

# CULTURA DE LA EDUCACIÓN, VIDA FAMILIAR Y ASPIRACIONES EDUCATIVAS EN UNA COMUNIDAD DEL OCCIDENTE DE MÉXICO

*Education culture, family life and educational aspirations in a community in Wester-Mexico*

*Enrique Martínez Curiel*

*Ramón Goyas Mejía*

Fecha de recepción: 02/10/2017

Fecha de aceptación: 13/03/2017

**RESUMEN:** El análisis de las aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes es uno de los puntos centrales para determinar las trayectorias educativas de los jóvenes y adolescentes. El presente estudio se abordará a partir de la dinámica de la vida familiar y las prácticas educativas de los hijos que viven en distintos hogares de una comunidad del occidente de México. 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 jóvenes y adolescentes que cursan el nivel de secundaria (del siete al noveno grado) y bachillerato (del diez al grado doce) en una comunidad del occidente de México. El aporte teórico sobre el capital cultural de Bourdieu (2001a) y sobre el capital social de Coleman (1988) nos ayudarán a establecer un marco conceptual preciso para abordar las dimensiones de la vida familiar y el entorno educativo de los hijos en Ameca. Retomamos también lo propuesto por Ho y Williams (1996) así como por McNeal (1999). En ese sentido, las relaciones familiares entre padres e hijos y su entorno educativo, son analizadas por una serie de dimensiones factoriales.

**PALABRAS CLAVE:** *Cultura de la educación, Vida familiar, Aspiraciones educativas, Jóvenes y adolescentes, Relaciones paternofiliales.*

**ABSTRACT:** The analysis of young adults' and teenagers' educational aspirations constitutes a central element to define the educational trajectories of young adults and teenagers. This study addresses the analysis based on family life dynamics and the educational practices of children living in different homes in a community in Mexico. The education culture at home is analyzed through the study of the Parent-Children relationships, having as its goal to get to know what impact has the family dynamics in the development of educational aspirations of young adults and teenagers, both at Junior High School (7<sup>th</sup> through 9<sup>th</sup> grades) and Senior High School (10<sup>th</sup> through 12<sup>th</sup> grades) in a community in Western Mexico. Bourdieu's (2001a) cultural capital theoretical concept, as well as Coleman's social capital will help establish a more precise conceptual framework to address family life dimensions and the educational milieu of those children in Ameca. We make use of Ho and Williams' (1996) proposal, as well as McNeal's (1999). In that regard we will address family relationships among parents and children and their educational context, through the analysis of a set of factorial dimensions.

**KEY WORDS:** *Education culture, Family life, Educational aspirations, Young adults and teenagers, Parent-children relationships.*

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar la dinámica de la vida familiar y las prácticas educativas de los hijos que viven en distintos hogares de una comunidad del occidente de México para adentrarnos en la formación de las aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes. El centro de la discusión es explorar la vida familiar a través de las relaciones paternofiliales que se establecen entre las familias que viven y conviven en distintos barrios de la cabecera municipal de Ameca, Jalisco, localidad ubicada en el occidente de México.

El trabajo es abordado desde el capital cultural de Bourdieu (2001a) y sobre el capital social de Coleman (1988), mismos que ayudarán a establecer un marco conceptual para abordar las dimensiones de la vida familiar y el entorno educativo de los hijos. Se retoma también lo propuesto por Ho y Williams (1996) así como por McNeal (1999). En ese sentido, las relaciones familiares entre padres e hijos y su entorno educativo, son analizadas por una serie de dimensiones factoriales.

