viviendas donde se ubica determinado distrito escolar,¹⁰² lo que ha dado como resultado una reducción al presupuesto de los distritos escolares donde habitan 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. Estas son sólo algunas de

¹⁰¹ 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 mil millones de dólares. Citado en el periódico virtual *Latino California*. <http://www.latinocalifornia.com/home/> (Fecha de consulta, 10 de octubre de 2010).

¹⁰² 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. <http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.cde.ca.gov/fg/fr/eb/> (Fecha de consulta, 15 de mayo de 2011).

las medidas que han implementado 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 Ortiz, quien llegó a Estados Unidos de forma indocumentada a la edad de seis años junto con sus padres amequeños. 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 casa, vivienda que cuenta con dos recámaras, una sala comedor y la cocina. Jorge estudia el grado once en la Johansen high school de Modesto; Martha, 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 Martha trabaja en el campo y su ingreso es insuficiente para sostener estudios universitarios, además de la condición de indocumentado de Jorge.

La situación de este joven es parecida a la de otros jóvenes —entre ellos, decenas de amequeños— que llegaron a ese país con sus padres cuando eran pequeños. Estos estudiantes no tienen acceso a préstamos federales o estatales, ni a becas y otros programas para poder 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—¹⁰³, y no

¹⁰³ Una nota que apareció en *Russia Today* (4/9/10) 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

pueden trabajar legalmente para sostenerse mientras estudian. Cada año, según el Urban Institute, alrededor de 65,000 estudiantes indocumentados egresan de la high school de Estados Unidos. De acuerdo con el Migration Policy Institute, los menores de edad conforman dieciséis por ciento de los al menos doce millones de indocumentados que se calculan están en ese país, o sea dos millones de estudiantes.¹⁰⁴ 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 Ameca. 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.

6.5 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: 1) los que proporcionan el acceso a bienes económicos y oportunidades de empleo, y 2) 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 se encuentran, por muchas razones, en una situación mejor para apoyar

desprotegidos y perjudicados por el galopante desempleo”, como consecuencia de la crisis financiera en Estados Unidos. “*Bajo la lupa*”, Alfredo Jalife-Rahme, *La Jornada* 8 de septiembre 2010.

¹⁰⁴ “American curios”, David Brooks, *La Jornada* el 18 de junio de 2010.

la adaptación de sus hijos (Portes y Rumbaut, 2010, capítulo 8 poner rango de páginas referidas). En el cuadro 6.4 se 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.

Cuadro 6.4 Grado de estudios del padre y la madre

Grado de estudios	Padre % N=34	Madre % N=40
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

Fuente. Elaboración propia.

En el caso de las madres se observa una tendencia al alza desde los primeros seis grados de estudio terminados (5%), el 10% de las madres no concluyó estudios de secundaria, 35% tiene nueve grados de estudio, y 7.5% de las madres terminó estudios universitarios en México (véase cuadro 6.4). Sólo hay tres casos de madres que concluyeron los doce grados de educación en Estados Unidos, uno de ellos es el de Sonia Solano, quien nació en Los Ángeles —hija de padres amequeños— pero vivió unos años en Ameca y otros en California, donde concluyó la high school. Dos madres más continuaron sus estudios en California,

Laura Bernache y Ángela Fregoso, quienes llegaron a California con sólo dos grados de estudios de nivel secundaria e ingresaron a la high school para terminar sus estudios de educación media básica en Estados Unidos. Esta situación les ha permitido tener un mejor conocimiento del sistema escolar norteamericano y, con ello, un mejor acercamiento en la relación escuela-hijos-padres. Aspecto que veremos en el capítulo siete.

Otro caso interesante es el de Magdalena Uribe, quien emigró a Estados Unidos un par de años después que su esposo Armando García, quien es profesionista. Ambos salieron en busca de una mejor vida junto con su hijo pequeño y se establecieron en 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 adolescentes latinas -principalmente con adolescentes mexicanas- con embarazos a temprana edad, les brinda ayuda en su proceso maternal mientras concluyen la high school.

El nivel promedio de educación de los padres en California es de 9.2 grados de educación, 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) (véase cuadro 6.5).¹⁰⁵ Es decir, las madres con hijos en California tienen un grado mayor de educación tanto de las madres migrantes como de las no migrantes de Ameca, esta situación nos indica que su selección migratoria es positiva.

¹⁰⁵ Véase también el cuadro 3.5.

Cuadro 6.5 Características educativas de los padres y las madres

Característica	Grado mínimo	Grado máximo	Media
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

Fuente: Elaboración propia.

6.6 Estructura familiar

Tal como lo señalan los representantes de la teoría de la asimilación segmentada, además del 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, son familias donde padre y madre biológicos viven con los hijos en el mismo hogar. Dicha estructura familiar 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 estas familias que tienen hijos adolescentes en California.

Las familias que forman parte del presente estudio en California 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 (véase capítulo II metodológico, y cuadro 6.2 de este capítulo). Los integrantes de las distintas 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 amequenses están por encima de la media en el estado, nos revelan que la situación es adversa para la adaptación y el bienestar de los hijos, ya que 7.5% de las familias entrevistadas viven en situación de hacinamiento. Además, muchas otras de las familias cuentan con un

número reducido de recámaras en sus viviendas y de un gran número de ellas, la sala se convierte por las noches en dormitorio. Los bajos ingresos han obligado a que muchas familias tengan que establecerse en barrios pobres donde las rentas son más accesibles y donde las viviendas cuentan con un menor número de 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 (90.0%), mientras que sólo 10% son familias extensas, aunque eso no significa que no exista una variedad en la estructura y conformación de las distintas familias amequenses. En el cuadro 6.6 podemos observar la variedad y complejidad en la conformación de las familias amequenses en California, de acuerdo con lo que los hijos manifestaron respecto a con quien vivían.

Cuadro 6.6 Tipos de familias en California con quien viven los hijos

Tipo de familias	Porcentaje
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

N=65. Fuente: Elaboración propia.

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, y 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 familias 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. En el 10% de las familias las parejas se separaron o divorciaron, tres se formaron en California y una en Ameca. Hay cuatro parejas más que se encuentran en unión libre, representan el 10%, tres de ellas se formaron en California y una en Ameca. Por último hay una madre soltera y una más viuda que representan el 2.5% respectivamente (véase cuadro 6.7).

Cuadro 6.7 Estado civil de los jefes de familia

	Porcentaje
Casado	75.0
Unión libre	10.0
Divorciada o separada	10.0
Viuda	2.5
Madre soltera	2.5
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

6.7 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 desempeña el padre y la madre. 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 nivel de dominio del inglés. Este porcentaje está conformado por los padres 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, como en hoteles, casinos y restaurantes (véase cuadro 6.8). 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.

Cuadro 6.8 Tipo de ocupación del padre y la madre

Ocupación	Padre % N=34	Madre % N=40
Desempeña un 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

Fuente: Elaboración propia.

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%. Por su parte, 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 6.8). 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, trabajo 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, que 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 de su estatus migratorio que 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. Una tercera es Laura Bernache, quien 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 americano.

En cuanto a 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.

6.7.1 Ingreso familiar

Uno de los aspectos que está directamente relacionado con el estatus socioeconómico (SES) de la familia es el ingreso familiar. Para obtener este dato se les preguntó a los padres sobre sus ingresos familiares, en el cuadro 6.9 nos indica qué ingreso familiar tuvieron el año anterior al estudio, es decir 2007 para los que viven en el norte y 2008 para los que viven en el sur de California.¹⁰⁶ El 45% de las familias tuvo ingresos por debajo de la media del conjunto de las 40 familias, es decir, de \$ 30,000 a \$ 39,999 dólares anuales.

Cuadro 6.9 Ingresos anuales de la familia durante 2007/2008

Ingresos anuales	Porcentaje
\$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

N=40. Fuente: Elaboración propia.

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 ingreso familiar, el nivel educativo de ambos padres es bajo o hay una combinación de estos factores. El caso más extremo es el de una familia encabezada por Patricia Rodríguez, divorciada e incapacitada, quien carece de documentos legales para residir en aquel país, esta familia vive en South Lake Tahoe y sobrevive del subsidio del gobierno. Los miembros que integran la familia

¹⁰⁶ Esta diferenciación de años 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.

son seis y sus ingresos apenas oscilan entre \$10,000 y \$14,999 dólares anuales, situación que la coloca en niveles de pobreza en aquel país. Esta situación familiar deplorable se pone en evidencia en la antipatía de los hijos por la escuela, principalmente de Patricia, la hija mayor, quien desea salirse antes de concluir la highschool para ponerse a trabajar y ganar dinero para poder comprar las cosas de las que dice ha estado limitada; ella manifiesta que “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 que estas familias perdieron sus casas. En el caso de la 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 familiares de los próximos años, lo que pudiera ocasionar que sus ingresos sean inferiores a la media y entren a formar parte de los niveles de pobreza.

En el caso de las familias que representan 37.5%, con ingresos superiores a la media, no presentan niveles de pobreza. Todos los padres y las madres tienen documentos legales de residencia —con excepción de una familia— o ciudadanos americanos, 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 nos muestran que 17.5% del total de las familias estudiadas se encuentran en niveles de pobreza, de

acuerdo con la información proporcionada por el Department of Health and Human Services (HHS) (véanse cuadros 6.10 y 6.11).¹⁰⁷

Cuadro 6.10 2007 HHS Poverty Guidelines

Persons in Family or Household	48 Contiguous States and D.C.	Alaska	Hawaii
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, Vol. 72, No. 15, January 24, 2007, pp. 3147–3148.

Cuadro 6.11 2008 HHS Poverty Guidelines

Persons in Family or Household	48 Contiguous States and D.C.	Alaska	Hawaii
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, Vol. 73, No. 15, January 23, 2008, pp. 3971–3972.

¹⁰⁷ Los niveles de estrato social y pobreza para el año 2007 se calcularon para las familias que residen en el norte de California; los datos de 2008 fueron calculados para las familias del sur del estado.

Estas familias desfavorecidas tienen bajos niveles de capital humano y modos de incorporación negativos, situación que nos presenta de antemano un panorama adverso para el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes amequeños. Pero una de las fortalezas de las familias que se encuentran en niveles de pobreza —según los estudios realizados por Portes y Rumbaut (1996) y Rumbaut (2005), dos de las siete familias en estas condiciones—, su fortaleza radica en que están conformadas por familias biparentales.

Además de los datos arriba mencionados sobre el estatus socioeconómico de las familias, es posible inferir que los padres cuentan con escasos ingresos para la educación universitaria de sus hijos. Cuando se les preguntó si podían pagar la educación universitaria de sus hijos sin ayuda externa, sólo 10% respondió afirmativamente, mientras que 87.5% comentó que no les era posible sostener los gastos universitarios de sus hijos sin ayuda externa,¹⁰⁸ ya sea por medio de becas o préstamos universitarios.

También se les preguntó si habían ahorrado para la educación de sus hijos después de la 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”.

6.7.2 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 6.12 se observa que la mayoría (55%) de las familias son dueños de la casa donde viven y menos de la mitad (45%) la rentan.¹⁰⁹ Ser propietario de la vivienda donde habitan

¹⁰⁸ 2.5% de los padres respondió no saber si podrán pagar los estudios universitarios de sus hijos.

¹⁰⁹ 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.

los hijos permite un mejor confort y, con ello, mayor tranquilidad emocional en la familia.¹¹⁰

Cuadro 6.12 Estatus residencial donde vive la familia

Estatus residencial	Porcentaje
Dueños	55
Rentan	45
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

6.8 Estatus migratorio de los padres

Según Schmid (2001: 77) un aspecto que no se ha investigado de manera suficiente respecto a 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. En este estudio ponemos en contexto el estatus migratorio de los padres y madres de Ameca, escenario que nos ayudará a discutir de qué manera influye y en las aspiraciones educativas de los hijos de inmigrantes mexicanos de Ameca. Primero, veamos cuál es el estatus migratorio de los padres.

En el cuadro 6.13 se muestra que 26% de los padres es residente permanente, 48% obtuvo la ciudadanía y 26% carece de documentos, situación que pone a los hijos de estos últimos en desventaja durante el proceso de incorporación y adaptación en el lugar de residencia.

¹¹⁰ Para más detalle véase *La casa en Mango Street*, de Sandra Cisneros. 1994.

Cuadro 6.13 Estatus migratorio de los padres en EUA

Estatus	Porcentaje
Ciudadano	48
Documentado	26
Indocumentado	26
Total	100.0

N=34. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al estatus migratorio las madres tienen más dificultades que los hombres: 35% tiene documentos y 27.5% ya obtuvo la ciudadanía, las madres indocumentadas representan 37.5% (véase el cuadro 6.14). Esto último se debe a que llegaron después de 1989, año en que concluyó el proceso de regularización por medio de IRCA.

Cuadro 6.14 Estatus migratorio de las madres en EUA

Estatus migratorio	Porcentaje
Ciudadana	27.5
Documentada	35.0
Indocumentada	37.5
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

La situación de estatus migratorio como 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, están muchas de ellas en condiciones de pobreza; algunas habían perdido su empleo, su casa y se habían tenido 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.¹¹¹ 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 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 ocho veremos cómo los hijos sortean esta adversidad.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, y con el fin de hacer un mejor análisis de la información, he distribuido a los hijos de este estudio por estrato social, tomando en cuenta cinco factores: grado de estudio de los padres, “prestigio” laboral,¹¹² nivel de ingresos de la familia, estatus de residencia y migratorio de los padres. A partir de estos cinco factores se estableció un índice para la distribuir en tres estratos sociales al que pertenecen los hijos y sus familias (véase cuadro 6.15).

¹¹¹ Como un 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 norteamericano 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 producido por un vencimiento hipotecario. “La fuerza de la fotografía esta 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 del 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. PORQUE NO PONES LA FOTOGRAFIA

¹¹² Este rubro se compone del tipo de trabajo que desempeñan los padres, es decir, manual o no manual.

Cuadro 6.15 Distribución de los hijos por estrato social al que pertenecen sus familias

Estrato social	Porcentaje
Estrato bajo	30.8
Estrato medio	41.5
Estrato Alto	27.7
Total	100.0

N=65.Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6.16 nos muestra la distribución por sexo, tipo de familia y área donde viven los hijos y sus familias en el norte y sur de California, de acuerdo con el estrato social al que pertenecen. Este cuadro muestra que existe una diferencia altamente significativa en el estrato social según el tipo de familia al que pertenecen los hijos: los hijos que viven en familias monoparentales o sustitutas —casi en su totalidad— viven en niveles con serias desventajas económicas, con un estatus de indocumentados, sus padres tienen un bajo capital humano e incluso cuentan con un bajo prestigio o estatus laboral. El cuadro también nos muestra que no hay diferencias significativas por estrato social en los hijos y sus familias según el área donde viven. Estos datos son de suma relevancia para el análisis posterior.

Cuadro 6.16 Distribución de los hijos por estrato social, de acuerdo con el sexo, tipo de familia y área donde viven las familias en California

Características	Estrato bajo (%)	Estrato medio (%)	Estrato alto (%)	Total (%)
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
Tipo de 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

N=65. *** <0.01 Altamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

6.9 Los hijos, la escuela y el vecindario

En EUA, 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 EUA, hijos de progenitores que nacieron en el extranjero, aunque bajo este rubro los académicos de la inmigración con frecuencia meten en el mismo saco a las personas nacidas en el extranjero que inmigraron siendo niños, así como a las personas nacidas en EUA con un progenitor nacido también ahí y uno 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 (2006: 369) 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.

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 los 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 de hijos inmigrantes los denominaremos “generación uno y medio” o “1.5”, la cual concentra 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 6.17).

Cuadro 6.17 Distribución sexual de los hijos de inmigrantes de Ameca en California

Sexo	Porcentaje
Hombre	38.5
Mujer	61.5
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

Del conjunto total de hijos de amequenses (73.8%) forma parte de la segunda generación, es decir, son hijos de inmigrantes que nacieron en Estados Unidos (véase cuadro 6.18), 13.8% pertenece a la generación 1.75, y 12.4% forman parte de la generación 1.5 (véase cuadro 6.19). A continuación se describe cada generación de hijos de inmigrantes, de acuerdo a la clasificación tomada de Rumbaut (2006).

Cuadro 6.18 Lugar donde nacieron los hijos

	Frecuencia	Porcentaje
EUA	48	73.8
México	17	26.2
Total	65	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6.19 Tipo de generación de los hijos de inmigrantes de Ameca en California

Generación	Porcentaje
Generación 1.5	12.4
Generación 1.75	13.8
Segunda generación	73.8
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

No todos los hijos de amequenses que residen en Estados Unidos nacieron ahí. Respecto al estatus migratorio de los hijos nacidos en México (26.2%), en el cuadro 6.20 se detalla esta situación: casi tres cuartas partes son ciudadanos americanos de nacimiento, 10.8% ya cuentan con la residencia permanente y 15.4% son indocumentados.

Cuadro 6.20 Estatus migratorio de los hijos

Situación migratoria	Porcentaje
Ciudadanos	73.8
Documentados	10.8
Indocumentados	15.4
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

La información proporcionada por los padres y los hijos constata que los hijos que viven en familias en condiciones de pobreza son quienes cuentan con un estatus migratorio de indocumentado. Este conjunto de hijos 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 ocho.

El conjunto de los 65 hijos entrevistados en el norte y sur de California asisten a 35 escuelas diferentes: 35.4% en la middle school y la junior high,¹¹³ 58.5% van a la high school¹¹⁴ y 6.1% al College. El grado nueve tiene la mayor concentración con 16.9%, el diez se muestra 13.8%, después le siguen el grado siete y ocho con 13.8%, respectivamente. Por su parte, el grado doce de estudios de la high school concentra 13.8% de hijos del último nivel de educación básica (véase cuadro 6.21). En tanto, 49.2% de los hijos va a la escuela en el norte de California y 50.8% en el sur del estado.

¹¹³ Las escuelas Middle School atienden los grados seis, siete y ocho, y la Junior High los grados siete y ocho.

¹¹⁴ High school conforma los grados nueve, diez, once y doce de educación media básica en Estados Unidos.

Cuadro 6.21 Grado que cursan los hijos en escuelas de California

Grado escolar	Frecuencia	Porcentaje
6.00	5	7.7
7.00	9	13.8
8.00	9	13.8
9.00	11	16.9
10.00	9	13.8
11.00	9	13.8
12.00	9	13.8
13.00	3	4.6
14.00	1	1.5
Total	65	100.0

Fuente. Elaboración propia.

6.9.1 El vecindario y la concentración residencial

A diferencia de años anteriores, los hijos de inmigrantes en Estado Unidos se enfrentan hoy a un entorno más plural y fragmentado, el que al mismo tiempo que ofrece una riqueza de oportunidades 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 desafío¹¹⁵ que enfrentan los hijos de los inmigrantes. El barrio puede dar lugar a una serie de consecuencias negativas, como la unión a bandas callejeras o la participación en la subcultura de la droga, también puede propiciar embarazos en mujeres adolescentes y alta participación de los jóvenes 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 la vida de las ciudades de Estados Unidos, como un hecho consumado que condiciona 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 personas de 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% afroamericanas y 5% son personas de otros grupos raciales y étnicos (véase cuadro 6.22).

¹¹⁵ Otro de los desafíos que enfrentan los hijos es la propia escuela.

Cuadro 6.22 Según los padres encuestados ¿De qué raza o grupo étnico son las personas que viven en tu vecindario?

Grupo étnico	Porcentaje
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

N=40. Fuente. Elaboración propia.

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 pobre 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 pobres, filipinos y otros grupos minoritarios de bajo estatus económico. Pero en la 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 hay una mayor concentración de mexicanos y blancos americanos pobres, además de algunos afroamericanos de bajo estatus económico. 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 un mayor contacto con distintos grupos nacionales, 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 de la ciudad 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 una 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 coexistencia de diversos grupos raciales y étnicos no limita los puntos de vista sobre la crianza de los hijos. El 47.5% de los padres 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 (ver cuadro 6.23). El tema sobre la crianza será tratado en el capítulo siguiente.

Cuadro 6.23 El vecindario tiene puntos de vista similares de cómo criar a nuestros hijos

	Porcentaje
De acuerdo	47.5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25.0
En desacuerdo	27.5
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

6.10 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 uno de los factores 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 mexicanos en California.