## Construcción del método, la muestra y sus características

El estudio recurre a información etnográfica recogida en trabajo de campo y a la aplicación de una encuesta lo suficientemente amplia para entender el proceso de formación de las aspiraciones educativas de los jóvenes y adolescentes que cursaban estudios de secundaria y bachillerato en la localidad de Ameca, Jalisco México. Por su parte, el trabajo de campo proporciona una visión amplia de primera mano, suministra una base para el establecimiento de la información y además, posibilita formular explicaciones de los resultados previstos y no previstos; por tanto, constituye la base metodológica de esta investigación. Con el trabajo etnográfico se aspira a conocer el mundo social de los actores en sus propios términos, para proceder a su explicación, según el marco teórico planteado en la investigación (Guber, 2001: 93), Sin embargo, por la complejidad del estudio se hizo acopio de una gran cantidad de datos cuantitativos —encuestas, que actúan como un correctivo a la selectividad del trabajo.

El estudio tiene como principal base cuantitativa, la encuesta utilizada por Alejandro Portes y Rubén G. Rumbaut para la investigación *Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)* (Portes y Rumbaut, 2001, 2010, 2011). Sin embargo, para el análisis de esta investigación se incorporan datos cualitativos —entrevistas— y cuantitativos recogidos durante el ciclo escolar 2008-2009, donde se encuestaron a jóvenes y adolescente de la zona urbana de Ameca que cursaban los grados 7 al 12 de dos escuelas públicas de nivel secundaria y dos escuelas públicas de nivel bachillerato.

### *Características de la muestra y estructuración del estudio*

Durante junio de 2009 se realizó la encuesta con jóvenes y adolescentes que asistían a escuelas públicas de nivel secundaria y bachillerato y que residían en la zona urbana de Ameca. El trabajo de campo se llevó a cabo entre junio, julio y agosto del mismo año. La selección y búsqueda de los sujetos de estudio se hizo a partir de una muestra aleatoria de estudiantes de las dos escuelas públicas de nivel secundaria y dos escuelas de nivel bachillerato que se encuentran en la cabecera municipal de Ameca. Por su parte, 33.3% asistían a la secundaria José María Morelos y Pavón, con turnos matutino y vespertino, mientras que 18.4% asistían a la secundaria José María Luis Mora sólo en el turno matutino.<sup>1</sup> El bachillerato se distribuye de la siguiente manera: 22.8% iban al Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios No. 63 (Cetis), y 23.7% a la Preparatoria Regional de Ameca, (véase tabla 1). Asimismo, se

<sup>1</sup> Cabe apuntar que, en el caso de dos jóvenes, uno iba a la secundaria abierta y otro a la secundaria particular, sin embargo, ambos cursaron el primer año en la secundaria José María Morelos y Pavón

hizo una selección aleatoria entre todos los alumnos que se encontraban en las listas de asistencia de las cuatro escuelas seleccionadas, posteriormente se hizo la búsqueda de las familias de los estudiantes seleccionados y a su vez la aplicación sistemática de cada encuesta. En total se encuestaron 114 estudiantes y 90 padres de familias (ver tabla 1).

Tabla 1

Escuelas a la que asisten los jóvenes de la muestra en la zona urbana de Ameca

Escuela	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.

Los motivos por los cuales algunas encuestas no se aplicaron fueron varios, el más recurrente fue que los alumnos estaban ya dados de baja de la escuela, pese a que aún se encontraban en las listas de asistencia. Otro motivo fue que el joven que salió sorteado al azar para ser encuestado ya había egresado del bachillerato, o porque los jóvenes ya se habían mudado a otra ciudad. Una última razón fue que cierto número de jóvenes no fueron localizadas en los domicilios proporcionados por las autoridades escolares. Sólo hubo cuatro casos que no contestaron la encuesta (véase tabla 2).

Tabla 2 Relación de encuestas realizadas en la zona urbana de Ameca	
Total de estudiantes que forman el universo de la muestra del estudio	3,584
Total de estudiantes encuestados para la muestra	114
Jóvenes que no se encuestaron por diversos motivos	16
Jóvenes que no contestaron la encuesta	4

Fuente. Elaboración propia.

### 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 a los sentimientos en la vida diaria de la familia, el papel de los padres en el cuidado de los hijos y 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 y el cuidado y apoyo de los padres en la educación formal de los hijos.

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.

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. 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.

### *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 aspiraciones<sup>2</sup> 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 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, 2001a). 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).

---

<sup>2</sup> Al hablar de aspiraciones altas, nos referimos a los deseos de los jóvenes y adolescentes por terminar una carrera universitaria; por el contrario, cuando hablamos de aspiraciones bajas aludimos a aquellas situaciones en que los jóvenes sólo aspiran a terminar secundaria o bachillerato.

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, 2001a; 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, etcétera—, del padre y, en pocos casos, se registra el nivel educativo más alto alcanzado por los hermanos mayores del niño o joven.

En cuanto a la teoría del capital social, Coleman no considera lo expuesto unos años atrás por Bourdieu (2001a) en su teoría del capital cultural. Este autor reconoce la contribución de Loury y Granovetter, pero no menciona a Bourdieu, aunque su análisis de los posibles usos del capital social para la adquisición de los diplomas escolares está muy cercano a la propuesta del sociólogo francés (Portes, 1998). Para Coleman “el capital social de la familia son las relaciones entre padres e hijos —y también cuando las familias incluyen otros miembros que se relacionan entre sí—” (Fernández, 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 (1988). En su reporte de 1982, Coleman y colaboradores utilizaron junto a los tradicionales indicadores de estratificación un “novedoso” conjunto de variables con el que pretendían describir, desde un punto de vista estructural, las relaciones intrafamiliares que tenía cada uno de los alumnos evaluados. Las dimensiones teóricas que se representaban eran tres: la estructura del hogar, la ausencia de la madre durante el día y el involucramiento parental en la vida escolar del hijo.

Otros estudiosos del tema como Ho y Williams (1996) redujeron el concepto de involucramiento parental a cuatro dimensiones: 1) pláticas en el hogar sobre la escuela, 2) supervisión sobre el escolar, 3) comunicación con la escuela y 4) 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) 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 padres 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. 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 hijos<sup>3</sup>.

Estas cuatro dimensiones son indispensables para la 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 dos de las cuatro dimensiones propuestas.

### **Estructura familiar y aspiraciones educativas**

A las familias que se les aplicó la encuesta fueron seleccionadas de forma aleatoria a partir de una serie de características específicas para nuestro estudio. A partir de la muestra aleatoria, se seleccionaron noventa familias de los distintos barrios y colonias ubicadas 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 2010 es de 4.2 personas por vivienda. La cifra anterior indica que las familias de nuestro estudio están en fase de expansión, donde la mayor parte de los hijos se encuentran en edad escolar; además se muestra que la mayoría de las familias son nucleares<sup>4</sup> (87.7%), mientras que las familias extensas<sup>5</sup> representan solamente 12.3% (ver tabla 3).

Los distintos tipos de familias señalados en la tabla 3 fueron descritos por los hijos y confirmados por sus progenitores o tutores. En dicha tabla 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%). Las familias que tienen jefatura femenina corresponden prácticamente a la mitad del porcentaje registrado por INEGI en los hogares de toda la cabecera municipal de Ameca en 2005 (véase tabla 3).

---

<sup>3</sup> Esta dimensión es más bien un complemento de la anterior.

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 la tabla 3 se muestra la complejidad de los arreglos familiares y de los distintos tipos de familias que forman parte del universo de estudio en Ameca, hay un porcentaje importante (7.7%) de familias donde los 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.

Tabla 3 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 la tabla 4 se muestra que 76.7% de las familias son biparentales y 23.3% uniparentales o sustitutas.

Tabla 4 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.

Respecto 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. El 6% de los padres no terminó la primaria, 5% truncó la secundaria, 2% no concluyó la preparatoria y 2.5% abandonó la universidad. Por último, sólo uno por ciento no tiene ningún grado de estudios, tal es el caso de un abuelo (ver tabla 5).

Tabla 5 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%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

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 secundaria con 22%, educación preparatoria 21% y universitaria 8%. Aunque, por otro lado, el 10% no terminó la primaria y el 5% de las madres no cuenta con ningún grado de estudios (ver tabla 6).

Tabla 6 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%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

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, 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.