Conocer este contexto y detallar cada uno de sus elementos, 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; asimismo nos ayuda a explorar de qué manera se desarrollan las relaciones paternofiliales entre las familias de inmigrantes amequeses en California, tema que se abordará en los dos capítulos siguientes.

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.

CAPÍTULO VII

VIDA FAMILIAR, CULTURA DE LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR Y RELACIONES PATERNOFILIALES EN CALIFORNIA

7.1 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. Asimismo, se analizan la estructura familiar, 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 a 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.

7.2 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 Espiritú preguntó a padres inmigrantes filipinos por qué decidieron mudarse con sus

familias desde su país a los 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 (Le Esprítú, 2003: capítulo 8: 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 hoy parecen estar muy extendidas entre los inmigrantes asiáticos y latinos; así como entre los originarios de Ameca, pero difieren de las vertidas en 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” (Martínez, 1997). Este panorama fue cambiando a partir de la segunda mitad de los años ochenta; 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 hoy las familias inmigrantes de Ameca piensan que sus hijos tendrían una mejor atención educativa, de salud y, sobre todo, mejores oportunidades de empleo en California. En la actualidad, los migrantes de Ameca ven *el norte* como un proyecto de vida familiar (Martínez, 2003). Sin embargo, los modos de incorporación, el entorno y los antecedentes socioculturales de los migrantes no siempre favorecen su acogida; asimismo, hay divergencia en el valor que otorgan a la educación.

En este contexto, diez de las cuarenta familias que forman parte 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 una de las diez 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, quienes habían nacido en Ameca. También es el caso de Jesús Castro y Adriana, quienes emigraron a Rialto, California, pensando en una mejor vida para sus hijas. Jesús señala:

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.¹¹⁶

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 los niños y adolescentes aprenden en las escuelas, sino también a lo que aprenden y refuerzan en sus hogares. La vida familiar entre las familias mexicanas —particularmente, las que provienen de Ameca y residen en California— establece una serie de prácticas para mejorar el entorno familiar, 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 *et al.*, 2005). En ese sentido:

¹¹⁶ Testimonio de Jesús Castro. Entrevista realizada el sábado 24 de enero, de 2009 en Rialto, California.

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 (Christenson *et al.*, 2005: 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 otras nueve parejas —de las cuarenta familias estudiadas— que se conocieron en Ameca y emigraron a California antes de contar con algún hijo dentro del seno familiar, tuvieron sus hijos en California. Por tanto, 47.5% de los padres iniciaron su entorno familiar en Ameca y 52.2% de los padres se conocieron y formalizaron su familia en California.

7.3 Dinámica familiar y relaciones paternofiliales

Una vez establecidas en California, las familias inmigrantes se dieron cuenta que la dinámica familiar es sumamente distinta a lo que ellos habían experimentado en su lugar de origen. Uno de los aspectos que los padres —y algunos hijos parcialmente criados en México que emigraron pequeños— pronto van a percibir, 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.

La reducción en el tiempo de interacción entre los miembros de la familia tiene su origen principalmente en el trabajo, actividad en la que los padres invierten 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 es enfrentado por quienes tienen hijos adolescentes, quienes requieren de igual manera cuidados y tiempo de los padres para establecer relaciones más cercanas.

En ese sentido, los padres requieren tiempo para supervisar sus actividades y compartir el tiempo con sus hijos. Pareciera que sólo cuando los padres están fuera de los horarios de trabajo se pueden ocupar de los hijos. Sin embargo, hay que tomar en consideración que la jornada laboral que deben cubrir como inmigrantes no les permite flexibilidad para llevar a cabo dicha supervisión y convivencia, por lo que han de esperar hasta regresar a casa para involucrarse en la vida escolar de los hijos.

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 desempeñan los padres. Los padres que 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 involucrarse 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.¹¹⁷

Este testimonio, expresado por una madre inmigrante, nos 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, misma que se ve 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 familias nativas consideradas no inmigrantes en Estados Unidos.¹¹⁸

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 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.¹¹⁹

El testimonio anterior nos muestra la experiencia que viven a diario los inmigrantes: gran parte de la vida familiar está sujeta a los tiempos y ritmos del

¹¹⁷ Entrevista a Silvia Cuarenta, realizada en Modesto, California, 1 de diciembre de 2008.

¹¹⁸ Para más detalle, véase el trabajo de Jane Waldfogel & Sara McLanahan, “Work and Family: Introducing the Issue”, *The Future of Children*. Vol. 21. No. 2, Fall, 2011.

¹¹⁹ Testimonio tomado del libro Durand (coord.), *El norte es como el mar*; entrevistas a trabajadores migrantes en Estados Unidos, Universidad de Guadalajara, 1996, pp. 69-70.

trabajo de los padres inmigrantes, además de que las condiciones económicas y sociales obligan a que ambos padres se vean en la necesidad de 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 los dos; si no, no la haces. Aquí todo es muy diferente”.¹²⁰

El contexto sociocultural y el modo de incorporación en que viven las familias inmigrantes conllevan negociaciones al interior de cada familia, configurando una serie de cambios con respecto al 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% de las madres amequenses se dedican a las labores del hogar sin tener otro empleo asalariado.¹²¹ Estos datos nos muestran también una mayor apertura del mercado laboral femenino, que en buena medida puede proporcionar 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 —debido al poco tiempo que los padres pasan en casa por motivos laborales— impacta en la dinámica familiar y obliga a que los padres de familias inmigrantes de Ameca opten por una serie de estrategias para establecer contacto, comunicación e interacción con sus hijos. Una de esas estrategias es el uso de los espacios que son centrales en todos los hogares mexicanos: la cocina y el comedor; donde la configuración y distribución de la cultura material están mediadas por la dinámica familiar y por el aprovechamiento de los espacios que comprende el hogar, determinadas por el entorno económico y social del lugar de residencia. 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

¹²⁰ Entrevista a Martha Mendoza, realizada en Modesto, California, el 29 de septiembre de 2008.

¹²¹ Información obtenida mediante la encuesta realizada en Ameca y California.

que los horarios de comida y los lapsos de convivencia cotidiana entre padres e hijos son reducidos. Particularmente, es durante la cena cuando todos o casi todos los miembros de la familia se encuentren en casa; por lo que es un buen momento para que padres e hijos compartan sus experiencias del día. Es durante la sobremesa que se da una interacción más estrecha entre los miembros de la familia. Aunque esto no sucede en todas las familias.

En la mayoría de los hogares de California el comedor está separado de la cocina, lo cual influye en la interacción entre padres e hijos. A partir de lo observado entre las familias inmigrantes de Ameca en California, 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, se observó que 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 7.1). Estos datos nos muestran que la interacción entre padres e hijos se ve modificada en ciertos momentos del día, a partir de la distribución de los espacios en el hogar, 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 de los padres, la edad de los hijos y, sobre todo, el tipo de jornada, lo que pone en entredicho la disposición de los miembros de la familia para conversar e interactuar, situación que no existe en todas las familias de inmigrantes de Ameca estudiadas.

Cuadro 7.1 Distribución de los hogares que cuentan con comedor por separado de la cocina donde los miembros de la familia realizan sobremesa

	Sí realizan sobremesa %
No tienen comedor por separado 52.5%	9.5
Sí tienen comedor por separado 47.5%	47.5
Total 100.0%	

N=40. Fuente: Elaboración propia. Con base en observación de campo.

Algunas familias presentan estrategias muy particulares para interactuar. 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.¹²²

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 está el sexo y las drogas; les

¹²² Entrevista a Juan Rodríguez, uno de los padres inmigrantes de Ameca que ahora se encuentra incapacitado, realizada en San Fernando, California en marzo de 2009.

dicen que: “si lo van a hacer, cuídense, 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”. Miguel señala que su padre se “ha corregido y se cuida de ciertos comportamientos que no desea que nosotros veamos”.¹²³

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 con esa familia: Jesús me invitó a ver el lago —Tahoe—, desde donde me daría *raite* al hotel. Antes de dirigirnos al lago, Jesús se detuvo en una tienda a comprar un puro, “es para fumarlo allá en el lago”, me dijo. Jesús 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.¹²⁴

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 con respecto a los jóvenes que pretenden acercarse a ella para establecer un noviazgo.

En otras familias, los padres conviven con sus hijos mientras ven la televisión después de cenar. Algunos otros padres interactúan con sus hijos durante los fines de semana, ya que para muchas familias es el único momento que tienen para estar juntos.

¹²³ Entrevista a Miguel Ruiz, realizada en South Lake Tahoe, California, el 8 de octubre de 2011.

¹²⁴ Entrevista a Jesús Ruiz, realizada en South Lake Tahoe, California, 8 de octubre de 2011.

Algunas familias conversan durante el fin de semana, pero no siempre las pláticas en el comedor son armónicas. El domingo 23 de noviembre de 2008 por la mañana, la familia Montes 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 hacer las tortillas en una maquinita, para después colocarlas en el comal; mientras tanto, el padre volteaba y sacaba las tortillas 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”.¹²⁵ Al final se decidió cambiar de tema.

Lo anterior no es aislado. Las discusiones y las disputas entre padres e hijos, o entre padres, 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, al reflexionar sobre sus hijos, saben que si no existe conversación entre ellos 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

¹²⁵ Vivencia suscitada entre la familia Montes Cuarenta, en Modesto, California, noviembre de 2008.

estar muy cerca de tus hijos, tienes que tenerlos entretenidos, y lo mejor es en el deporte, jugando futbol.¹²⁶

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 Unidos. 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 a jugar. 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.¹²⁷

Casi todas las familias de Ameca quisieran llevar al pie de la letra los primeros dos de estos principios.¹²⁸ 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 en aquella ciudad 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 futbol.

Un caso similar es el de la familia Rodríguez residentes en Riverside. Pepo, el padre, es entrenador de un equipo de futbol de jóvenes y adolescentes en una

¹²⁶ Entrevista a Magdalena García, realizada en South Lake Tahoe, 10 de octubre de 2008.

¹²⁷ Entrevista a Armando García, realizada en South Lake Tahoe, California, octubre de 2008.

¹²⁸ Para más detalle, véase Carlos Monsiváis, *Imágenes de la tradición viva*, FCE/UNAM, 2006.

liga juvenil para menores de 17 años. José, el hijo, señala que quisiera ser futbolista profesional:¹²⁹

[...] 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.¹³⁰

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 deporte en México— es una manera de mantener sanos a los hijos, alejándolos de las drogas y de las pandillas.

7.4 Vivir en dos mundos: Idioma y relaciones entre padres e hijos

Hablar dos idiomas en este país
es como vivir en dos mundos.¹³¹

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

¹²⁹ 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.

¹³⁰ Entrevista a José Rodríguez, realizada en Riverside, California, enero de 2009.

¹³¹ Entrevista a Panchito Montes, realizada en Modesto, California, noviembre de 2008.

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 (Portes y Rumbaut, 2010: 164).

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 inmigrantes, “[...] el idioma es el arma principal en este país, hablar inglés es comunicarte mejor con los hijos”.¹³² Algunos padres señalan que cuando ellos no logran aprender inglés van perdiendo la comunicación con sus hijos al paso del tiempo. Desafortunadamente, muchos de los padres no llegan a aprender la lengua. En la muestra de los padres encuestados 29.4% tiene un nivel de manejo del habla del inglés, que va de bien a muy bien. Entre las madres, este nivel es sólo de 10%. Mientras que los niveles de entendimiento del 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 7.2). 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.

¹³² Entrevista a Ramiro Medina, realizada en Oxnard, California, enero 2009.

Cuadro 7.2 Idioma que los padres hablan con sus hijos en casa e idioma que usualmente se habla en casa

	Porcentaje
Idioma que se habla con los hijos	
Español	82.5
Ambos, inglés y español	17.5
Total	100.0
Idioma que se habla en casa	
Español	37.5
Ambos, inglés y español	62.5
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia con base en encuesta realizada en California.

Las familias inmigrantes de Ameca registran una preferencia hacia el bilingüismo. Tanto el inglés como el español se hablan usualmente en 62.5% de los hogares. 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 7.2); 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 de televisión 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% de ellos señaló que utilizan el español, 9.2% prefieren hacerlo en ambos idiomas, español e inglés, y 7.7% utiliza únicamente el inglés para comunicarse con sus padres (véase cuadro 7.3).

Cuadro 7.3 Idioma que los hijos hablan con sus padres e idioma que ellos prefieren hablar

	Porcentaje
Idioma que hablan con sus padres	
Español	83.1
Inglés	7.7
Ambos	9.2
Total	100.0
Idioma que prefiere hablar	
Español	21.5
Inglés	63.1
Ambos	15.4
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia, con base en encuesta realizada en California.

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 7.3).

7.5 El 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 lado, el apoyo motivacional para el aprendizaje, el cual señala que 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 relato¹³³ 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 de los hijos:

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 llevaríamos a Panchito; así 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.

¹³³ El relato es narrado en primera persona debido a mi participación y convivencia en la vida de la familia Montes.

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 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, pero ahora ya no.

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.

Asimismo, 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.¹³⁴ 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 el trayecto Silvia iba muy seria y casi no habló. Apenas me

¹³⁴ 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.

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 diez años: la crisis hipotecaria había golpeado las finanzas familiares 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, una muestra de los efectos de esta crisis se veía reflejada en 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 la 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 si.

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 de su hijo, pero tampoco tomó cartas en el asunto con Panchito poniéndolo a estudiar para que mejorara sus notas; 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, etc. No se conversa sobre la escuela y mucho menos hablan sobre lo que aspiran estudiar después de la 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 muy pocos ingresos durante 2008, menores a 50% de lo que obtuvo en 2007.¹³⁵ La crisis económica ha golpeado duro a ésta y a muchas otras familias inmigrantes de origen mexicano en Estados Unidos, inestabilidad que nos permitiría 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

¹³⁵ Pancho obtuvo ingresos en 2007 de 55,000 dólares, mientras que en 2008 sus ingresos apenas alcanzaron los 20,000 dólares. Información proporcionada por Francisco Montes, mayo de 2009.

hermanos se la pasa gritándoles a todos; eso no es ser un buen padre: si se quiere enseñar, tiene que hacerlo con el ejemplo.¹³⁶

Los relatos anteriores ilustran una serie de detalles sobre la interacción entre los miembros de la familia y la educación de los hijos, la falta de apoyo académico de los padres a los hijos y la ausencia del apoyo motivacional del padre; también indican la negligencia de los padres, la incapacidad para apoyar a sus hijos, El conflicto entre padre e hijo, la influencia de los factores estructurales en la dinámica de la vida familiar y sus efectos en el rendimiento escolar. En otro plano, los hechos relatados indican la existencia de la discriminación institucional, la cual se hace presente en la actitud de la consejera escolar, mostrando poco compromiso con su labor educativa. Los efectos de la discriminación por parte del personal escolar es un aspecto que se ha señalado en algunos estudios que ponen de manifiesto la crisis de la educación de los latinos en Estados Unidos (Gándara y Contreras, 2009). En contraste con esta situación pude observar en South Lake Tahoe el papel comprometido del consejero escolar Adrian Escobedo (de origen mexicano) con su comunidad de origen, quien señala:

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.¹³⁷

¹³⁶ Entrevista a Panchito Montes, realizada en Modesto, California, 28 de noviembre de 2008.

¹³⁷ Entrevista a Adrian Escobedo, realizada en South Lake Tahoe, California, 17 de octubre de 2008.

También fue posible observar otras familias donde existe una relación más estrecha entre padres e hijos, donde el apoyo académico y motivacional por parte de ambos padres es más efectivo y el resultado se muestra 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 la materia de matemáticas, sin embargo esta ayuda se reduce cuando los hijos llegan a la high school. Por su parte Ramiro, el padre, se encarga más del apoyo motivacional de los hijos, piensa que una forma de motivar y ayudar a los hijos a crecer más sanos y sin riesgos de drogas y pandillas es involucrarles 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. Carlos se encarga de llevarlos 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.¹³⁸

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 el estudio se ha encontrado que las familias biparentales tienden a hablar con sus hijos de forma ocasional e incluso más regularmente que las familias monoparentales (ver cuadro 7.4).

¹³⁸ El temor de que los hijos se involucren en pandillas ha llevado a los padres a impulsar a sus hijos para que practiquen un deporte y se alejen de los riesgos de la delincuencia. Un caso interesante 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. Véase *La Jornada*, miércoles, 2 de noviembre de 2011. En <http://www.jornada.unam.mx/2011/11/02/deportes/a40n1dep> (fecha de consulta, 2 de noviembre de 2011).

Cuadro 7.4 Padres hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela, según tipo de familia

Tipo de familia*	Padres hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela				Total
	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
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%

N=40. *<0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, cuando analizamos el grado de interacción entre las familias de acuerdo con el estrato social, observamos que a un mayor nivel socioeconómico corresponde con los padres que conversan más con sus hijos sobre sus experiencias escolares (véase cuadro 7.5). 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.

Cuadro 7.5 Padres hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela, según estrato social

Estrato social	Padre hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela				Total
	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
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%

N=40. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 después de la high school, así como la universidad más idónea para ella. Erika ha solicitado ingreso en tres instituciones,

la Universidad Estatal de San Diego, UC Berkeley y UC Santa Bárbara. Aunque UC David le ha extendido a Erika una invitación —es decir que ya fue aceptada—, ella no quiere ir al norte de California porque no se imparte la carrera que desea estudiar: negocios. Sus padres desean que estudie, como lo hizo su madre, quien terminó una carrera universitaria en México, por eso deciden juntos qué carrera y universidad cursará.

Según el tipo de estructura de la familia es la intensidad con que los padres hablan con sus hijos sobre sus planes educativos después de la high school, lo que es mayor entre familias de tipo biparental así como entre familias con mayor nivel socioeconómico (véanse cuadros 7.6 y 7.7).

Cuadro 7.6 Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school, según tipo de familia

Tipo de familia**	Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school				Total
	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
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%

N=40. **<.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7.7 Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school, según estrato social

Estrato social	Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school				Total
	Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Regularmente	
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%

N=40. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

7.6 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, las otras áreas de mayor concentración son: Salinas, San José, San Francisco, Modesto, Vallejo y South Lake Tahoe. Hay otras familias que se encuentran por todo el estado, sin embargo, es indispensable señalar que históricamente las familias 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 seis, 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 6.6 y 6.7 del capítulo seis 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, sólo una se

había divorciado; y de las 21 parejas que se casaron en Estados Unidos (52.5%), tres se divorciaron o separaron. Por su parte, de las familias que vivían en unión libre (10%), tres se unieron en Estados Unidos y una en México. Sólo una 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 (véase el trabajo de Landale *et al.*, 2011). Por otro lado, observamos que las familias que han llegado al divorcio o separación de los padres son con mayor frecuencia las que se formaron en Estados Unidos. Asimismo podemos ver que las familias que tienden a la unión libre como estatus civil de los padres 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 *et al.*, 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.

7.7 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. Asimismo, 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, 1991: 457; citado 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” (Esteinou y Nehring, 2009). Es importante señalar que los estilos de parentalidad están permeados por el espacio y el 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 que los hijos se distribuyen en los siguientes tipos de parentalidad: el estilo democrático (58.5%); el negligente (15.4%), permisivo (13.4%) y el autoritario 12.3% de las familias (ver cuadro 7.8).

Cuadro 7.8 Tipo de parentalidad de las familias en California

Tipos de parentalidad	Porcentaje
Democrático	58.5
Negligente	15.4
Permisivo	13.4
Autoritario	12.3
Total	100.0

N=65 Fuente: Elaboración propia.

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 esta relación 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 que el estilo negligente sólo aparece en los estratos bajo y medio (ver cuadro 7.9).

Cuadro 7.9 Tipo de parentalidad según estrato social

Tipo de parentalidad**	Estrato social			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Democrático	35.0%	55.6%	88.8%	12.3%
Negligente	25.0%	18.5%		58.5%
Permisivo	30.0%	7.4%	5.6%	13.8%
Autoritario	10.0%	18.5%	5.6%	15.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 familias biparentales tienen una tendencia mayoritaria a ser más democráticas, y en igual de porcentaje aparece el tipo de parentalidad autoritario y permisivo en las familias biparentales (véase cuadro 7.10).