Por su parte, los factores que se han considerado como parte de la estructura familiar son: el nivel educativo de los padres, tipo de empleo de los padres, tipo de residencia donde vive la familia y nivel de ingresos de la familia. Estos factores son fundamentales para comprender su impacto en las aspiraciones educativas de los hijos. Aunque es claro, además de la estructura familiar están en juego otros factores dentro de la vida familiar y, a la vez, forman parte de las familias y del contexto del joven y sus familias, 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.

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 2001b— 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. La tabla 7 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.

Tabla 7 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 la tabla 8 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 dicha condición aspiran a terminar una carrera universitaria, en contra partida al 76.2% de los hombres con la misma aspiración. 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%.

Tabla 8 Distribución del grado máximo de estudios que los hijos desean alcanzar según tipo de familia y sexo

Tipo familia	Sexo	Grado máximo que deseas 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 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 agrupados de forma general por tipo de familia, es decir, 83.3% de los hijos de familias biparentales tienen aspiraciones altas y 79.1% de los hijos de familias monoparentales o sustitutas tienen aspiraciones altas, mientras que las aspiraciones bajas de las familias biparentales representa 16.7% y 20.9% para los hijos de familias uniparentales o sustitutas (véase tabla 8).

En la tabla anterior 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. Las aspiraciones bajas de los hijos de familias biparentales representan 16.7%, mientras que las aspiraciones de los hijos de familias monoparentales o sustitutas que sólo aspiran estudiar doce grados o menos tienen un porcentaje mayor 20.9%. La variación es de 4.2%, y la presencia de ambos padres biológicos hace la diferencia positiva 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 tabla 8) nos permiten 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.

También encontramos que los hijos que viven en familias biparentales de tipo nuclear 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 redundaría en altos niveles de aprovechamiento escolar (Ariza y Oliveira, 2007).

Sin embargo, aunque no se ve registrado en la tabla 8, 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 la tabla 9 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 los hijos de familias de estrato medio representan 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 jóvenes y adolescentes 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, esta 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.

Tabla 9 Distribución del grado máximo de estudios que los jóvenes y adolescentes desean alcanzar según sexo y estrato social

Estrato social	Sexo	Grado máximo que deseas 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.

## A manera de conclusiones

Una de las primeras conclusiones está relacionada con hallazgos en otros estudios, como los de Portes y Rumbaut (1996) 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 determinada localidad. Una conclusión más está relacionada con la clasificación estructural de estrato social, ya que los hijos de familias de estrato medio presentan mayores niveles de aspiraciones educativas que los de estrato bajo. 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, los diálogos 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 niveles de aspiraciones más bajas.

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.

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 estudio 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 dicha comunidad del occidente de México: Ameca.

## Referencias bibliográficas

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.

Bourdieu, Pierre (2001a), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI Editores, México.

- Bourdieu, Pierre (2001b), *Las estructuras sociales de la economía*, Buenos Aires. Manantial.
- Coleman, James (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- 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.
- Fernández Aguerre, Tabaré (2007), *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales escuelas y sistema educativo en América Latina*, El Colegio de México, México.
- Guber, Rosana (2001) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Ho Sui-chu, Esther y J. Douglas Williams (1996), "Effects of parental involvement on eight-grade achievement", *Sociology of Education*, Vol. 69, pp. 126-141.
- 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.
- Portes, Alejandro (1998), "Social capital: Its origins and applications in modern sociology", *Annual Review of Sociology*, Vol. 24, pp. 1-24.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (1996), *Immigrant America: A Portrait*, University of California Press.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2001), *Ethnicities*, University of California Press.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2011), *Legados La historia de la segunda generación de inmigrantes. Miguel Angel Porrúa/Instituto Nacional de Migración, México.*
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2010), *América inmigrante*, Anthropos, Barcelona, España.
- 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. (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.
- Saraví Gonzalo, A. (2009), *Transiciones vulnerables Juventud, desigualdad y exclusión en México*, CIESAS, México.