Cuadro 7.10 Tipo de parentalidad según tipo de familia

Tipo de parentalidad**	Tipo de familia		Total
	Biparental	Monoparental	
Democrático	64.8%	27.2%	12.3%
Negligente	9.2%	45.5%	58.5%
Permisivo	13.0%	18.2%	13.8%
Autoritario	13.0%	9.1%	15.4%
Total	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Aunque no se observa en los cuadros, podemos destacar un aspecto interesante con respecto a los estilos de parentalidad practicados en estas familias: el estilo autoritario se presenta con mayor frecuencia en el sur del estado, 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. La literatura señala que 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 de parentalidad negligente está vinculado con la existencia de mayores niveles de delincuencia en los adolescentes, mientras que el estilo parental 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.

Los distintos estilos de parentalidad que establecen las familias de inmigrantes en California se han visto influenciados —en mayor o menor medida— por una serie de ideas que prevalecen en la cultura dominante, ideas que entran en diálogo y conflicto en el momento de decidir el tipo de cuidado y crianza de los hijos.¹³⁹ El caso de Jorge Piño, un joven que actualmente vive en Lake Tahoe y que no terminó la high school, es un buen ejemplo en este sentido:

Mis padres y yo vivíamos en Los Ángeles antes de venimos 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

¹³⁹ 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).

cuando todos estábamos juntos; ahora tengo más libertad pero no es igual, ni en la casa, ni en la escuela nada fue igual aquí.¹⁴⁰

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 7.11 podemos observar que los hijos que forman parte de familias con parentalidad de tipo negligente son las que presentan más niveles de aspiraciones bajas. En un segundo término aparecen los hijos que viven en familias con parentalidad democrática y permisiva.

Cuadro 7.11 Aspiraciones educativas de los hijos según tipo de parentalidad

Tipo de parentalidad***	Nivel de educación que deseas alcanzar				Total
	Autoritario	Democrático	Permisivo	Negligente	
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%

N=65 ***<0.01 Altamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el cuadro 7.12 muestra el cruce entre las expectativas educativas de los hijos y el tipo de parentalidad y ambiente familiar en el que los hijos 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 los hijos 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 van a influir para bien o para mal en las decisiones y en el éxito o fracaso educativo de los hijos. Esto sólo puede probarse mediante un estudio longitudinal. Sin embargo, ser parte de una familia con un ambiente de parentalidad democrática no es

¹⁴⁰ Entrevista a Jorge Piño, realizada en South Lake Tahoe, California, el 22 de octubre de 2008.

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.

Cuadro 7.12 Expectativas educativas de los hijos que piensan obtener, según tipo de parentalidad

Tipo de parentalidad**	Y realmente qué nivel de educación vas a lograr				Total
	Autoritario	Democrático	Permisivo	Negligente	
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%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 et al., 2011). Ésta es una forma de hacer frente a las adversidades y de fortalecer los vínculos entre los miembros de la familia, 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 nos 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 7.13 y 7.14). En ese sentido, las familias y sus hijos que viven con la presencia de un solo padre biológico tienen mayores riesgos y, a su vez, una serie de 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 los hijos.

Cuadro 7.13 Nivel de educación que los hijos aspiran alcanzar, según tipo de familia

Tipo de familia**	Nivel de educación que deseas alcanzar				Total
	Terminar high school	Algo de college	Terminar college o universidad	Terminar posgrado	
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%

N=65. ** <0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7.14 Expectativas educativas que los hijos piensan lograr, según tipo de familia

Tipo de familia*	Y realmente cuál es el nivel educativo que piensas obtener				Total
	Terminar high school	Algo de college	Terminar college o universidad	Terminar posgrado	
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%

N=65. * <0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

7.8 Estilos de crianza, adaptación de los hijos y valores en la familia

*Aquí no es como en tu país.*¹⁴¹

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

¹⁴¹ Comentario expresado frecuentemente por los hijos de inmigrantes en Estados Unidos.

anglo dominante. El familismo,¹⁴² la lealtad, 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 ofendió a su madre en inglés y se retiró a su recámara.

Después de esta escena, Nena 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.¹⁴³

Sobre esa misma situación con Nena se le comentó a Mago, otra madre de familia nacida en Ameca e inmigrante desde hace casi veinte años en Tahoe. ella señaló al respecto:

Los hijos en este país llegan a tener más autoridad sobre los padres, eso es porque los padres que llegan a este país 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

¹⁴² 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).

¹⁴³ Entrevista a Nena García, realizada en South Lake Tahoe, California, 31 de octubre de 2008.

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.¹⁴⁴

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.¹⁴⁵

Al respecto, el escritor mexicanoamericano Richard Rodríguez, de estilo controvertido, en el “Teatro Saroyan del Valle de San Joaquín”, en 2010, al hacer

¹⁴⁴ Entrevista a Mago Quintero, realizada en South Lake Tahoe, California, 5 de octubre de 2008.

¹⁴⁵ Entrevista a Blanca Medina, realizada en Oxnard, California, el 25 de febrero de 2009.

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”.¹⁴⁶ 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 es un país de valores familiares, 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 de los hijos, 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

¹⁴⁶ Conferencia de Richard Rodríguez, 1 de diciembre de 2010. En <http://www.vidaenelvalle.com/2010/12/01/768847/autor-comparte-sus-ideales.html> (fecha de consulta).

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, 1993; García Coll *et al.*, 1995: 200, 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 (citado en Arendell, 1997: 27), “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*”. 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 para los hijos. 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 de los hijos 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 consecuencia, se presentan conflictos entre padres e hijos, lo que por ende puede afectar las aspiraciones y los logros educativos de estos últimos.¹⁴⁷

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

¹⁴⁷ Un dato importante es que de las cuarenta familias entrevistadas en California sólo cuatro los padres afirmaron poder pagar por la educación de sus hijos sin ayuda externa, y seis de ellas han podido ahorrar para la educación universitaria de sus hijos.

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”.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, se muestra a continuación 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 captés, me dices cuando ya.

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, quédese con sus histerias y ahí nos vimos”. Y no vas a lograr nada.

El dialogo anterior entre los padres de Panchito pone en evidencia el clima de relación de crianza y paternofilial, bajo este ambiente se sitúa el estado de ánimo y de autoestima de Panchito, situación 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 que forman el universo de estudio, 10 de ellos no cuentan con un estatus legal, 7 tienen residencia permanente, es decir, son inmigrantes documentados con estatus legal, y 48 de los hijos nacieron en Estados Unidos, son ciudadanos norteamericanos. De tal manera que al cruzar la información de las aspiraciones educativas que los hijos desean alcanzar por estatus migratorio, se pudo observar que los hijos que tienen 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 7.15).

Cuadro 7.15 Nivel de educación que aspiran alcanzar los hijos según estatus migratorio

Nivel de educación que deseas alcanzar	Estatus migratorio		Total
	Doc/Ciudadano	Indocumentado	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Estos datos nos revelan que contra viento y marea los hijos inmigrantes indocumentados desarrollan mayores ambiciones por terminar una carrera universitaria que sus pares, quienes son residentes permanentes o ciudadanos americanos. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre sus expectativas, hay un

reajuste más pesimista sobre su perspectiva a futuro, y principalmente se debe a la falta de documentos que le permitan tener 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 (ver cuadro 7.16).

Cuadro 7.16 Expectativas educativas que los hijos piensan obtener según estatus migratorio

Y realmente, cuál es el nivel educativo que piensas obtener	Estatus migratorio		Total
	Doc/Ciudadano	Indocumentado	
Terminar high school	7.3%		6.2%
Algo de college	10.9%	10.0%	10.8%
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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. Más recientemente, 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 por dos años a los jóvenes inmigrantes indocumentados que se encuentran en calidad de estudiantes o trabajadores que 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.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Palabras expresadas por el presidente de los Estados Unidos de Norteamérica, Barak Obama. Nota tomada de la página web: <http://america.infobae.com/notas/52485-Barack-Obama-No-tiene-sentido-expulsar-a-jvenes-talentosos> (consultado el 15 de junio de 2012).

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?”, encontramos que 55% prefiere la crianza de los hijos según las costumbres de su país de origen, mientras que 45% gusta de combinar las costumbres de su país de origen con las costumbres de la sociedad dominante norteamericana (véase cuadro 7.17).

Cuadro 7.17 ¿Quiere usted que sus hijos se críen de acuerdo con las costumbres de su país de origen o de acuerdo con las costumbres americanas?

Tipo de costumbre de crianza	Porcentaje
Las costumbres de mi país	55.0
Ambas costumbres	45.0
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

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 muchas cosas que son muy buenas y vale la pena tomarlas”.¹⁴⁹ Por ejemplo, María Luquín, hija de padres inmigrantes, profesora de la high school de Lake Tahoe, comenta:

Los amequeses 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 amequeses, siguen reproduciéndose en la misma burbuja, viviendo en Tahoe, en otro país, y así no se progresa, así no van a poder salir adelante.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Entrevista a Armando García, realizada en Lake Tahoe, 16 de octubre de 2008.

¹⁵⁰ Entrevista a María Luquín, realizada en South Lake Tahoe, 17 de octubre de 2008.

Al observar el tipo de costumbre que los padres prefieren para la crianza de sus hijos según el tipo de familia, 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 familias de estrato medio son las que tienden más a conservar las costumbres de su país de origen; y a mayor nivel económico hay una tendencia a combinar ambas costumbres e incluso ir adoptando mayoritariamente las costumbres dominantes norteamericanas (véase cuadro 7.18).

Cuadro 7.18 ¿Quiere usted que sus hijos se críen de acuerdo con las costumbres de su país de origen o de acuerdo con las costumbres americanas?, según tipo de familia, estrato social y área donde viven las familias

Tipo de familia, estrato social y área donde viven en California		Tipo de costumbre de crianza		Total (%)
		Las costumbres de mi país (%)	Ambas costumbres (%)	
Tipo de familia	Biparental	54.5	45.5	100.0
	Monoparental	57.1	42.9	100.0
Total		55.0	45.0	100.0
Estrato social				
	Estrato Bajo	53.8	46.2	100.0
	Estrato Medio	61.1	38.9	100.0
	Estrato Alto	44.4	55.6	100.0
Total		55.0	45.0	100.0
Área donde viven				
	Norte	45.0	55.0	100.0
	Sur	65.0	35.0	100.0
Total		55.0	45.0	100.0

N=40. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 sus hijos de acuerdo con las costumbres de su país de origen, a diferencia de las familias que viven en el norte del estado y de clase media (véase cuadro 7.18).

Seguramente, esta preferencia de los que viven en el sur por las costumbres de su país de origen 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 a que la forma de vida americana no debilita la familia, refuerza de alguna manera la idea que ellos tienen sobre las costumbres, los valores, la forma de hacer las cosas al estilo americano, es decir, el *american way*, ya que 69.3% opinaron que están en desacuerdo o muy en desacuerdo con esa idea (ver cuadro 7.19). Esta opinión también nos indica la apropiación de la cultura americana y la aprobación de la misma, síntoma, asimismo, de una aculturación que está asociada significativamente con el estatus socioeconómico de la familia: cuanto mayor es el estatus socioeconómico, mayor es la aceptación de que la forma de vida americana no debilita la familia.

Cuadro 7.19 ¿La forma de vida americana debilita la familia?

	Porcentaje
Muy de acuerdo	6.2
Poco de acuerdo	24.5
En desacuerdo	46.2
Muy en desacuerdo	23.1
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

7.9 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 en aquel país, cómo ocurre esto 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 familiar, la relación de padres e hijos, la estabilidad emocional y la solidaridad entre las familias inmigrantes de Ameca. En ese sentido, la cohesión y el conflicto en las familias son un suceso cotidiano en

las relaciones entre padres e hijos que nos muestran el grado de solidaridad o debilidad en los lazos familiares, pero también son cruciales para entender la manera cómo la dinámica familiar influye en la educación de los hijos.

Las familias inmigrantes atraviesan por un proceso de asimilación en 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 que los padres 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 Silvia Montes, 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'rriba 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 yo 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 para mí, 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.¹⁵¹

Esta forma de pensar contrasta con la de Blanca Medina, otra madre amequense 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

¹⁵¹ Entrevista a Silvia Montes, realizada en Modesto, California, 1 de diciembre de 2008.

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 comunicación¹⁵².

Las opiniones anteriores reflejan una tensión en la relación entre padres e hijos y también una divergencia de opiniones entre los padres de familias de Ameca. Un ejemplo de las opiniones de los hijos en torno a la de control de los padres sobre los hijos, es 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,

¹⁵² Entrevistas a Blanca y Ramiro Medina, realizadas en Oxnard, California, 16 de diciembre de 2008.

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.

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.

“¿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”.

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”.¹⁵³ Unos y otros van adaptándose a mundos distintos: los padres tienen una serie de valores y juicios morales que traen desde su lugar de origen 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

¹⁵³ El conjunto de estos fragmentos corresponden a la entrevista a Panchito Montes, realizada en Modesto, California, 2 de diciembre de 2008.

ven influenciados de forma distinta a sus padres por un contexto cultural y social con valores y juicios morales que tienen 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 y las familias de sus 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” (Rumbaut, 2005: 28). 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” (Rumbaut, 2005: 28).

La cohesión familiar se midió con una escala compuesta por tres elementos: “Mantener la familia unida es muy importante” “Los miembros de tu

familia se sienten cercanos unos con otros” y “A los miembros de la familia les gusta pasar su 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).¹⁵⁴

El cuadro 7.20 nos indica que existe una fuerte cohesión entre los miembros de las familias amequeñas en California. La distribución por sexo de los hijos no tiene variación, asimismo el cuadro nos muestra que los hijos que viven en familias monoparentales o sustitutas y en estrato social bajo muestran índices más bajos de cohesión, mas sin embargo no es significativa su diferencia. De igual manera, no hay variación entre los hijos que viven en el norte y el sur de California, ambos muestran niveles importantes de cohesión familiar.

¹⁵⁴ Son los mismos parámetros utilizados en la encuesta utilizada por Portes y Rumbaut en su estudio The Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS).

Cuadro 7.20 Distribución del Índice de cohesión

Características	Media	D S
Sexo		
Hombre	12.28	2.32
Mujer	12.33	2.30
Tipo de familia		
Biparental	12.46	2.23
Monoparental	11.55	2.54
Estrato social		
Estrato bajo	11.85	2.32
Estrato medio	12.85	2.6
Estrato 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. Fuente: Elaboración propia.

Un dato más relevante que los hijos señalaron se refiere a la importancia que tiene para ellos vivir cerca de sus padres en su vida futura: sólo 1.5% de los hijos señaló que no es importante, mientras que casi la totalidad (98.5%) manifestó que es importante o muy importante vivir cerca de los padres (véase cuadro 7.21).

Cuadro 7.21 Qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres

	Porcentaje
No es importante	1.5
Importante	43.1
Muy importante	55.4
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje mostrado en el cuadro 7.21 puede verse como un síntoma de unidad y cohesión en la familia, pero también como un indicio de que los hijos tienen un alto grado de aprecio por mantener a los padres cerca, aun después de

salirse de casa para ser autosuficientes e independientes. Mas sin embargo lo anterior no significa que los hijos no se vean orientados hacia una constante y marcada orientación a la independencia, como uno de los valores de la cultura norteamericana que es impulsada desde las escuelas y en los hogares de los amigos de raza angloamericana.

Para medir el grado de conflicto entre padres e hijos se consideran tres elementos: “Mis padres y yo discutimos ocasionalmente porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas”; “Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo” y “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, de muy de acuerdo, a 4, muy en desacuerdo.

Por su parte, el cuadro 7.22 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 familias biparentales. Pero no existen diferencias significativas de conflicto por sexo de los hijos, estrato social, lugar donde viven los hijos y sus familias en California.

Cuadro 7.22 Distribución del índice de conflicto

Características	Media	DS
Sexo		
Hombre	6.60	2.20
Mujer	6.28	2.21
Tipo de familia*		
Biparental	6.19	2.10
Monoparental	7.45	2.42
Estrato social		
Estrato bajo	6.75	2.44
Estrato medio	5.85	1.38
Estrato alto	6.83	2.77
Área		
Norte	6.41	2.20
Sur	6.39	2.22
Total	6.40	2.19

* <0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

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.¹⁵⁵ En suma, los conflictos que se suscitan al interior de las familias inmigrantes son un efecto de la confrontación de ideas y valores distintos entre padres e hijos. Dicho en otras palabras, los conflictos 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 ven impactadas por el contexto social y cultural que rodea a quienes son parte del grupo familiar.

¹⁵⁵ Así lo juzga también Margaret Mead, 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.

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: “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”; “Cuando alguien tiene un problema serio, sólo los parientes pueden ayudar” y “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”. En las tres preguntas los hijos respondieron desde una 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 pero 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; Rumbaut, 2005: 30).

El cuadro 7.23 nos muestra en primer lugar que no hay diferencias significativas por sexo de los hijos, tipo de familia y estrato social. Sin embargo, podemos destacar que los hombres muestran un mayor grado de familismo que las hijas, mientras que los hijos que viven en familias de estrato social alto tienen menores niveles de familismo. En ese sentido, los hijos que viven en el norte de California mostraron una diferencia altamente significativa respecto a los que viven en el sur del estado. Esto seguramente se deba a que las familias y sus hijos que viven en el sur han encontrado otras redes de apoyo que no exclusivamente son la familia, en donde los vecinos¹⁵⁶ y compadres han pasado a suplir el papel que realizan los lazos de la familia extensa en su lugar de origen. Estos puntos de apoyo externos a la familia nuclear o extensa en muchas ocasiones no necesariamente son paisanos de la misma comunidad o mexicanos, quienes le

¹⁵⁶ 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.

tienden la mano en momentos de enfrentarse a algún problema serio por el que pasan los miembros de las familias inmigrantes de Ameca.

Cuadro 7.23 Distribución del grado de familismo según el sexo, tipo de familia, estrato social y área donde viven los hijos en California

Características	Media	D S
Sexo		
Hombre	7.20	2.44940
Mujer	6.30	2.47241
Tipo de familia		
Biparental	6.54	2.36095
Monoparental	7.18	3.09251
Estrato social		
Estrato bajo	6.8500	2.79614
Estrato medio	7.0370	2.42543
Estrato 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. Fuente: Elaboración propia.

7.10 Cultura de la educación: Prácticas educativas y normas en el hogar

Como señalamos en el capítulo cuatro, la cultura de la educación en el hogar se refiere concretamente a las prácticas cotidianas que realizan todos los 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). Desde la anterior perspectiva, en este apartado nos damos a la tarea de analizar estas prácticas en las familias inmigrantes de Ameca.

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 ellos van creciendo y avanzan en sus grados escolares. Muchos de los padres manifestaron que cuando sus hijos ingresan a la junior high o a la high school ya no pueden ayudarlos, porque sus conocimientos de inglés y de algunas asignaturas como matemáticas, historia o ciencias, ya no son suficientes para apoyarlos. En ese sentido, la frecuencia con que los padres ayudan a sus hijos de forma ocasional o regular en las tareas de la escuela es menor al cincuenta por ciento (ver cuadro 7.24).

Cuadro 7.24 Qué tan frecuente los padres ayudan a sus hijos en las tareas de la escuela

Frecuencia	Porcentaje
Nunca	42.5
Rara vez	12.5
Ocasionalmente	30.0
Regularmente	15.0
Total	100.0

N=40. Fuente: Elaboración propia.

El grado de apoyo de los padres está directamente relacionado con el nivel de capital humano¹⁵⁷ 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 pasa más tiempo con ellos, pero el padre también juega un papel central puesto que es quien en

¹⁵⁷ Entendido como nivel o grado de estudio de los padres.

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 que los padres refirieron; la mayoría dijo que quienes más les ayudan y apoyan en sus tareas escolares son sus hermanos (véase cuadro 7.25).

Cuadro 7.25 Quién te ayuda en las tareas de la escuela de los hijos en California

	Porcentaje
Mamá/papá	12.2
Hermano/hermana	30.8
Amigos	24.6
Profesor	18.5
Otro	3.1
Nadie	10.8
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

Se encontró también que la asistencia de los padres a reuniones de la escuela va disminuyendo en la misma medida que los hijos van avanzando de grados.¹⁵⁸ Una de las razones por las cuales los padres no asisten a esas reuniones 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, más aún cuando los hijos ya son 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% de los padres pertenece a alguna organización de padres y profesores. Es importante anotar que para muchos de los padres de

¹⁵⁸ La asistencia de los padres a las reuniones de la escuela generalmente sucede mientras los hijos asisten a la escuela elemental; cuando los hijos ingresan a la Junior High y la High school, el porcentaje de participación de los padres disminuye drásticamente.

familia amequenses, 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%), menos de una hora ocupa el segundo lugar en importancia por semana con 23.1% (véase cuadro 7.26).

Cuadro 7.26 Cuántas horas le dedicas a estudiar

Horas	Porcentaje
Menos de una	23.1
Una o dos	41.6
Dos o tres	13.8
Tres o cuatro	13.8
Cuatro o cinco	4.6
Cinco y más	3.1
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos las horas que los hijos invierten en estudiar con las horas que le dedican a ver televisión en una semana típica, el cuadro 7.27 indica que los hijos dedican dos a tres horas más a esta última actividad.

Cuadro 7.27 Cuántas horas ves televisión

Horas	Porcentaje
Menos de una	13.8
Una o dos	38.5
Dos o tres	26.2
Tres o cuatro	7.7
Cuatro o cinco	4.6
Cinco y más	9.2
Total	100.0

N=65. Fuente: Elaboración propia.

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 sus hogares. En ese sentido, se observó que poco más de la mitad (52.5%) de las

familias no tiene reglas de cuántas horas deben los hijos ver televisión. Además, podemos observar que en las familias de estrato social más bajo hay menos reglas que entre las familias de mayor estrato social, las que tienen más control en las horas para ver televisión, qué programas y, por supuesto, las horas que los hijos deben dedicar a realizar actividades de la escuela y 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 para que sus hijos realizaran tareas (ver cuadro 7.28). Las diferencias por estrato social no fueron significativas en este rubro.

Cuadro 7.28 Existen reglas para hacer tareas escolares, según tipo de familia

Tipo familia	Existen reglas para hacer tareas escolares		Total
	Sí	No	
Biparental	21.2%	78.8%	100.0%
Monoparental		100.0%	100.0%
Total	17.5%	82.5%	100.0%

N=40. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 al igual que otras en casa 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. En el cuadro 7.29 se nos muestra que mientras todas las familias de estrato social medio tienen este tipo de reglas, a menor estrato social se observa que las familias presentan menos reglas para que mantengan cierto promedio en la escuela. Asimismo, puede verse que no hay diferencias significativas en las que mantienen las familias monoparentales y biparentales.

Cuadro 7.29 Existen reglas para hacer tareas escolares, según estrato social

Estrato social	Existen reglas para hacer tareas escolares		Total
	Sí	No	
Estrato bajo	15.4%	84.6%	100.0%
Estrato medio	27.8%	72.2%	100.0%
Estrato alto		100.0%	100.0%
Total	17.5%	82.5%	100.0%

N=40. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

7.11 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 existe una relación directa: a mayor nivel de capital humano¹⁵⁹ de los padres debe existir un mayor nivel de aspiraciones educativas en los hijos, y a menor nivel de capital humano de los padres deben presentarse menores niveles de aspiraciones. En el cuadro 7.30 podemos observar que existe una variación mínima en las aspiraciones de los hijos cuando el padre cuenta con menos de doce grados de estudio y cuando tiene doce o más grados, es decir, no existen diferencias sustanciales en las aspiraciones de los hijos en ambos casos, si comparamos el nivel educativo de las madres y las aspiraciones de los hijos con respecto al nivel educativo de los padres y las aspiraciones de los hijos, 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 educativas que los hijos desean alcanzar (ver cuadro 7.30 y 7.31).

¹⁵⁹ Como ya se señaló, se entiende por capital humano el nivel de educación o grado escolar obtenido por los padres inmigrantes.

Cuadro 7.30 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por nivel educativo del padre

Características	Porcentaje	Porcentaje
Padres con nivel educativo menor a 11 grados	68	
Hijos con aspiraciones bajas		8.8
Hijos con aspiraciones altas		91.2
Total		100
Padres con nivel educativo mayor a 12 grados	32	
Hijos con aspiraciones bajas		9.5
Hijos con aspiraciones altas		90.5
Total		100
Total	100	

Padres N=34, Madres N=40. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7.31 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por nivel educativo de la madre

Características	Porcentaje	Porcentaje
Madres con nivel educativo menor a 11 grados	75	
Hijos con aspiraciones bajas		14.3
Hijos con aspiraciones altas		85.7
Total		100
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	100.0	

Padres N=34, Madres N=40. Fuente: Elaboración propia.

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 inmigración¹⁶⁰ por parte de los padres, el contexto social y económico donde se insertan las familias inmigrantes, el estatus legal con que cuenta la familia en aquel país y, sobre todo, las pocas opciones de enfrentar la vida en 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 ahora viven, ahora los inmigrantes cuentan con “un doble marco de referencia” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995: 163) lo que les permite tener un referente más amplio de lo difícil que es enfrentar la vida sin una carrera universitaria en ambos lados de la frontera; esta consideración los ha llevado a estimular y a hacer reflexionar a sus hijos sobre la idea de que la única opción de progreso que tienen en aquel país es la educación (ver cuadro 7.32).

¹⁶⁰ 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 *El norte es como el mar*, Jorge Durand, Universidad de Guadalajara 1993; véase también “The Effects of Immigration on Children in the Mexican-American Community”, Jorge Partida, en *Child and Adolescent, Social Work Journal*, Vol. 13, No. 3, June 1996.

Cuadro 7.32 Qué expectativas educativas tiene para sus hijos

Grado que espera que sus hijos alcancen	Porcentaje
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

N=40. Fuente: Elaboración propia.

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 y hubieran hecho ahí su vida familiar no tendrían expectativas altas para sus hijos. Para ellos *el norte* ha ampliado sus horizontes no sólo personales, sino 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 en aquel país y que a ellos les corresponde mantener aspiraciones altas que les permitan tener la esperanza de llegar a la universidad. Saben que para lograrlo deberán 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.

7.12 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 corespondientes 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 de los menores donde se centró buena parte del análisis de la vida familiar de los amequenses 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 educativas 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 que hay en las familias, 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 Ameca la crianza de los hijos ha resultado ser más difícil de lo que ellos 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, donde esto no es totalmente posible, sin embargo han experimentado y han aprendido que en la localidad donde ahora viven existen otros 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 de padres e hijos es que casi la mitad de los padres señaló estar de acuerdo en adoptar y combinar el estilo de crianza de su país con las costumbres de la cultura norteamericana, se añade la creencia manifestada por una gran mayoría de los hijos de que la forma de vida americana no debilitaba la familia.

La relación paternofilial de los miembros que forman las familias de Ameca en California es un punto clave que nos ha llevado a mostrar la importancia de la dinámica familiar en la educación de los hijos, dado que en estas familias se encontró que donde existe una relación más estrecha del padre con sus hijos e hijas, ellos poseen más claridad en sus metas educativas para el 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 es el de los hijos de inmigrantes que carecen de documentos legales para permanecer en Estados Unidos. Este grupo ha mostrado que tiene mayor ambición en sus aspiraciones educativas a diferencia de los hijos que ya cuentan con documentos legales o que han nacido en aquel país, al señalar que el total de ellos desea terminar una carrera universitaria. Este dato puede ayudarnos a mostrar su interés y capacidad por integrarse a una sociedad que intenta excluirlos, pese a que ellos desean hacerlo de la mejor manera con el fin de vivir y permanecer 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 necesariamente que sus aspiraciones educativas 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, a pesar del con poco o la falta de apoyo parental.

CAPÍTULO VIII

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 leyerá a los
gringos, que éramos una familia. Pero
yo quería ser americano, quería tener
un futuro. *Richard Rodríguez*

8.1 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 a los hijos y sus familias inmigrantes en el desarrollo de las aspiraciones educativas 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.* (en Portes y Rivas, 2011: 222)—. También analizamos el interés por la educación, así como el esfuerzo y compromiso escolar de los hijos, observando detenidamente la visión de éstos sobre sus aspiraciones y expectativas educativas a partir de una serie de factores estructurales y del entorno familiar. Por último, se explora el impacto de la estructura familiar, el estatus migratorio, el sexo, el estatus socioeconómico de la familia y el lugar de nacimiento de los estudiantes, en torno a los logros académicos obtenidos, a partir del rendimiento y el promedio numérico de las notas académicas obtenidas (GPA).

8.2 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 por igual, ya que muchos de ellos no desean llegar hasta la universidad, aunque seguramente en lo que si 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 cotidianamente diferente tanto cultural como lingüísticamente que la de sus padres. Bajo estas circunstancias y en el acontecer del día con día, los hijos de padres inmigrantes crecen y se adaptan a la vida escolar, interactuando entre compañeros de distintos grupos nacionales, raciales y étnicos, y en muchos de los casos con jóvenes del mismo grupo de origen nacional. Los hijos conviven en la calle con amigos y vecinos que tienen o no un mismo origen nacional, a la vez que van aprendiendo el estilo de vida americano, el cual es distinto al que sus padres traen consigo desde su lugar de origen y que es inculcado desde sus hogares.

En ese día tras día donde los hijos van creciendo en un país que cada vez es más suyo, van aprendiendo que hay muchas realidades distintas con las que tienen que ir conviviendo y asimilando. Como es el caso de la vida en sus hogares, en sus escuelas, en la calle, en la interacción con el otro, que forma parte de su mismo grupo étnico o racial, pero también con el otro muy distinto a él, racial y étnicamente, como es el caso de los angloamericanos, afroamericanos o los jóvenes de origen asiático. Es en esa cotidianidad de la interacción con el otro y con las instituciones —como es el caso de la escuela— donde los hijos de inmigrantes mexicanos van asimilándose cada vez más con la corriente principal de la sociedad norteamericana donde van alejándose y confrontándose con las prácticas que son inculcadas 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 con el otro y con las instituciones de la vida cultural del país de acogida.

La interacción cotidiana con el otro debilita o fortalece su grado de asimilación, sus valores y prácticas culturales, en buena medida por el contexto económico, social y cultural en donde los hijos están insertos en la sociedad de acogida, y también a partir de la convivencia que se suscita fuera del seno familiar, sujeta al contexto familiar donde han crecido lingüística y culturalmente —influenciados por la forma de parentalidad con que son criados— desde sus hogares. Así pues, el grado de adaptación y asimilación que los hijos de inmigrantes mexicanos van logrando en la sociedad norteamericana se ve impactada por el tipo de familia (biparental o monoparental) donde los jóvenes y adolescentes viven. 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 una perspectiva más particular, es decir, desde la mirada de los propios hijos de padres inmigrantes.

8.3 El proceso de adaptación y asimilación de los hijos de inmigrantes

Los sueños cumplidos y los sueños rotos que los hijos —como bien lo señalan Haller *et al.* (2011)— alcanzan y se frustran en el camino dependen en buena medida del grado de adaptación y asimilación que los jóvenes y adolescentes logran establecer en la sociedad norteamericana, aunque también dependen del lugar de nacimiento y la edad en que los hijos 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 inmigrantes nacidos en el extranjero (Portes y Rivas, 2011).

Existe un tratamiento inequívoco en la clasificación de los hijos inmigrantes que son llevados por sus padres a Estados Unidos a temprana edad y 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 norteamericana. 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.¹⁶¹ 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 seis y doce 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 seis años: este grupo representa 13.8%; y un tercer grupo de hijos es el que pertenece a la segunda generación, es decir, los hijos de inmigrantes quienes 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 de nacimiento y edad de la migración son fundamentales para explicar la adaptación de los hijos. Con este esquema analizamos de forma intergeneracional a los hijos 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.

De los hijos que nacieron en el extranjero que pertenecen a la generación uno y medio, la mitad de ellos llegó a Estados Unidos en edades de cursar los primeros años de la educación primaria, y la otra mitad llegó a una edad para iniciar los primeros años de la Middle School. Por su parte, de los hijos que representan la generación 1.75, la mitad llegó desde los primeros años de vida —de edad entre uno y tres años— y la otra mitad cuando tenía entre cuatro y cinco años, es decir, a partir de su educación preescolar. El tiempo de vida en

¹⁶¹ En nuestro estudio sólo se registró un caso perteneciente a la generación 1.25, sin embargo para efectos prácticos de un mejor análisis se clasificó en el grupo de la generación 1.5.

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 8.1 se observan las principales características de esta clasificación¹⁶² 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 6.17), de tal manera que esa misma tendencia se muestra para cada cohorte generacional.

Cuadro 8.1 Características principales por tipo de generación de los hijos de inmigrantes

Características		Tipo de generación			Total
		Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%
Tipo de 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 social	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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

¹⁶² Cabe señalar que los porcentajes por cada parámetro no son similares en su tamaño porcentual, de todas formas reflejan datos importantes para su análisis.

Por su parte, 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 tipo de estrato social la generación 1.5 se concentra mayoritariamente en el estrato bajo, lo que está relacionado con el tiempo de residencia; es decir, estos hijos y sus familias se han insertado más tardíamente en el país de acogida y, por tanto, tienen menos tiempo de residencia en Estados Unidos. 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 peor remunerados, por tanto, tiene niveles de ingresos reducidos. Por su parte, los estratos medio y alto son ocupados fundamentalmente por las 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 esto se deba a las redes sociales que cada familia utilizó para llegar a establecerse en el norte de California.

Posteriormente analizamos la adaptación de los hijos respecto al nivel de relación que se establece entre padres e hijos, a partir de una serie de indicadores que nos ayudan a explorar el proceso de adaptación. El primer indicador está relacionado con el índice de cohesión entre padres e hijos para cada cohorte generacional. El cuadro 8.2 muestra que 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.

Cuadro 8.2 Índice de cohesión por cohorte generacional

Nivel de cohesión*	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. *<0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, la proporción que existe entre el nivel de conflicto entre padres e hijos es proporcionalmente inverso, es decir, los hijos de la segunda generación son los que muestran un mayor nivel de conflicto con sus padres y los que manifiestan un menor nivel de conflicto son los de la generación 1.5 (véase cuadro 8.3).

Cuadro 8.3 Índice de conflicto por cohorte generacional

Nivel de conflicto	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Al igual que lo encontrado por Portes y Rumbaut (2001), las familias que tienen menos tiempo de residencia tienden a una mayor cohesión familiar, es el caso de las familias que presentan hijos de la generación 1.5; y a mayor tiempo de residencia menor cohesión, esto se observa con mayor frecuencia en los hijos de la segunda generación. Los dos indicadores mencionados anteriormente, 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 8.4).

Cuadro 8.4 Índice de “vergüenza” por cohorte generacional.

Nivel de “vergüenza” que los hijos tienen sobre sus padres por no conocer el *american way*

“Vergüenza”	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

La medida de “vergüenza” que tienen 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 (Rumabut, 2005). En este contexto, el cuadro 8.5 muestra que existe una relación estrecha del nivel de “vergüenza” que los hijos tienen sobre sus padres en relación con el nivel de cohesión y de conflicto. El punto que aquí es importante 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 los hijos de la generación 1.75 se sientan —gradualmente al pasar de los años— menos identificados como mexicanos, como es el caso de los hijos de la generación 1.5, y sienten una mayor preferencia por hacer las cosas al estilo americano debido a que cada vez están más expuestos a la vida americana al transcurrir sus años de vida en el país destino.

Si analizamos con mayor detalle el índice de “vergüenza” por sexo, estructura familiar, estrato social y área donde viven los hijos, el cuadro 8.5 indica que los hombres muestran un porcentaje un poco mayor que el de las mujeres. Mientras que las diferencias por tipo de familia son sumamente altas, donde vemos que 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 nos muestra la importancia de la figura paterna como un referente para imitar una serie de pautas, conductas y modos de hacer las cosas como las desarrolla el padre, las cuales se realizan desde el entorno familiar, donde dichas pautas y modos de hacer aprendidos desde el hogar se vuelven sustanciales en otros ámbitos de la vida social y cultural del país de acogida.

Cuadro 8.5 Distribución del índice de “vergüenza” de los hijos

Características	Sí (%)	Total (%)
Sexo		
Hombre	16.0	100.0
Mujer	10.0	100.0
Total	12.3	100.0
Tipo de familia***		
Biparental	5.7	100.0
Monoparental	54.5	100.0
Total	12.3	100.0
Estrato social***		
Estrato bajo	35.5	100.0
Estrato medio		100.0
Estrato 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

N=65. ***<0.01 Altamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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; por su parte, los hijos que viven en estrato medio no tienen registros de “vergüenza” de como hacen las cosas sus padres, sin embargo, los hijos de estratos altos mostraron un porcentaje de “vergüenza” mínimo. La mayoría de los hijos que pertenecen al estrato bajo señalaron sentir “vergüenza” por sus padres; los que vivían únicamente con su

madre biológica, algunos señalaron que “su condición de pobreza”¹⁶³ y de “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”.¹⁶⁴ 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 que sus padres aprendieron en México y piensan que “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”,¹⁶⁵ 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 del estado, 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 nivel 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). Aquí vemos que el nivel más alto lo representa la generación uno y medio, seguramente porque tiene más claro el sentido de respeto y lealtad por la familia, mientras que los hijos de la generación 1.75 muestran más índices de individualismo e incluso mayores que la segunda generación (ver cuadro 8.6). Aunque no se observa en el cuadro, pero de igual manera que en el índice de “vergüenza”, aquí la falta de una figura paterna hace que los hijos carezcan de un mayor sentido de respeto y lealtad por la familia.

¹⁶³ El carácter racial impide su ascenso en la sociedad de acogida, como también lo observan en su estudio Telles y Ortiz (2008).

¹⁶⁴ Entrevista a Paty Nuñez, realizada en South Lake Tahoe, octubre de 2008.

¹⁶⁵ Entrevista a Fátima García, realizada en South Lake Tahoe, octubre de 2008.

Cuadro 8.6

Índice de familismo por cohorte generacional

Nivel de familismo**	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 8.7 muestra la distribución de las principales características que presentan los hijos por sexo, tipo de familia, estrato social y área donde residen los hijos 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.

Cuadro 8.7 Distribución del índice de autoestima

Características	Media	SD
Sexo		
Hombre	33.12	4.39
Mujer	34.00	3.15
Tipo de familia**		
Biparental	34.11	3.39
Monoparental	31.45	4.34
Estrato social		
Estrato bajo	32.35	4.02
Estrato medio	34.59	3.64
Estrato alto	32.72	3.01
Área		
Norte	33.13	4.45
Sur	34.18	2.69
Total	33.66	3.76

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 8.8). 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 por la ausencia de la figura paterna.

Cuadro 8.8 Índice de autoestima por cohorte generacional

Nivel de autoestima	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, al observar el índice de depresión veremos que sus niveles no son significativos en relación con el sexo, tipo de familia con quien viven los hijos, estrato social y el área donde residen los hijos en California (véase cuadro 8.9).

Cuadro 8.9 Distribución del índice de depresión

Características	Media	SD
Sexo		
Hombre	5.28	1.70
Mujer	5.63	1.64
Tipo de familia		
Biparental	5.43	1.73
Monoparental	5.82	1.25
Estrato social		
Estrato bajo	5.70	1.66
Estrato medio	5.37	1.67
Estrato alto	5.44	1.72
Área		
Norte	5.42	1.48
Sur	5.56	1.85
Total	5.49	1.66

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Al explorar el índice de depresión por cohorte generacional no se muestran —al igual que lo presentado en el cuadro 8.9— cambios significativos, dado que los tres grupos de hijos 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 de depresión, aunque no son significativos (véase cuadro 8.10).

Cuadro 8.10 Índice de depresión por cohorte generacional

Nivel de depresión	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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, en el cuadro 8.11 se observa la distribución por sexo que nos indica que las mujeres tienden a preferir mayoritariamente el idioma inglés por encima de los hombres, esta misma tendencia ocurre por cohorte generacional. La distribución por tipo de familia nos

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 biológicos prefieren hablar ambos idiomas, español e inglés.

La distribución que los hijos tienen por preferir hablar determinada lengua dependiendo del estrato social al que pertenecen, observamos que a mayor nivel económico mayor preferencia por el idioma inglés. En el cuadro 8.11 se indica que los hijos del estrato más bajo prefieren hablar más el español, mientras que los hijos del estrato medio muestran una preferencia por hablar más ambos idiomas.

Los hijos que viven en el norte de California prefieren más hablar el idioma español, por el contrario los del sur prefieren mayormente el inglés. Esta situación nos sugiere que los hijos y las familias que viven en el norte del estado tienden a concentrarse en guetos y conviven más estrechamente con personas de su misma lengua y grupo étnico e incluso de su misma comunidad aamequense; por el contrario los del sur mantienen un contacto más cosmopolita e interactúan mayoritariamente con otros grupos raciales, étnicos y nacionales. Esto se favorece como resultado de la convivencia diaria en una ciudad mucho más cosmopolita como Los Ángeles (véase cuadro 8.11).

Cuadro 8.11
Distribución del índice de aculturación
¿Qué lengua prefieres hablar?

Características	Español (%)	Inglés (%)	Ambas (%)	Total (%)
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
Tipo de 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 social				
Estrato bajo	50.0	26.8	20.0	30.8
Estrato medio	21.4	41.5	70.0	41.5
Estrato 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

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

La distribución en la preferencia de la lengua de acuerdo con el grupo generacional que forman parte los hijos, nos arroja datos interesantes, el cuadro 8.12 indica por un lado que los hijos de la generación 1.5 tienen una preferencia mayoritaria por hablar el español, es decir, son más cercanos a la lengua de sus padres inmigrantes; mientras que los hijos de la generación 1.75 tienen una preferencia inversa. Los hijos de la segunda generación también muestran una preferencia por el inglés, fueron los únicos que indicaron tener cierta preferencia por hablar ambas lenguas: español e inglés, como una muestra de su tendencia al *spanglish*, situación que no se muestra en las otras dos cohortes generacionales.

Cuadro 8.12 Distribución de la preferencia de la lengua por cohorte generacional

Qué lengua prefieres hablar**	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 8.13 muestra con mayor detalle la distribución de la preferencia de la lengua para cada cohorte generacional por tipo de familia y estrato social. Los hijos pertenecientes a la generación 1.5 que viven en familias biparentales muestran una tendencia mayoritaria por la preferencia al español. Los hijos de la generación 1.75 prefieren hablar mayoritariamente el 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 de la segunda generación, aunque con un toque singular, ya que la preferencia por el *spanglish* los distingue 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 con la de sus padres, para comunicarse fundamentalmente entre iguales. Los hijos de la generación 1.5 que viven en familias con un solo padre biológico prefieren únicamente el español, mientras que los hijos de la generación 1.75 el inglés, y los de la segunda generación distribuyen sus preferencias, aunque mayoritariamente se inclinan por el inglés.

Cuadro 8.13

Distribución de la preferencia de la lengua por cohorte generacional, según tipo de familia, estrato social y área donde viven

Qué lengua prefieres hablar		Tipo de generación			Total
		Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
Tipo de 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
Estrato social**					
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
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
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

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 8.13 muestra que los hijos de la 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 hijos de la 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 el 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 hijos de la generación 1.75. Así, los hijos de estrato medio tienen una preferencia importante por hablar ambas lenguas, español e inglés.

El otro aspecto clave de la aculturación que hemos utilizado para su análisis —retomando a Rumbaut 2005— se refiere a qué tanto los hijos prefieren hacer las cosas al estilo americano, lo que se conoce como el *american way*. Hacer las cosas al estilo americano es ir apropiándose de la cultura principal que prevalece donde el hijo interactúa cotidianamente en distintos ámbitos de la sociedad. De tal manera que se le preguntó a los hijos qué tan seguido preferían hacer las cosas al estilo americano, sus respuestas se muestran en el cuadro 8.14 según el sexo, tipo de familia, estrato social y área donde viven en California. Los hombres mostraron una preferencia mayor —pero nada significativa— que las mujeres por hacer las cosas al estilo americano. Los hijos que forman parte de familias monoparentales muestran una diferencia medianamente significativa respecto a los hijos de familias biparentales, así pues los hijos que viven con un solo padre biológico prefieren con mayor frecuencia hacer las cosas al estilo americano, seguramente es resultado de la falta de un referente paterno que sea imitado para hacer las cosas como su padre las aprendió en su país de origen.

La preferencia por hacer las cosas al estilo americano según el estrato social al que pertenecen los hijos muestra una lógica distinta respecto a lo mostrado en la preferencia por hablar determinada lengua, ya que a mayor estrato social hay menor tendencia por hacer las cosas al 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”, ellos lo ven como una forma de obstáculo y atraso, así prefieren hacer las cosas al estilo americano que los hijos de estrato más alto. En cuanto a la distribución por área donde viven los hijos en California se muestra una tendencia casi similar y sin diferencias significativas. Para los hijos de

amequenses hacer las cosas al estilo americano no es dominante, en esta etapa de la vida como jóvenes y adolescentes todavía pesa el estilo que sus padres les han enseñado.

Cuadro 8.14

Distribución del índice de aculturación.

¿Qué tan seguido prefieres hacer las cosas al estilo americano?

Frecuencia	(%)	(%)	(%)	Total (%)
Sexo	Hombre	Mujer		
Todo el tiempo	4.0			1.5
La mayoría de veces	16.0	22.5		20.0
Algunas veces	80.0	72.5		75.4
Nunca		5.0		3.1
Total	100.0	100.0		100.0
Tipo familia**	Biparental	Monoparental		
Todo el tiempo		9.1		1.5
La mayoría de veces	16.7	36.4		20.0
Algunas veces	79.6	54.5		75.4
Nunca	3.7			3.1
Total	100.0	100.0		100.0
Estrato social**	Bajo	Medio	Alto	
Todo el tiempo	5.0			1.5
La mayoría de veces	35.0	22.2		20.0
Algunas veces	60.0	77.8	88.9	75.4
Nunca			11.1	3.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Área	Norte	Sur		
Todo el tiempo	3.1			1.5
La mayoría de veces	21.9	18.2		20.0
Algunas veces	71.9	78.8		75.4
Nunca	3.1	3.0		3.1
Total	100.0	100.0		100.0

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 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 el capítulo seis y siete 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 de los hijos de inmigrantes de Ameca. Ahora veamos cómo se autoidentifican los hijos de inmigrantes con otros grupos raciales o étnicos según el tipo de generación al que pertenecen. A los jóvenes y adolescentes se les preguntó, “cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos”, en cada caso ellos 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: hispanic y latino; o mexican-american y chicano; o hispanic, latino y mexican—.

En el cuadro 8.15¹⁶⁶ se 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,

¹⁶⁶ Se han escrito las distintas etiquetas de identidad en los cuadros tal como los hijos las escribieron en inglés.

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 los hijos 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). Adoptar 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 seis años o menos (Rumbaut, 2009; Portes y Rivas, 2011). En el caso de los hijos de la segunda generación hay una mayor distribución de autoidentidades que hicieron mención los hijos, a las cuales se agregan dos categorías más, es el caso de americanos y chicanos (véase el cuadro 8.15).

Cuadro 8.15

Distribución de la autoidentidad de los hijos de inmigrantes por cohorte generacional

¿Cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos por tipo de generación?*	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
American			4.9%	2.4%
Chicano			3.1%	1.5%
Mexican American		5.6%	16.3%	9.8%
Hispanic	45.8%	44.4%	44.1%	44.3%
Latino	21.1%	33.3%	24.3%	25.2%
Mexican	33.1%	16.7%	7.3%	16.8%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. *<0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

Ahora veamos qué efectos tiene la autoidentidad según el tipo de familia —biparental o monoparental— y el cohorte generacional al que pertenecen los hijos. El cuadro 8.16 nos indica que 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 mayores años de exposición en la sociedad de acogida. En este mismo parámetro de hijos que viven con ambos padres biológicos y forman parte de la segunda generación

es posible observar que se identificaron a partir de cinco etiquetas —igualmente señaladas en el cuadro 8.15—, donde la nacional o mexicana disminuye considerablemente en relación con los hijos de la generación 1.5. Los hijos que viven con un solo padre biológico de los tres parámetros generacionales muestran diferencias medianamente significativas, en donde los hijos de la generación 1.5 sólo señalaron identificarse como hispanos, por su parte los hijos de la generación 1.75 muestran un porcentaje importante de Mexican-American. Mas sin embargo, en los hijos de la segunda generación hay un aumento considerable que se identificaron como americanos y a su vez una disminución como mexicanos, seguramente 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 (véase cuadro 8.16).

Cuadro 8.16

Distribución de la autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de familia

Cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos por tipo de familia	Tipo de generación			Total	
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación		
Biparental	American		3.5%	1.9%	
	Chicano		2.6%	1.3%	
	Mexican-American		18.9%	9.4%	
	Hispanic	38.1%	50.0%	43.5%	41.8%
	Latino	23.8%	28.6%	25.2%	24.8%
	Mexican	38.1%	21.4%	6.3%	20.8%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Monoparental**	American		12.5%	9.1%	
	Chicano		6.2%	3.1%	
	Mexican-American		25.0%	4.1%	16.4%
	Hispanic	100.0%	25.0%	48.0%	36.5%
	Latino		50.0%	16.7%	25.8%
	Mexican			12.5%	9.1%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 8.17 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 hay más de tres cuartas partes de ellos que 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 de la generación 1.75 señalaron autodefinirse como mexicanos una quinta parte de ellos, incluso mayor a los de la generación 1.5, esto se debe a que los padres de dichas familias cuentan con un 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 de la segunda generación. Los hijos criados 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 nacional 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 cuentan con el más bajo nivel educativo, lo que seguramente impacta en la decisión 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 8.17 revelan que el tipo de familia, el ambiente familiar y las relaciones paternofiliales son más importantes que el estatus social —véase cuadro 8.18— 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).

Cuadro 8.17

Distribución de la autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de parentalidad

Cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos por tipo de parentalidad**		Tipo de generación			Total
		Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
Autoritario**	Hispanic			75.1%	58.4%
	Latino			8.3%	4.1%
	Mexican-American			16.6%	12.5%
	Mexicano	100.0%			25.0%
	Total	100.0%		100.0%	100.0%
Democrático**	American			5.0%	2.6%
	Mexican-American		7.1%	24.1%	15.6%
	Hispanic	66.7%	28.7%	29.0%	37.5%
	Latino	16.6%	42.9%	32.7%	28.7%
	Mexican	16.7%	21.3%	9.2%	15.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Permisivo	Chicana			20.0%	11.1%
	Hispanic	50.0%	100.0%	36.4%	42.9%
	Latino	50.0%		36.4%	42.9%
	Mexican-American			6.2%	3.1%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Negligente	American			10.0%	10.0%
	Chicana			5.0%	5.0%
	Latino			5.0%	5.0%
	Hispanic			70.0%	70.0%
	Mexicano			10.0%	10.0%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

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 hijos de la generación 1.75 del estrato bajo no se autodefinen como

mexicanos, lo mismo ocurre con los hijos del estrato medio, y de los hijos de la generación 1.5 que viven en el estrato más alto. Quizá esto se deba a un rechazo a su origen nacional y el de sus padres mexicanos (véase cuadro 8.18).

Cuadro 8.18

Distribución de la autoidentidad de los hijos según tipo de generación y estrato social

Cómo te identificas con otros grupos raciales o étnicos según estrato social		Tipo de generación			Total
		Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
Estrato bajo	American			8.3%	5.0%
	Chicano			4.2%	2.1%
	Mexican American		12.5%	11.0%	11.6%
	Hispanic	41.6%	62.5%	40.5%	37.4%
	Latino	41.6%	25.0%	27.7%	31.4%
	Mexican	16.8%		8.3%	12.5%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Estrato medio	American			3.7%	1.9%
	Chicano			4.3%	3.7%
	Mexican American			19.7%	9.9%
	Hispanic	33.3%		49.3%	41.3%
	Latino		100.0%	18.6%	9.6%
	Mexican	66.7%		6.4%	33.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Estrato Alto	American			3.8%	2.1%
	Mexican American			15.4%	8.1%
	Hispanic	100.0%	37.5%	38.5%	38.0%
	Latino		25.0%	34.6%	29.2%
	Mexican		37.5%	7.7%	22.6%
	Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 *et al.*, 2008: 4-5)

8.4 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 exitosa¹⁶⁷ son tres: en primer lugar, señala que 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 de trabajo de baja remuneración; y en tercer lugar, la proliferación de pandillas y el tráfico de drogas ofrecen un camino alternativo hacia 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

¹⁶⁷ 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.

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 donde residen 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 con quienes viven, ya sea con ambos padres biológicos o con un sólo padre biológico, con relaciones paternofiliales débiles o cohesionadas y con un tipo de parentalidad que permite el apoyo y el control o en su caso es nulo, 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 que vencer los hijos y sus familias, 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 seguramente será porque forman parte de familias biparentales, con alto capital humano de los padres, con un modo de incorporación positivo y pertenecientes a estratos medio o alto; pero 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 de los hijos 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 que viven con relaciones paternofiliales débiles y conflictivas, además de estilos de crianza 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 (Halles *et al.*, 2011). En ese sentido:

[...] el enfoque de *la asimilación segmentada*, señala que las trayectorias de vida de la segunda generación esta 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).

Carola *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 nos permitirá observar en detalle por qué unos hijos tienden a presentar una asimilación a la baja y por qué 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.

8.5. Consideración por la educación: Compromiso y esfuerzo escolar

Yo 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 divorciados 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 adelante¹⁶⁸.

Este relato proporcionado por 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 su residencia o ciudadanía y acceso a solicitar una beca para ir a la universidad. Esta situación manifiesta que Jorge llegó antes de decretarse el Dream Act¹⁶⁹ 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, a lo que cada uno de ellos respondió a partir de tres opciones, “no es importante”, “es importante”, y “muy importante”. En el cuadro 8.19 se muestra que las mujeres tienen una mayor consideración por la educación que los hombres. Los hijos que

¹⁶⁸ Entrevista a Jorge Mendoza, realizada en Modesto, California, noviembre de 2008.

¹⁶⁹ 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 la medida AB 130 Y 131, 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. En <http://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).

viven en familias biparentales muestran mayor consideración por la educación que los hijos que viven en familias monoparentales. Los hijos que viven en familias de parentalidad negligente muestran el menor interés por obtener una buena educación, y los que señalaron una mayor consideración son los hijos que 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 mayor 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 los hijos es mayor 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 un mayor “optimismo inmigrante”, como bien lo dirían Kao y Tienda (1998) (véase cuadro 8.19).

Cuadro 8.19

¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?, de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social, área donde viven en California y cohorte generacional

Características		¿Qué tan importante es obtener una buena educación?		Total
		Importante	Muy importante	
Sexo*	Hombre	20.00%	80.00%	100.00%
	Mujer	5.00%	95.00%	100.00%
Tipo familia	Biparental	9.30%	90.70%	100.00%
	Monoparental	18.20%	81.80%	100.00%
Tipo de Parentalidad	Autoritario	12.50%	87.50%	100.00%
	Democrático	7.90%	92.10%	100.00%
	Permisivo	11.10%	88.90%	100.00%
	Negligente	20.00%	80.00%	100.00%
Estrato social	Bajo	15.00%	85.00%	100.00%
	Medio	11.10%	88.90%	100.00%
	Alto	5.60%	94.40%	100.00%
Área	Norte	12.50%	87.50%	100.00%
	Sur	9.10%	90.90%	100.00%
Tipo de generación	Generación 1.5		100.00%	100.00%
	Generación 1.75	11.10%	88.90%	100.00%
	Segunda generación	12.50%	87.50%	100.00%
Total		10.80%	89.20%	100.00%

N=65. *<0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

Una muestra de este compromiso y esfuerzo por la educación es posible observarla a partir de la cantidad de horas que los hijos le dedican a estudiar. El cuadro 8.20 nos describe que las mujeres le dedican más horas al estudio que los hombres, sin embargo, a diferencia del cuadro anterior, los hijos e hijas que viven

en familias monoparentales le dedican más horas al estudio que los hijos que viven con ambos padres biológicos.

Cuadro 8.20

Distribución de las horas que los hijos le dedican a estudiar de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social, área donde viven en California y cohorte generacional

		Cuántas horas le dedicas a estudiar						Total
		-1	1 a 2	2 o 3	3 o 4	4 o 5	5 y +	
Sexo	Hombre	24.00%	52.00%	12.00%	8.00%		4.00%	100.00%
	Mujer	22.50%	35.00%	15.00%	17.50%	7.50%	2.50%	100.00%
Tipo familia	Biparental	25.80%	40.70%	13.00%	13.00%	5.60%	1.90%	100.00%
	Monoparental	9.10%	45.50%	18.20%	18.10%		9.10%	100.00%
Tipo de Parentalidad	Autoritario	37.50%	50.00%	12.50%				100.00%
	Democrático	18.40%	42.10%	10.60%	18.40%	7.90%	2.60%	100.00%
	Permisivo	11.10%	55.60%	11.10%	22.20%			100.00%
	Negligente	40.00%	20.00%	30.00%			10.00%	100.00%
Estrato social	Bajo	10.00%	65.00%	5.00%	10.00%	5.00%	5.00%	100.00%
	Medio	33.30%	22.20%	22.20%	18.60%	3.70%		100.00%
	Alto	22.20%	44.40%	11.10%	11.10%	5.60%	5.60%	100.00%
Área	Norte	25.00%	40.60%	9.40%	15.60%	3.10%	6.30%	100.00%
	Sur	21.20%	42.40%	18.20%	12.10%	6.10%		100.00%
Tipo de generación	Generación 1.5	12.50%	62.50%		12.50%	12.50%		100.00%
	Generación 1.75	33.30%	33.30%	11.20%	22.20%			100.00%
	Segunda generación	22.80%	39.60%	16.70%	12.50%	4.20%	4.20%	100.00%
Total		23.10%	41.50%	13.90%	13.80%	4.60%	3.10%	100.00%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 menor cantidad de horas le dedican al estudio. En cuanto al estrato social, los hijos del nivel más bajo estudian menos horas y los del estrato más alto son quienes estudian más. Respecto al área de residencia, los que viven en el sur de California son quienes más horas dedican a estudiar en comparación con los que viven en el norte del estado. Por parámetro generacional se observa que los hijos de la generación 1.5 son quienes le dedican más horas a estudiar, seguramente

está relacionado con un mayor esfuerzo para igualar las debilidades de la lengua con respecto a sus pares de la 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 hijos de la generación 1.75 quienes menos horas prestan a sus tareas educativas fuera de la escuela (véase cuadro 8.20).

A partir de los dos cuadros anteriores —8.19 y 8.20— se puede observar que el compromiso y el esfuerzo escolar de los hijos tiene una relación directa con el tipo de ambiente familiar o parentalidad donde viven los hijos, además de que el estrato social con el que viven favorece o 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.

8.6 Aspiraciones y expectativas educativas

“Mi mamá siempre me decía: quiero que tú trabajes con tu mente, no con tus manos”.¹⁷⁰ 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 en la vida, sus aspiraciones por llegar hasta la universidad es una de las metas que ya ha sido cumplida, Ahora estudia el primer año en la Universidad Estatal 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 8.21 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

¹⁷⁰ Entrevista a Saira Ñol, realizada en Ceres, California, diciembre de 2008.

ambos padres biológicos y los hijos que viven con un solo padre o madre. Los hijos que viven en familias monoparentales muestran mayor debilidad en el desarrollo de aspiraciones positivas. La diferencia significativa más alta de las aspiraciones educativas es por el tipo de parentalidad: los hijos que viven en ambientes autoritarios son los que 100% aspira a terminar la universidad o más, pero los que viven en un estilo de crianza negligente son quienes menos.

Los hijos que viven en familias de estrato alto son los que tienen mayores aspiraciones, mientras que para los hijos de estrato bajo y medio no hay diferencia alguna. Mientras los hijos que viven en el sur mostraron un poco más de aspiraciones altas, aunque las diferencias no son significativas (véase cuadro 8.21).

Cuadro 8.21 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social y área donde viven en California

Características		Nivel de educación que deseas alcanzar				Total
		Terminar high school	Algo de college	Terminar college o universidad	Terminar un Posgrado	
Sexo**	Hombre	4.00%	20.00%	24.00%	52.00%	100.00%
	Mujer	7.50%		25.00%	67.50%	100.00%
Tipo familia**	Biparental	5.60%	3.60%	24.10%	66.70%	100.00%
	Monoparental	9.10%	27.20%	27.30%	36.40%	100.00%
Parentalidad***	Autoritario			50.00%	50.00%	100.00%
	Democrático	7.90%	2.60%	10.60%	78.90%	100.00%
	Permisivo		11.10%	33.30%	55.60%	100.00%
	Negligente	10.00%	30.00%	50.00%	10.00%	100.00%
Estrato social	Estrato bajo	5.00%	20.00%	30.00%	45.00%	100.00%
	Estrato medio	7.40%		25.90%	66.70%	100.00%
	Estrato alto	5.50%	5.60%	16.70%	72.20%	100.00%
Área	Norte	6.30%	9.30%	12.50%	71.90%	100.00%
	Sur	6.10%	6.10%	36.30%	51.50%	100.00%
Total		6.20%	7.70%	24.60%	61.50%	100.00%

N=65. **<0.05 Medianamente significativo. ***<0.01 Altamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Por lo visto el tipo de familia y el tipo 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 un mayor impacto en las aspiraciones educativas de los hijos.

Ahora bien, cuando se les preguntó a los hijos: ¿y realmente cuál es el nivel educativo que piensas obtener?, en el cuadro 8.22 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 las diferencias por tipo de familia se reducen y ahora son poco significativas.

Cuadro 8.22 Distribución de las expectativas educativas que los hijos piensan alcanzar, de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social y área donde viven en California

Características		Y realmente cuál es el nivel educativo que piensas obtener				Total
		Terminar high school	Algo de college	Terminar college o universidad	Terminar un Posgrado	
Sexo	Hombre	8.00%	16.00%	36.00%	40.00%	100.00%
	Mujer	5.00%	7.50%	40.00%	47.50%	100.00%
Tipo familia*	Biparental	3.70%	7.40%	40.70%	48.20%	100.00%
	Monoparental	18.10%	27.30%	27.30%	27.30%	100.00%
Parentalidad**	Autoritario		12.50%	62.50%	25.00%	100.00%
	Democrático	5.30%	5.30%	26.30%	63.10%	100.00%
	Permisivo		22.20%	55.60%	22.20%	100.00%
	Negligente	20.00%	20.00%	50.00%	10.00%	100.00%
Estrato social	Estrato bajo	10.00%	25.00%	35.00%	30.00%	100.00%
	Estrato medio		7.40%	40.70%	51.90%	100.00%
	Estrato alto	11.10%		38.90%	50.00%	100.00%
Área*	Norte	6.30%	12.50%	21.90%	59.30%	100.00%
	Sur	6.10%	9.10%	54.50%	30.30%	100.00%
Total		6.20%	10.80%	38.50%	44.50%	100.00%

N=65.*<0.1 Poco significativo. **<0.05 Medianamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al tipo de parentalidad, las diferencias siguen aún medianamente significativas, es decir, todavía se ve el impacto del tipo de atmosfera familiar en las expectativas que los hijos tienen. Las diferencias por estrato social siguen sin ser significativas, sin embargo al hacer el analisis los hijos de los estratos bajos son quienes pierden mayor interés por terminar la universidad, lo cual se ve reflejado en una disminución de 10% en sus expectativas con respecto a las

aspiraciones. En relación con el área donde viven en California, se observa que los hijos que residen en el sur del estado siguen teniendo un mayor grado de aspiraciones y expectativas por terminar la universidad a diferencia de los que viven en el norte (véase cuadro 8.22).

Ahora veamos cómo se comportan las aspiraciones y las expectativas de los hijos de acuerdo con el parámetro generacional. El cuadro 8.23 muestra una tendencia clara donde los hijos de la segunda generación son quienes presentan un mayor nivel de aspiraciones bajas. Sin embargo, cuando observamos las expectativas, los hijos de la generación 1.5 son los únicos que mantienen sus perspectivas por terminar la universidad (véase cuadro 8.24). Recordemos que los hijos de la generación uno y medio 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”, no bajan la guardia y piensan llegar a la universidad y ser profesionistas en un país donde ellos se consideran mexicanos y tienen enormes adversidades por vencer.

Cuadro 8.23 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por cohorte generacional

Nivel de educación que deseas alcanzar	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No hay diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

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 educativas, 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 8.24 Distribución de las expectativas educativas de los hijos por cohorte generacional

Y realmente cuál es el nivel educativo que piensas obtener	Tipo de generación			Total
	Generación 1.5	Generación 1.75	Segunda generación	
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%

N=65. No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

8.7 Rendimiento escolar y logros académicos

Hasta hace poco tiempo Adriana Zárate vivía con sus padres en el centro de Los Ángeles, prácticamente dentro del barrio coreano donde vivió por más de cinco años. Ella emigró con sus padres cuando tenía apenas 11 años, y al igual que ellos no cuenta 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 terminada¹⁷¹.

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 de los Estados Unidos. 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 los Estados Unidos.

El fallo que emitió la Suprema Corte de los Estados Unidos el 15 de junio de 1982 en el caso *Plyler 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 doce grados. Sin duda, traer a la memoria el caso *Plyler 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 inmigrante indocumentado pueda acceder a un crédito federal y con ello continuar sus estudios universitarios. El Dream Act AB131, con firma de 8 de octubre del 2011 por el gobernador de California Jerry Brown, ha logrado que miles de jóvenes inmigrantes 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

¹⁷¹ Entrevista a Adriana Ríos, realizada en Los Ángeles California, 28 de abril de 2012.

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 de los hijos de inmigrantes.

Sin embargo, antes de hacer el análisis correspondiente al rendimiento escolar y los logros académicos obtenidos por los hijos de inmigrantes de padres amequeses, es conveniente situar este apartado en el contexto de la crisis financiera y económica en la que se encontraba Estados Unidos durante los años 2008 y 2009.¹⁷² No debemos dejar de lado que la situación económica sigue aún sin recuperarse en ese país, y ese mismo panorama de no recuperación se vive en la economía de las familias inmigrantes mexicanas, ya que no han podido mejorar, e incluso muchas de ellas han tocado fondo desde aquellos años tan difíciles, seguramente los años 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).¹⁷³ 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.¹⁷⁴ Aunque Portes y Rumabut (2001) apuntan que

¹⁷² Son los años más severos de la crisis económica y financiera en Estados Unidos, y coincide con los años en los que se realizó el primer acercamiento de trabajo de campo con las familias inmigrantes de Ameca que residen en California y que forman parte del universo de estudio.

¹⁷³ El promedio de las calificaciones obtenidas, denominado GPA, y los logros académicos de forma parcial, fueron registrados en el año 2012, es decir, tres años después de la primera entrevista con los hijos de inmigrantes.

¹⁷⁴ De acuerdo con el estudio AMERICA'S HIGH SCHOOL GRADUATES (2009: 39), 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.

[...] 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 nos indica que en conjunto los hijos de padres inmigrantes mexicanos de Ameca está logrando un 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 7.32, capítulo siete, y cuadro 8.25).

El cuadro 8.25 muestra que las mujeres cuentan con mejor promedio de calificaciones, con un porcentaje (3.33) mayor al registrado por los hombres (2.99). En el mismo cuadro se observa que los hijos que viven en estilos de parentalidad autoritario y democrático muestran los mejores promedios, mientras los que viven en un tipo de 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 hijos que viven en familias 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

Fuente citada <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2011462.pdf> (consultado el 15 de julio de 2012).

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.

Cuadro 8.25 Distribución de las calificaciones obtenidas de los hijos por sexo, tipo de parentalidad, tipo de familia, estrato social y área donde viven en California

Características		Porcentaje de rango de calificaciones obtenidas				Total
		2.0-2.4	2.5-2.9	3.0-3.4	3.5-4.0	
Sexo	Hombre	20.0	16.0	40.0	24.0	38.0
	Mujer	5.0	17.5	25.0	52.5	62.0
Tipo de 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
Tipo de Familia**	Biparental	6.0	17.0	31.0	46.0	83.0
	Monoparental	37.0	18.0	27.0	18.0	17.0
Estrato social	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 donde viven	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 significativa. Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, el cuadro 8.25 muestra que la estructura familiar tiene un mayor impacto que el estatus socioeconómico de las familias en el rendimiento escolar. 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 hijos que viven en familias de estrato alto cuentan con el promedio de calificaciones más elevado. Hay una relación estrecha entre los hijos que viven en estrato social alto y familias biparentales con la obtención de notas escolares más altas, y a la inversa, esto ocurre con los hijos que viven en estrato más bajo y familias monoparentales.

El cuadro 8.26 muestra por un lado que los hijos que forman parte de la segunda generación y los que ya cuentan con documentos legales de residencia tienen una actitud más relajada con respecto a los jóvenes inmigrantes 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 hijos inmigrantes 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 con respecto al otro grupo comparativo, evidencia de que los hijos inmigrantes 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.

Cuadro 8.26 Calificaciones obtenidas por los hijos de inmigrantes según estatus migratorio

Situación actual educativa o laboral		Estatus migratorio		Total
		Doc/Ciudadano	Indoc.	
2.0-2.4	Frecuencia	7	0	7
	% estatus migratorio	12.7	0.0	10.8
2.5-2.9	Frecuencia	8	3	11
	% estatus migratorio	14.5	30.0	16.9
3.0-3.4	Frecuencia	15	5	20
	% estatus migratorio	27.3	50.0	30.8
3.5-4.0	Frecuencia	25	2	27
	% estatus migratorio	45.5	20.0	41.5
Total	Frecuencia	55	10	65
	% estatus migratorio	100.0	100.0	100.0%

No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, si observamos el cuadro 8.27 veremos que sí existe una correlación con diferencias significativas altas entre el nivel de calificaciones obtenidas por los hijos de inmigrantes y las aspiraciones deseadas por los jóvenes estudiantes, es decir, a mayor nivel de calificaciones, mayores niveles de aspiraciones por terminar una carrera universitaria. 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 jóvenes, aunque con menor grado de diferencias significativas (ver cuadro 8.28).

Cuadro 8.27 Distribución de las calificaciones obtenidas de los hijos según nivel de aspiraciones educativas

Nivel de aspiraciones educativas***	Porcentaje por rango de calificaciones				Total
	2.0-2.4	2.5-2.9	3.0-3.4	3.5-4.0	
Terminar high school	75.0	0.0	25.0	0.0	100.0
Algo de college	68.0	16.0	0.0	16.0	100.0
Terminar college o universidad	0.0	37.5	25.0	37.5	100.0
Terminar Posgrado	0.0	10.0	40.0	50.0	100.0
Total	6.0	9.0	25.0	60.0	100%

***<0.01 Altamente significativo. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 8.28 Distribución de las calificaciones obtenidas, de acuerdo con las expectativas educativas planteadas por los hijos

Nivel de expectativas educativas*	Porcentaje por rango de calificaciones				Total
	2.0-2.4	2.5-2.9	3.0-3.4	3.5-4.0	
Terminar high school	50.0	0.0	25.0	25.0	6.0
Algo de college	62.5	25.0	0.0	12.5	12.0
Terminar college o universidad	0.0	24.0	32.0	44.0	39.0
Terminar Posgrado	0.0	11.0	39.0	50.0	43.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100%

*<0.1 Poco significativo. Fuente: Elaboración propia.

En el mes de abril del 2012 regresamos a California para conseguir los promedios de calificaciones que habían obtenido los jóvenes de nuestro universo de estudio, entrevistados por primera vez durante los últimos meses de 2008 y los primeros de 2009. A todos ellos se les preguntó si ya habían terminado high school o en su caso aún continuaban estudiando en la junior, la high school o incluso si ya iban al colegio comunitario o la universidad. En ese mismo proceso también se les preguntó a los jóvenes si alguno de ellos había desertado y no había concluido sus estudios de educación básica. Además se recogieron los

promedio de calificaciones del ciclo escolar anterior para los que aún no terminaban high school y en el caso de los que ya habían terminado la high school se les preguntó el promedio de calificaciones obtenido al finalizar el grado doce. Un dato más que se consiguió fue sobre la situación actual en la que se encuentra cada joven, es decir, se exploró sobre la actividad que realizan y el nivel de educación que cursan en estos momentos.

De acuerdo con lo anterior, en el cuadro 8.29 se refleja: 43.3% de los jóvenes aún se encuentra estudiando high school; 26.2% cursa algún grado en el colegio comunitario de California; 13.8% está dentro de alguna universidad estatal o del sistema UC, y los menos en universidad privada dentro de California.¹⁷⁵ Por su parte, 10.8% de los jóvenes se encuentra trabajando, 4.6% no estudia ni trabaja y 1.5% lo hace como profesionista, puesto que ya terminó sus estudios en el colegio comunitario.

Cuadro 8.29 Situación actual (2012) de los hijos de inmigrantes mexicanos en California

Situación actual	Frecuencia	Porcentaje
Estudia high school	28	43.1
Estudia en college	17	26.2
Estudia en universidad	9	13.8
Trabaja	7	10.8
No estudia ni trabaja	3	4.6
Trabaja como profesionista	1	1.5
Total	65	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Del registro anterior se resume que 83.1% estudia niveles de high school, college o universidad; realiza un trabajo no especializado 10.8% de jóvenes que únicamente finalizaron high school; sólo observamos un caso de una joven que realiza un trabajo especializado, lo que representa 1.5%, y 4.6% de los jóvenes no desempeña actividad productiva (véase cuadro 8.29).

¹⁷⁵ Se tiene conocimiento de un solo caso que está estudiando en la Universidad de Las Vegas, Nevada.

Por último, el cuadro 8.30 muestra que los jóvenes que forman parte de la segunda generación, o son catalogados como inmigrantes documentados, que no realizan actividad representan 5.5%. Mientras que los jóvenes que no cuentan con documentos de residencia legal y son catalogados como indocumentados, todos ellos se encuentran estudiando o trabajando, sólo hay un caso de un joven que actualmente trabaja en una empacadora en Modesto, California, en contra parte con los seis casos del grupo de pares contrario.

Cuadro 8.30

Situación actual (2012) laboral y escolar de los hijos de inmigrantes, según estatus legal

Situación actual educativa o laboral		Estatus migratorio		Total
		Doc/Ciudadano	Indoc.	
High school	Frecuencia	25	3	28
	% estatus migratorio	45.5%	30.0%	43.1%
College	Frecuencia	13	4	17
	% status migratorio	23.6%	40.0%	26.2%
Universidad	Frecuencia	7	2	9
	% estatus migratorio	12.7%	20.0%	13.8%
Trabaja	Frecuencia	6	1	7
	% estatus migratorio	10.9%	10.0%	10.8%
Ni estudia/ni trabaja	Frecuencia	3	0	3
	%estatus migratorio	5.5%	.0%	4.6%
Profesionista	Frecuencia	1	0	1
	% estatus migratorio	1.8%	.0%	1.5%
Total	Frecuencia	55	10	65
	% estatus migratorio	100.0%	100.0%	100.0%

No existen diferencias significativas. Fuente: Elaboración propia.

Los datos aquí mostrados nos reflejan también que no existe deserción escolar en el nivel junior o high school por parte del grupo de jóvenes inmigrantes de padres amequeenses que forman parte del universo de estudio, lo que nos indica un dato positivo respecto a otros estudios de hijos de inmigrantes mexicanos, donde los niveles de deserción son bastante considerables (Portes y Rumbaut, 2001; Tellez y Ortiz, 2008).

8.8 Conclusiones

El proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes de Ameca contempla una serie de factores estructurales, pero también intervienen otros: el entorno de la familia, por ejemplo, el estilo de crianza, las relaciones paternofiliales y la dinámica familiar 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 a través de los amigos americanos. 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 por ser diferentes.

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, y eso 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 fácil para padres e hijos en una sociedad con una lengua distinta y con un esquema cultural ajeno al del entorno familiar.

El proceso de adaptación de los hijos es el resultado de un gran laboratorio sociocultural, pues 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 que son tomados del entorno familiar y extra familiar, los cuales se 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 proporcionar a sus hijos, aunado a su buen desempeño escolar. En todo caso, son muchos los obstáculos que tendrán que sortear.

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 norteamericana. Han pasado 30 años de la derogación de la Ley de Texas, denominada *Pyle vs. Doe*, 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 indocumentados que residen en Estados Unidos por su estatus migratorio. La decisión ha puesto en evidencia la importancia de la educación de los hijos de inmigrantes indocumentados y una prueba de ello son que los resultados obtenidos por los hijos de inmigrantes de Ameca 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 poder 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 de las familias biparentales o intactas tienen un 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 los hijos, y por consiguiente en la permanencia escolar antes de concluir la high school.

En términos generales podemos afirmar, al igual que el estudio mostrado por Portes y Rumbaut (2001), que los hijos de inmigrantes mexicanos de padres amequeses parecen estar progresando y adaptándose bien, 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.

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.¹⁷⁶ A su vez, Estados Unidos de Norteamérica es el principal país destino de los inmigrantes en el mundo, y alberga 20% de los migrantes internacionales. Los migrantes mexicanos, representan uno de los principales grupos nacionales 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 de los padres, y desde luego la estructura familiar 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 norteamericana si se es 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 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”.¹⁷⁷ 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 biográficos 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

¹⁷⁶ Información tomada de la página web de la Organización Internacional para las Migraciones. <http://www.iom.int/jahia/Jahia/facts-and-figures/lang/es> (Consultada el 10 de agosto de 2012).

¹⁷⁷ Citado en “Romney, born to succeed”, *Los Angeles Time*, Michael Kinsley, 20 de abril de 2012.

factores locales, familiares e individuales con los estructurales de la sociedad norteamericana, donde los sujetos desarrollan su vida cotidiana. En esta investigación, al considerar dos grupos de jóvenes -migrantes y no migrantes- hemos demostrado que indistintamente estos factores afectan las aspiraciones educativas de ambos grupos, pero son múltiples los factores que intervienen en el éxito educativo.

En efecto, son múltiples los factores que se encuentran significativamente asociados con el desarrollo de las aspiraciones y los logros educativos de los hijos. Los casos relatados en el desarrollo del estudio, 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. Se aprecia que el estrato social impacta más en México — particularmente en Ameca— que en Estados Unidos, e influye de manera determinante en las aspiraciones, 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 por los hijos, y el tipo de familia a la que pertenecen, tomando en consideración sus diferencias de clase. En ese sentido, hemos visto que existe un 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 familiar 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 escolar que registran los adolescentes provenientes de las clases populares. Esto también se constata en los bajos indicadores de las expectativas que tienen los padres sobre sus hijos, situación que parece poner en una encrucijada a los hijos de las clases bajas, donde el sistema escolar no proporciona las oportunidades suficientes ni las herramientas necesarias para

tener éxito profesional. Los jóvenes desfavorecidos no tienen condiciones favorables de como “salir adelante” en su vida 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 a su país de origen. Actualmente, muchos de ellos 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 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.

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 familiar y la dinámica específica que cada familia desarrolla. Esta última situación impacta en gran medida en el proceso de adaptación en los 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 educativo.

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 doce 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.

Lo que hemos observado 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 de los jóvenes y adolescentes, 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 nos dio la pauta para evidenciar, con los datos construidos, 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 que sus pares de California. La hipótesis también nos ha permitido mostrar que las aspiraciones educativas de los hijos de amequeños difieren de acuerdo al lugar de origen y destino de las familias, debido a una serie de factores de contexto, estructurales, familiares, escolares y personales, por los que transitan los hijos y sus familias. 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 ha ido otorgando mayor valor a la educación como un 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 norteamericana, 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 creen que la educación es lo que cambiará para bien las trayectorias de vida de los que se van y los que se quedan.

REFERENCIAS DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Karl L., Bruce K. Eckland y Larry J. Griffin (1975), "The Wisconsin Model of Socioeconomic Achievement: A Replication", *American Journal of Sociology*, No. 81, pp. 324-342.
- Amato, Paul R. y Alan Booth (2000), *A Generation of Risk*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
- Arendell, Terry (1997), "A social constructionist approach to parenting", *Contemporary Parenting Challenges and Issues*, en Terry Arendell (ed.), Sage Publications, pp. 1-44.
- Arias, Patricia (2009), *Del arraigo a la diáspora Dilemas de la familia rural*, U de G. Miguel Ángel Porrúa. México.
- Arias, Patricia (en prensa), "Migración, economía campesina y ciclo de desarrollo domestico. Discusiones y estudios recientes", *Estudios Demograficos y Urbanos*, No. 82. Vol. 28. pp. s/n.
- Ariza, Marina y Alejandro Portes (coords.) (2007), *El país trasnacional migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, IIS-UNAM, México,
- Ariza, Marina y Alejandro Portes (2007), "La migración internacional de mexicanos. Escenarios y desafíos de cara al nuevo siglo", *El país trasnacional migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, Marina Ariza y Alejandro Portes (coords.), IIS-UNAM, México, pp. 11-47.
- Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira (2007), "Familia, pobreza y desigualdad social en Latinoamérica, Una mirada comparativa", *Estudios demográficos y urbanos*, Vol. 22, Núm.1 (64), pp. 9-42.
- Behnke, A. O., K. W. Piercy y M. Diversi (2004), "Educational and occupational aspirations of Latino youth and their parents", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, No. 26 (1), pp. 16-35.

- 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*, Siglo XXI Editores, México.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2003), *Los herederos los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI Editores, México.
- Breen, R. y J. H. Goldthorpe (1997), "Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, No. 9, pp. 275-305.
- Brookover, Wilbur, B. Edsel, L. Erickson y Lee M. Joiner (1967), "Educational aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socioeconomic status", *The Social Review*, Vol. 75, No. 4, pp. 392-400.
- Carrillo Regalado, Salvador, Juan Fernando Plascencia Guzmán y Alejandro Lome Hurtado (2009), *Región Valles Diagnostico y propuestas*, CESJAL, México.
- Cerruti, Marcela y Magaly Gaudio (2010) "Diferencias de género entre la migración de México a Estados Unidos y la de Paraguay a la Argentina", *Salvando fronteras Migración internacional en America Latina y el Caribe*, Karharine M. Donato et al, (coords.) Miguel Ángel Porrúa. México. pp. 95-118.
- Cisneros, Sandra (1994) *La casa en Mango Street*, Vintage Books. New York.
- Christensen, Kathleen, Barbara Schneider y Donnell Butler (2011), "Families with School-Age Children", *The Future of The Children*, Vol. 21, No. 2, pp. 69-90.
- Christenson, Sandra L., Yvonne Godber y Amy Anderson (2005), "Critical issues facing families and educators", *School-family partnerships for children's success*", Evanthia N. Patrikakou et al. (eds.), Teacher College, Columbia University, New York, London, pp. 21-39.

Cordasco, Francesco (1973), "The children of immigrant in the schools: Historical analogues of educational deprivation", *The Journal of Negro Education*, Vol. 42. No. 1, pp. 44-53.

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", *Salud Mental*, No. 22 (4), pp. 9-13.

Durand, Jorge (1994), *Más allá de la línea: Patrones migratorios entre México y Estados Unidos*, Conaculta, México.

Durand, Jorge (coord.) (1996), *El norte es como el mar. Entrevistas a trabajadores migrantes en Estados Unidos*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Durand, Jorge y Enrique Martínez Curiel, (Reedición 2009) "Los nuevos procesos de integración. Matrimonios mixtos, y migración México-Estados Unidos: nuevas tendencias", *Fronteras Fragmentadas Género, familia e identidades en la migración mexicana al norte*, El Colegio de Michoacán, CIDEM. pp. 311-320.

Espiritu, Yen Le (2003), *Home Bound Filipino American Lives across Cultures Communities and Countries*, University California Press.

Esteinou, 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*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, pp. 251-281.

Esteinou, Rosario (2008), *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad siglos XVI al XX*, CIESAS, Miguel Ángel Porrúa, México,

Esteinou, Rosario y Daniel Nehring (2009), "Educación familiar y estilos parentales en México: Una exploración de la Encuesta Nacional de la Dinámica

Familiar”, *Construyendo relaciones y fortalezas familiares*, Rosario Esteinou (ed.), CIESAS, Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 87-128.

Feliciano, Cynthia y Rubén Rumbaut (2005), “Gendered Paths: Educational and Occupational Expectations and Outcomes among Adult Children of Immigrants” *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp. 1087-1118.

Fernández Aguerre, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales escuelas y sistema educativo en América Latina*, El Colegio de México, México.

Fulgini, Andrew J. (1997), “The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior”. *Child Development*, Vol. 68, No. 2, pp. 351-363.

Furstenberg Jr., Frank, F. Rubén, G. Rumbaut y Richard A. Settersten (2005), “On the frontier of adulthood Emerging themes and new directions”, *On the frontier of adulthood Theory, Research, and Public Policy*, Frank F., Furstenberg Jr., Rubén G. Rumbaut y Richard A. Settersten Jr., The University of Chicago Press, pp. 3-25.

Gándara, Patricia y Frances Contreras (2009), *The Latino Education Crisis The consequences of failed social policies*, Harvard University Press. Cambridge.

García, Brigida y Orlandina de Oliveira (2004), “El ejercicio de la paternidad en el México urbano”, *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coords.), Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, pp. 283-316.

García Coll, Cynthia y Katherine Magnuson (1997), “The Psychological Experience of Immigration: A Developmental Perspective”, *Immigration and the Family*, Laurence Erlbaum Associates Inc., pp. 91-131.

- García Coll, Cynthia y Amy Kerivan Marks (2009), *Immigrant Stories Ethnicity and Academics in Middles Childhood*, University Press. Oxford.
- Garg, Rashmi, Carol Kauppi, John Lewko y Diana Urajnik (2002), "A Structural Model of Educational Aspirations", *Journal of Career Development*, Vol. 29, No. 2.
- Garrison, Howard H. (1982), "Trends in Educational and Occupational Aspirations of high school Males: Black-White Comparisons", *Sociology of Education*, Vol. 55, pp. 53-62.
- Geertz, Clifford (1994), *Conocimiento local*, Paidós, Barcelona.
- Giorguli Saucedo, Silvia E. (2005), "Deserción escolar, trabajo adolescente y trabajo materno en México", *Jóvenes y niños. Un enfoque sociodemográfico*, Martha Mier y Terán y Cecilia Rabell (coords.), Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, FLACSO, México.
- González Tornería, María del Luján (2007), "El reto de las familias en los procesos de educación en valores democráticos", *Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales*, M. R. Buxarrais y M. P. Zeledón (coords.), Editorial Claret, Barcelona, pp. 129-158.
- Goyette, Kimberly. y Yu Xie (1999), "Educational expectations of Asian American youths: determinants and ethnic differences", *Sociology of Education*, Vol. 72, pp. 22-36.
- Grebler, Leo, Joan Moore y Ralph Guzman (1970), *The Mexican American People: The Nation's Second Largest Minority*, New York, Free Press.
- Guber, Rosana (2001), *El salvaje metropolitano*, Paidós, Buenos Aires.
- 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", *Historia de la familia europea*, David I. Kertzer y Marzio Barbagli (comps.), Vol. 2, Paidós, México. pp. 369-410.
- Haller, Archibald D. y Alejandro Portes (1973), "Status attainment processes", *Sociology of Education*, No. 46, pp. 51-91.
- Haller, William, Alejandro Portes y Scott M. Lynch (2011), "Dreams Fulfilled, dreams shattered: Determinants of segmented assimilation in the second generation", *Social Forces*, No. 89 (3), pp. 733-762.
- Hao, Lingxing y Melissa Bonstead-Bruns (1998), "Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students", *Sociology of Education*, Vol. 71, pp. 175-198.
- Hauser, R. M. y D. K. Anderson (1991), "Post high-school plans and aspirations of black and white high school seniors: 1976-1986", *Sociology of Education*, Vol. 64, pp. 263-277.
- Herrero, J. Gonzalo Musitu y Gracia E. (1995), "Autoestima y depresión: relaciones directas versus indirectas", *Revista Psicología Social*, Vol. 10, pp. 191-204.
- Ho Sui-chu, Esther y J. Douglas Willms (1996), "Effects of parental involvement on eight-grade achievement", *Sociology of Education*, Vol. 69, pp. 126-141.
- Holloway, Robert G. y Joel V. Berreman (1959), "The educational and occupational aspirations and plans of negro and white male elementary school students", *The Pacific Sociological Review*, Vol. 2, No. 2, pp. 56-60.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI (2005), II Conteo de Población y vivienda 2005, México.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática INEGI (2010), Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. México.

- Imaz, Cecilia (2008), *La nación mexicana transfronterras Impactos sociopolíticos en México de la emigración a Estados Unidos*, UNAM. México.
- Kao, Grace, y Marta Tienda (1995), "Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth", *Social Science Quarterly*, No. 76, pp. 1-21.
- Kao, Grace y MartaTienda (1998), "Educational aspirations of minority youth", *American Journal of Education*, No. 106, pp. 349-384.
- Kerr, Margaret y Hakan Stattin (2003), "Parenting of Adolescent: Action or Reaction?", *Children's Influence on Family Dynamics*, Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 121-151.
- Kertzer, David I. y Marzio Barbagli (comps.) (2002), *Historia de la familia europea*, Vol. 1-3, Paidós, México.
- Khattab, Nabil (2003), "Explaining educational aspirations of minority students: the role of social capital and students' perceptions", *Social Psychology of Education*, No. 6, pp. 283-302.
- Landale, Nancy S., Kevin J. A. Thomas y Jennifer Van Hook (2011), "The Living Arrangements of Children of Immigrants", *The Future of Children*, Vol. 21, No. 4, pp. 43-70.
- Levitt, Peggy y Mary C. Waters (2002), "Introduction", *The Changing face in home*, Peggy Levitt y Mary C. Waters (eds.), Rusell Sage Fundation, Nueva York, pp. 1-30.
- Levitt, Peggy y Nina Glick Schiller (2004), "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social field perspective on society", *International Migration Review* 38, No. 3, pp. 1002-1039, versión en español "Perspectivas internacionales sobre migración: Conceptualizar la simultaneidad", en *Migración y desarrollo*, Vol. 3, pp. 60-91.

- MacLeod, Jay (2009), *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Westview Press.
- McNeal, Ralph (1999), "Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out", *Social Forces*, Vol. 78, No. 1 (septiembre), pp. 117-144.
- Marjoribanks, K. (1998), "Family background, social and academic capital, and adolescents' aspirations: A mediational analysis", *Social Psychology of Education*, No. 2, pp. 177–197.
- 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 en Sociología, Universidad de Guadalajara, México.
- Martínez Curiel, Enrique (2003), *Hasta que la green card nos separe*, Universidad de Guadalajara, México.
- Martinez Curiel, Enrique (2004) "The Green Card as a Matrimonial Strategy: Self-Interest in the Choice of Marital Partners", *Crossing the Border*, Editores Jorge Durand y Douglas S. Massey. Russell Sage Fundation. pp. 86-108.
- Massey, Douglas S., Karen A. Pren y Jorge Durand (2009), "Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos, Las consecuencias de la guerra antiinmigrante", *Papeles de Población*, Vol. 15, No. 6, julio-septiembre, pp. 101-128.
- Massey, Douglas S., Rafael Alarcón, Jorge Durand y Humberto González (1991), *Los Ausentes: El proceso social de la migración internacional en el occidente de México*, Alianza editorial, México.
- Mead, Margaret (1973), *Adolescencia y cultura en Samoa*, Biblioteca del hombre contemporáneo, Editorial Paidós, Buenos Aires.

- Menaghan, Elizabeth G. (2003), "On the Brink: Stability and change in Parent-Child Relations in Adolescence", *Children's Influence on Family Dynamics*, Ann C. Crouter y Alan Booth (eds.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 153-162.
- Mickelson, R. A. (1990), "The attitude-achievement paradox among black adolescents", *Sociology of Education*, Vol. 63, pp. 44–61.
- Mier y Terán, Marta y Cecilia Rabell (2004), "Familia y quehaceres entre los jóvenes", *Imágenes de la familia en el cambio de siglo*, Marina Ariza y Orlandina de Oliveira (coords.), México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, pp. 135-172.
- MMP, *Mexican Migration Project* (s/f), s/e, s/loc, 1993. (CHECAR)
- Mummert, Gail (2012), "Pensando las familias transnacionales desde los relatos de vida: análisis longitudinal de la convivencia intergeneracional", *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, Marina Ariza y Laura Velasco (coords.). Instituto de Investigaciones Sociales, COLEF. México, pp. 151-184.
- Monsiváis, Carlos (2006), *Imágenes de la tradición viva*, FCE, UNAM, México.
- Morgan, S. L. (1996), "Trends in black–white differences in educational expectations, 1980–1992", *Sociology of Education*, No. 69, pp. 308–319.
- Ogbu, John U. (1983), "Minority Status and Schooling in Plural Societies", *Comparative Education Review*, Vol. 27, No. 2, pp. 168-190.
- Ogbu, John U. (1992), "Understanding Cultural Diversity and Learning", *Educational Researcher*, Vol. 21, No. 8, pp. 5-14+24.
- Ogbu, John. U. y H. D. Simons (1998), "Voluntary and involuntary minorities: A Cultural–Ecological Theory of school performance with some implications for education", *Anthropology and Education Quarterly*, No. 29, pp. 155–188.

- Partida, Jorge (1996), "The Effects of Immigration on Children in the Mexican-American Community", *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol. 3, No. 3, pp. 241-254.
- Portes, Alejandro (1998), "Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology", *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, pp. 1-24.
- Portes, Alejandro (2006), "La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos", *Reis*, No. 116, pp. 55-96.
- Portes, Alejandro y Alejandro Rivas (2011), "The Adaptation of migrant children", *The future of children*, Vol. 21, No. 1, pp. 219-246.
- Portes, Alejandro y Jay MacLeod (1996), "Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context", *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 4, pp. 255-275.
- Portes, Alejandro y Min Zhou (1992), "Gaining the upper hand: economic mobility among immigrant and domestic minorities", *Ethnic and Rural Studies*, Vol. 15, pp. 491-522.
- Portes, Alejandro y Min Zhou (1993), "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, No. 530, pp. 74-96.
- Portes, Alejandro, Patricia Fernández-Kelly y William Haller (2009), "The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 35, No. 7, pp. 1077-1104.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (1996), *Immigrant America: A Portrait*, University of California Press.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2001a), *Ethnicities*, University of California Press.

- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2001b), *Legacies The story of the Immigrant second generation*, University of California Press.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2010), *América Inmigrante*, Anthropos, Barcelona, España.
- Robins, Wayne J. (2053)CHECAR EL AÑO “Un paseo por la antropología educativa”, *Nueva antropología*, Vol. XIX. Núm. 62. Pp. 11-28.
- Rodríguez, Richard (1982), *Hunger of Memory The education of Richard Rodríguez*, The Dual Press, New York.
- Rohner, Ronald P. y Sandra M. Pettengill (1985), “Perceived Parental Acceptance-Rejection and Parental Control among Korean Adolescents”, *Child Development*, Vol. 56, No. 2, pp. 521-528.
- Rumbaut, Rubén G. (1997), “Ties that bind: Immigration and immigrant families in the United States” en *Immigration and the Family*, (Edited) Alan Booth, Ann C. Crouter y Nancy Landale, Laurence Erlbaum Associates Inc., pp. 3-46.
- Rumbaut, Rubén G. (2004), “Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States”, *International Migration Review*, No. 38, pp. 1160–1205.
- Rumbaut, Rubén G. (2005), “Children of immigrants and their achievements”, *Addressing the achievement gap: findings and applications*, Ronald D. Taylor y Herber G. Walberg (eds.), The Laboratory for Students Success, pp. 23-59.
- Rumbaut, Ruben G. (2006), “Edades, etapas de la vida y cohortes generacionales: un análisis de las dos primeras generaciones de inmigrantes en Estados Unidos”, *Repensando las migraciones*, Alejandro Portes y Josh DeWind (coords.), UAZ, INM, pp. 361-409.
- Rumbaut, Rubén G. (2009), “Pigments of Our Imagination: On the Racialization and Racial Identities of ‘Hispanics’ and ‘Latinos’”, *How the United States*

Racializes Latinos: White Hegemony and Its Consequences, José A. Cobas, Jorge Duany y Joe R. Feagin (eds.), Paradigm Publisher.

Russell, Rumberger (1983), "Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background", *American Educational Research Journal*, No. 20.

Salas Quintanal, Hernán, (2011), "Identidades y globalización en el espacio fronterizo del noroeste de Sonora", en Cristina Oehmichen y Hernán Salas (eds.) *Migración, diversidad y fronteras culturales*, UNAM, IIA, pp. 125-144.

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

Saucedo Ramos, Claudia (2002), "Apoyo familiar para el esfuerzo individual: Narrativas familiares sobre trayectorias escolares", en Manuel Piña y Beatriz Pontón CHECAR SI SON (EDS), (COORDS), *¿??Cultura y procesos educativos*, UNAM, México, pp. 243-289.

Schoon, Ingrid y John Bynner (2003), "Risk and Resilience in the Life Course: Implications for Interventions and Social Policies", *Journal of Youth Studies*, Vol. 6, No. 1, pp. 21-31.

Sewell, William H., Archie O. Haller y Murray A. Straus (1957), "Status Social. Status and Educational and Occupational Aspiration", *American Sociological Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 67-73.

Sewell, William H. y Vimal P. Shah (1968), "Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements", *American Sociological Review*, No. 33, pp. 191-209.

Sewell, W. H., Archibald O. Haller and George W. Ohlendorf (1970), "The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision", *American Sociological Review*, No. 35, pp. 1014-1027.

- Sewell, William H. (1971), "Inequality of Opportunity for Higher Education", *American Sociological Review*, No. 36, octubre, pp. 793-809.
- Sewell, W. H. y Robert M. Hauser (1980), "The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements", *Research in Sociology of Education and Socialization*, No. 1, pp. 59-99.
- Sewell, William H. y Robert M. Hauser (1993), *A review of the Wisconsin Longitudinal of social and psychological factors in aspirations and achievement 1963-1992*, Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison, Working paper, No. 92-01.
- Schneider, B. y Stevenson, D. (1999), *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*, New Haven and London, Yale University Press.
- Schmid, Carol L. (2001), "Educational achievement, Language-Minority students and the new second generation", *Sociology of Education*, Vol. 74, pp. 71-87.
- Smith, Robert Courtney (2006), *México en Nueva York*, UAZ, Miguel Ángel Porrúa, México.
- Smith, Timothy L. (1969), "Immigrant social aspirations and American education, 1880-1930", *American Quarterly*, Vol. 21, No. 3, pp. 523-543.
- Solórzano, D. G. (1992), "An exploratory analysis of the effects of race, class, and gender on student and parent mobility aspirations", *Journal of Negro Education*, No. 61, pp. 30-43.
- 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", *Californian's Immigrants Childrens*, Rubén G. Rumbaut y Wayne A.

- Cornelius (eds.), Center for U.S.-Mexican Studies, University of California, San Diego, pp. 161-190.
- Suárez-Orozco, Carola E., Marcelo M. Suárez-Orozco e Irina Todorova (2008), *Learning a New Land Immigrant Students in American Society*, Tje Belknap Press of Harvard University Press.
- Telles, Edward E. y Vilma Ortiz (2008), *Generations of Exclusion Mexican Americans Assimilation and Race*, Russell Sage Fundation, New York.
- Thao, Yer J. (2003), "Empowering Mong Students: Home and Sachool Factors", *The Urban Review*, Vol. 35, No. 1, pp. 25-42.
- Thomas, W. I. y Znaniecki, F.(1918-20), *The polish peasant in Europe and America*, 5 volúmenes, Badger, Boston.
- 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*, CRIM-UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México. pp. 195-215.
- Vazquez, García Heidie A., Cynthia Garcia Coll, Sumru Erkut, Odette Alarcón, y Linda Tropp (2000), "Family values of Latino adolescent", *Making invisible Latino adolescents visible: a critical approach to Latino diversity*, Martha Montero-Sieburth y Francisco A. Villaruel (eds.), Falmer Press, New York, pp. 239-264.
- Waldfogel, Jane y Sara McLanahan (2011), "Work and Family: Introducing the Issue", *The Future of Children*, Vol. 21, No. 2, pp. 3-14.
- Warren John, Robert (1996), "Educational inequality among White and Mexican-origin adolescents in the American southwest: 1990", *Sociology of Education*, Vol. 69, pp. 142-158.

- Wolf, Diane L. (1990), "Daughters, Decisions and Domination: An Empirical and Conceptual Critique of Household Strategies" *Development and Change*, vol. 21. pp. 43-74.
- Zhou, Min (1997), "Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation", *International Migration Review*, Vol. 31, No. 4, pp. 975-1008.
- Zhou, Min y Carl L. Bankston (1998), *Growing Up American*, Russell Sage Foundation, New York.

HEMEROGRAFÍA

La Jornada, El Universal

El Universal, "700 mil dejn la escuela por crisis", Nurit Martínez, 18 de enero de 2010.

La Jornada, "Unos 10 millones de jóvenes truncan sus estudios por carencias económicas", Karina Áviles, 4 de enero de 2010. p. 31.

La Jornada, "American curios", David Brooks, 18 de junio 2010.

La Jornada, "Y tú, ¿eres migrante, o narco?", Gabriela Rodríguez. 13 de agosto 2010.

La Jornada, "Generación sin esperanza", Laura Poy Solano, 22 de agosto de 2010. p. 2.

La Jornada, "Bajo la lupa", Alfredo Jalife-Rahme, 8 de septiembre 2010.

La Jornada, "México, último de la OCDE en inversión anual por estudiante", Laura Poy Solano 10 de septiembre de 2010.

La Jornada, “Entre la desesperanza de muchos avanza la *revolución de los ricos*”, Roberto González Amador entrevista al profesor Carlos Tello Macías. 10 de septiembre de 2010. p. 28.

La Jornada, “Sólo 35% de la población en México son usuarios de computadoras”, Víctor Cardoso, jueves 9 de diciembre de 2010, p. 30.

La Jornada, “OIT: constante pérdida de poder adquisitivo del salario en México”, De la redacción, jueves 16 de diciembre del 2010, p. 23.

La Jornada, “Tengo güevos e inteligencia para ser campeón”, Juan Manuel Vázquez, 2 de noviembre de 2011.

“Romney, born to succeed”, *Los Angeles Time*, Michael Kinsley, 20 de abril de 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<http://clase.org.mx/2010/?p=657> (consultada el 10 de septiembre de 2010).

<http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2010.htm>

(consultada el 7 de septiembre de 2010).

Latino California. <http://www.latinocalifornia.com/home> (consultada el 10 de octubre de 2010).

<http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=us&v=74> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

Latino California. <http://www.latinocalifornia.com/home/> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://www.city-data.com/city/California2.html> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://www.city-data.com/city/South-Lake-Tahoe-California.html> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

[http://es.wikipedia.org/wiki/Modesto_\(California\)#cite_note-MostMiserable-5](http://es.wikipedia.org/wiki/Modesto_(California)#cite_note-MostMiserable-5)
(Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://www.city-data.com/city/California2.html> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=us&v=74> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://translate.google.com.mx/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.cde.ca.gov/fg/fr/eb/> (Consultado el 13 de noviembre de 2010).

<http://www.jornada.unam.mx/2011/11/02/deportes/a40n1dep> (Consultado el 2 de noviembre de 2011).

<http://www.vidaenelvalle.com/2010/12/01/768847/autor-comparte-sus-ideales.html>
(Consultado el 15 de noviembre de 2011).

<http://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).

www.inegi.org.mx (consultado el 25 de mayo de 2012).

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx#A> (consultado el 25 de mayo de 2012).

<http://america.infobae.com/notas/52485-Barack-Obama-No-tiene-sentido-expulsar-a-jvenes-talentos> (consultado el 15 de junio de 2012).

<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2011462.pdf> (consultado el 15 de julio de 2012).

http://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).

Índice de cuadros, mapas y gráficas

CUADROS

1.1 Las dos partes del problema de la enseñanza de las minorías	28
1.2 Esquema teórico para la explicación de las aspiraciones y el éxito educativo de hijos de amequeses en California	38
1.3 Fases de la movilidad a través de las generaciones: un modelo	41
1.4 Esquema aspiraciones educativas	44
2.1 Familias e hijos entrevistados en ciudades de seis condados de California	65
3.1 Hogares por género en la cabecera municipal de Ameca; estatal y nacional	75
3.2 Viviendas y hogares entrevistados con servicios de agua, drenaje y electricidad	75
3.3 Tasas de crecimiento poblacional por periodo en Ameca, Jalisco y México	77
3.4 Porcentaje de la población de Ameca de 12 a 14 y de 15 a 24 años de edad que no asiste a la escuela, 2005	89
3.5 Características educativas por división sexual de la población de 15 años y más de la cabecera municipal de Ameca	90
3.6 Características educativas de la población de 15 años y más para la cabecera municipal de Ameca, Jalisco y México	90
3.7 Escuelas a la que asisten los jóvenes en Ameca	92
3.8 Distribución de los grados de estudio de los adolescentes en Ameca	92
3.9 Distribución por sexo de los hijos estudiantes de secundaria y bachillerato en Ameca	93
4.1 Distribución de los distintos tipos de familias en Ameca	104
4.2 Distribución familias biparentales y monoparentales o sustitutas	104
4.3 Distribución del estado civil de los progenitores o tutores de las familias de Ameca	105
4.4 Distribución de la ocupación del padre y la madre en Ameca	106
4.5 Distribución de la situación del estatus de empleo u ocupación del padre y la madre de familia	108
4.6 Distribución del nivel educativo de los padres de familia	109

4.7	Distribución del nivel educativo de las madres de familia	109
4.8	Estatus de propiedad donde viven las familias	110
4.9	Distribución de familias según estrato social	111
4.10	Distribución del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar según tipo de familia y sexo	112
4.11	Distribución del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar según sexo y estrato social	115
4.12	Usted padre está de acuerdo que la educación que aspira el hijo(a) sea la misma para ambos, según el estrato social de la familia	118
4.13	Usted madre está de acuerdo que la educación que aspira el hijo(a) sea la misma para ambos, según el estrato social de la familia	119
4.14	Con qué tipo de costumbre cría a sus hijos, según tipo de familia y estrato social	120
4.15	A los miembros de tu familia les gusta pasar el tiempo juntos, según tipo de familia y estrato social	123
4.16	Los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos con otros, según tipo de familia y estrato social	124
4.17	Qué importancia tiene en tu vida: vivir cerca de tus padres y familiares, según tipo de familia y estrato social	124
4.18	Mis padres y yo discutimos ocasionalmente porque no estamos de acuerdo con las mismas metas e ideas	126
4.19	Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo, según tipo de familia y estrato social	126
4.20	Mis padres no me quieren mucho, según tipo de familia y estrato social	127
4.21	Reglas a hijos para qué programa ver de TV, según tipo de familia y estrato social	128
4.22	Reglas a hijos para cuántas horas ver TV, según tipo de familia y estrato social	126
4.23	Reglas a hijos para hacer tareas de la casa, según tipo de familia y estrato social	129
4.24	Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de los padres	131
4.25	Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos, por nivel educativo de las madres	132
4.26	Padres ayudan a sus hijos en las tareas escolares según tipo de familia y estrato social	135

4.27	Padres hablan con sus hijos sobre las experiencias de la escuela, según tipo de familia y estrato social	135
4.28	Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos según tipo de familia y estrato social	136
4.29	Reglas a hijos para mantener promedio escolar, según tipo de familia y estrato social	137
4.30	Reglas a hijos de Ameca para hacer tareas escolares, según tipo de familia y estrato social	138
5.1	¿Cómo describirías el apoyo de tu familia en el desarrollo de tus aspiraciones?	152
5.2	¿Actualmente cómo calificas ese apoyo familiar?	152
5.3	Mis padres no me quieren mucho	157
5.4	Mis padres usualmente no están interesados en lo que yo digo	158
5.5	¿Quién te ayuda en las tareas de la escuela?	160
5.6	¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?	161
5.7	Horas que dedicas a estudiar o a realizar actividades de la escuela en una semana típica	163
5.8	Distribución de las calificaciones obtenidas por los hijos que estudian secundaria y preparatoria en Ameca	164
5.9	Distribución de las calificaciones de los hijos que viven con familias biparentales	165
5.10	Distribución de las calificaciones de los hijos que viven con familias monoparentales	165
5.11	Distribución sexual del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar	167
5.12	Distribución de la 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?	168
5.13	Distribución de los grados de educación promedio de padres y madres por tipo de aspiraciones educativas de los hijos	169
5.14	Distribución de los tipos de empleo de padres y madres de acuerdo con el nivel de aspiraciones educativas de los hijos	170
5.15	Tipo de familia según estrato social	174
5.16	Porcentaje de las calificaciones obtenidas y de las aspiraciones educativas, según estrato social al que pertenecen	175

5.17	Expectativas educativas que los hijos piensan obtener	177
5.18	Distribución de las expectativas educativas de los hijos de acuerdo con el sexo	177
5.19	Distribución de las expectativas educativas que los padres tienen para sus hijos de acuerdo con el sexo	177
5.20	Grado máximo de estudios que tus padres quieren que alcances, según tipo de familia y estrato social	178
6.1	Año en que arribaron los jefes de familia a EUA	186
6.2	Condados y ciudades donde viven los hijos en California que forman parte del estudio	188
6.3	Situación laboral del padre y la madre en California	191
6.4	Grado de estudios del padre y la madre	195
6.5	Características educativas de los padres y las madres	197
6.6	Tipos de familias en California con quien viven los hijos	198
6.7	Estado civil de los jefes de familia	199
6.8	Tipo de ocupación del padre y la madre	200
6.9	Ingresos anuales de la familia durante 2007/2008	202
6.10	2007 HHS Poverty Guidelines	204
6.11	2008 HHS Poverty Guidelines	204
6.12	Estatus residencial donde vive la familia	206
6.13	Estatus migratorio de los padres en EUA	207
6.14	Estatus migratorio de las madres en EUA	207
6.15	Distribución de los hijos por estrato social al que pertenecen sus familias	209
6.16	Distribución de los hijos por estrato social, de acuerdo con el sexo, tipo de familia y área donde viven las familias en California	210
6.17	Distribución sexual de los hijos de inmigrantes de Ameca en California	212
6.18	Lugar donde nacieron los hijos	212

6.19	Tipo de generación de los hijos de inmigrantes de Ameca en California	212
6.20	Estatus migratorio de los hijos	213
6.21	Grado que cursan los hijos en escuelas de California	214
6.22	Según los padres encuestados ¿De qué raza o grupo étnico son las personas que viven en tu vecindario?	216
6.23	El vecindario tiene puntos de vista similares de cómo criar a nuestros hijos	217
7.1	Distribución de los hogares que cuentan con comedor por separado de la cocina donde los miembros de la familia realizan sobremesa	217
7.2	Idioma que los padres hablan con sus hijos en casa e idioma que usualmente se habla en casa	233
7.3	Idioma que los hijos hablan con sus padres e idioma que ellos prefieren hablar	234
7.4	Padres hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela, según tipo de familia	242
7.5	Padres hablan con sus hijos sobre sus experiencias en la escuela, según estrato social	242
7.6	Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school, según tipo de familia	243
7.7	Padres hablan con sus hijos sobre planes educativos después de la high school, según estrato social	243
7.8	Tipo de parentalidad de las familias en California	246
7.9	Tipo de parentalidad según estrato social	247
7.10	Tipo de parentalidad según tipo de familia	247
7.11	Aspiraciones educativas de los hijos según tipo de parentalidad	249
7.12	Expectativas educativas de los hijos que piensan obtener, según tipo de parentalidad	250
7.13	Nivel de educación que los hijos aspiran alcanzar, según tipo de familia	251
7.14	Expectativas educativas que los hijos piensan lograr, según tipo de familia	251
7.15	Nivel de educación que aspiran alcanzar los hijos según estatus migratorio	258
7.16	Expectativas educativas que los hijos piensan obtener según estatus migratorio	259
7.17	¿Quiere usted que sus hijos se críen de acuerdo con las costumbres de su país de	260

origen o de acuerdo con las costumbres americanas?	
7.18 ¿Quiere usted que sus hijos se críen de acuerdo con las costumbres de su país de origen o de acuerdo con las costumbres americanas?, según tipo de familia, estrato social y área donde viven las familias	261
7.19 ¿La forma de vida americana debilita la familia?	262
7.20 Distribución del Índice de cohesión	269
7.21 Qué importancia tiene en tu vida vivir cerca de tus padres	269
7.22 Distribución del índice de conflicto	271
7.23 Distribución del grado de familismo según el sexo, tipo de familia, estrato social y área donde viven los hijos en California	273
7.24 Qué tan frecuentemente los padres ayudan a sus hijos en las tareas de la escuela	274
7.25 Quién te ayuda en las tareas de la escuela de los hijos en California	275
7.26 Cuántas horas le dedicas a estudiar	276
7.27 Cuántas horas ves televisión	276
7.28 Existen reglas para hacer tareas escolares según tipo de familia	277
7.29 Existen reglas para hacer tareas escolares según estrato social	278
7.30 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por nivel educativo del padre	279
7.31 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por nivel de capital humano de la madre	279
7.32 Qué expectativas educativas tiene para sus hijos	281
8.1 Características principales por tipo de generación de los hijos de inmigrantes	288
8.2 Índice de cohesión por cohorte eneracional	289
8.3 Índice de conflicto por cohorte generacional	290
8.4 Índice de “vergüenza” por cohorte generacional. Nivel de “vergüenza” que los hijos tienen sobre sus padres por no conocer el <i>american way</i>	290
8.5 Distribución del índice de “vergüenza” de los hijos	292

8.6 Índice de familismo por cohorte generacional	294
8.7 Distribución del índice de autoestima	295
8.8 Índice de autoestima por cohorte generacional	296
8.9 Distribución del índice de depresión	296
8.10 Índice de depresión por cohorte generacional	297
8.11 Distribución del índice de aculturación. ¿Qué lengua prefieres hablar?	299
8.12 Distribución de la preferencia de la lengua por cohorte generacional	300
8.13 Distribución de la preferencia de la lengua por cohorte generacional, según tipo de familia, estrato social y área donde viven	301
8.14 Distribución del índice de aculturación. ¿Qué tan seguido prefieres hacer las cosas al estilo americano?	303
8.15 Distribución de la autoidentidad de los hijos de inmigrantes por cohorte generacional	305
8.16 Distribución de la autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de familia	306
8.17 Distribución de la autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y tipo de parentalidad	308
8.18 Distribución de la autoidentidad de los hijos por cohorte generacional y estrato social	309
8.19 ¿Qué tan importante es para ti obtener buena educación?, de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social, área donde viven en California y cohorte generacional	315
8.20 Distribución de las horas que los hijos le dedican a estudiar de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social, área donde viven en California y cohorte generacional	316
8.21 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social y área donde viven en California	318
8.22 Distribución de las expectativas educativas que los hijos piensan alcanzar de acuerdo con el sexo, tipo de familia, parentalidad, estrato social y área donde viven en California	319
8.23 Distribución de las aspiraciones educativas de los hijos por cohorte generacional	320
8.24 Distribución de las expectativas educativas de los hijos por cohorte generacional	321

8.25	Distribución de las calificaciones obtenidas de los hijos por sexo, tipo de parentalidad, tipo de familia, estrato social y área donde viven en California	325
8.26	Calificaciones obtenidas por los hijos de inmigrantes según estatus migratorio	326
8.27	Distribución de las calificaciones obtenidas de los hijos según nivel de aspiraciones educativas	327
8.28	Distribución de las calificaciones obtenidas, de acuerdo con las expectativas educativas planteadas por los hijos	327
8.29	Situación actual (2012) de los hijos de inmigrantes mexicanos en California	328
8.30	Situación actual (2012) laboral y escolar de los hijos de inmigrantes, según estatus legal	329
MAPAS		
2.1	Mapa ciudades donde se realizaron las encuestas	53
3.1	Regiones de Jalisco	73
3.2	Región Valles	73
GRÁFICAS		
3.1	Migración interna e internacional según año del último viaje	19
3.2	Estatus migratorio de los amequeños en su último viaje a Estados Unidos	81

Índice Capitulado

Introducción	2
Capítulo I Una revisión de la relevancia teórica y empírica de la investigación	12
1.4 Introducción	12
1.5 Vida familiar	13
1.6 La segunda generación en Estados Unidos: educación y aspiraciones	17
1.7 El estudio de los hijos de mexicanos en Estados Unidos	19
1.8 Perspectivas teóricas	21
1.8.1 Perspectiva socioeconómica: El modelo “alcanzar el estatus”	22
1.5.2 Perspectiva sociocultural: El modelo de “las oportunidades bloqueadas”	25
1.5.3 Propuesta de marco teórico alternativo	34
1.5.4 Asimilación segmentada	39
1.6 Conclusiones	42
Capítulo II Propuesta metodológica y acceso a las fuentes de información	47
2.1 Introducción	47
2.2 Construcción del método	47
2.3 Selección de los lugares de estudio	51
2.4 La fuente y el acceso a la información	55
2.5 Estructuración del estudio en California y Ameca	64
2.6 El trabajo de campo y la información etnográfica en Estados Unidos y México	68
2.7 Procesamiento de datos y construcción de archivos	69
2.8 Conclusiones	70
Capítulo III Ameca: contexto social, cultural y demográfico del lugar de origen de los padres migrantes	71
3.1 Introducción	71
3.2 Ameca: lugar de origen	71

3.3 Servicios y educación en la localidad	75
3.4 Crecimiento demográfico y flujo migratorio en Ameca	77
3.5 El impacto de la crisis económica en México y sus efectos en la educación	84
3.6 El contexto social y educativo desde el lugar de origen	88
3.7 El contexto educativo y los hijos en Ameca	91
3.8 Conclusiones	93
Capítulo IV Vida familiar, cultura de la educación y relaciones paternofiliales en los hogares de Ameca	95
4.1 Introducción	95
4.2 Familia, vida familiar y relaciones paternofiliales	96
4.3 Vida familiar y educación: capital cultural y capital social	99
4.4 Estructura familiar, estatus socioeconómico y aspiraciones educativas	103
4.5 Parentalidad: relaciones padres e hijos y la educación en el hogar	115
4.6 Cohesión familiar y conflictos entre padres e hijos	122
4.7 La cultura de la educación en el hogar	129
4.8 Socialización y transmisión del capital cultural en la familia	130
4.9 Conclusiones	138
Capítulo V Apoyo familiar y aspiraciones educativas de los hijos en Ameca	140
5.1 Introducción	140
5.2 Adolescencia, aspiraciones y cotidianidad	140
5.3 Factores que favorecen y propician altas aspiraciones educativas	142
5.4 Factores que bloquean y obstaculizan el desarrollo de las aspiraciones educativas	145
5.5 Apoyo familiar para el desarrollo educativo de los hijos	150
5.6 El oficio de alumno: esfuerzo, compromiso escolar, rendimiento académico y aspiraciones educativas	160
5.7 Conclusiones	179
Capítulo VI El mundo de los amequenses en California: Modos de incorporación, estructura familiar, capital humano y estatus socioeconómico	182
6.1 Introducción	182

6.2 El contexto de recepción y los modos de incorporación	183
6.3 Lugar de residencia de las familias de Ameca en California	186
6.4 El impacto de la crisis financiera e hipotecaria en las familias de Ameca en California	189
6.4.1 Los efectos de la crisis en la educación	192
6.5 Capital humano: nivel educativo de los padres	194
6.6 Estructura familiar	197
6.7 Estatus socioeconómico de los padres y nivel de ingresos de las familias	199
6.7.1 Ingreso familiar	202
6.7.2 Estatus de residencia	205
6.8 Estatus migratorio de los padres	206
6.9 Los hijos, la escuela y el vecindario	210
6.9.1 El vecindario y la concentración residencial	214
6.10 Conclusiones	218
Capítulo VII Vida familiar, cultura de la educación en el hogar y relaciones paternofiliales en California	219
7.1 Introducción	219
7.2 Las familias inmigrantes y el valor que otorgan a la educación	219
7.3 Dinámica familiar y relaciones paternofiliales	222
7.4 Vivir en dos mundos: Idioma y relaciones entre padres e hijos	231
7.5 El impacto de las relaciones parentales en las aspiraciones educativas de los hijos	234
7.6 Estructura y características familiares	244
7.7 Parentalidad: relaciones entre padres e hijos y la educación en el hogar	245
7.8 Estilos de crianza, adaptación de los hijos y valores en la familia	251
7.9 Cohesión, conflicto y control entre padres e hijos en California	262
7.10 Cultura de la educación: Prácticas educativas y normas en el hogar	273
7.11 Socialización y transmisión del capital cultural en las familias inmigrantes	278
7.12 Conclusiones	281

Capítulo VIII Vivir en dos mundos: Proceso de adaptación, cultura y aspiraciones educativas	284
8.1 Introducción	284
8.2 Los hijos de inmigrantes y sus prácticas cotidianas	285
8.3 El proceso de adaptación y asimilación de los hijos de inmigrantes	286
8.4 Asimilación segmentada: hijos de inmigrantes y la educación	310
8.5. Consideración por la educación: Compromiso y esfuerzo escolar	312
8.6 Aspiraciones y expectativas educativas	317
8.7 Rendimiento escolar y logros académicos	321
8.8 Conclusiones	330
Conclusiones generales	333
Referencias de consulta	338
Índice de cuadros, mapas y gráficas	355