

La vida está en otra parte: Desarraigo, familias y abandono escolar en un contexto de migración internacional¹

Life is elsewhere: Uprooting, families and school dropout in a context of international migration

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1241>

María Soledad de León Torres*

Resumen

Este ensayo reflexiona sobre el papel que en algunos estudios sobre educación escolar se otorga a la estructura de hogares como indicador de gran influencia sobre las trayectorias escolares. El estudio se centra en las trayectorias de estudiantes de educación media superior de Ameca, Jalisco, un municipio que presenta una alta y antigua migración de México a Estados Unidos. Apoyado en análisis cualitativo y en datos estadísticos sobre la región de estudio, el documento cuestiona la tendencia de los estudios cuantitativos a presentar a las familias convencionales como espacios idóneos para la continuidad escolar.

Palabras clave: trayectorias educativas – educación media superior – familias – jóvenes – migración.

Abstract

This paper questions the attention paid to the structure of households as an indicator that influences school trajectories. It examines the trajectories of high school students from Ameca, Jalisco, a municipality with a high and historic migration rate from Mexico to the United States. Using qualitative analysis and statistical data on the region studied, the paper questions the tendency of quantitative studies to present conventional families as ideal spaces for school continuity.

Keywords: Educational trajectories – high school – family – youth – migration.

¹ La información y discusión presentadas aquí se derivan del proyecto colectivo financiado por CONACYT y coordinado por José Sánchez Jiménez en el CIESAS-CDMX. "Trayectorias educativas y aspiraciones de profesionalización de los jóvenes frente a los sistemas de educación media superior en Ameca, Jalisco; Xalapa, Veracruz y Cuajinicuilapa, Guerrero".

* Doctora en Antropología. Líneas de investigación: Género, familia, infancia vulnerable, jóvenes y educación escolar. Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación, Universidad Veracruzana. México. soldeleon@gmail.com

Introducción

En diversos estudios sobre educación (Cruz *et al.*, 2017; Hernández *et al.*, 2016) las familias nucleares son referidas como hogares que favorecen la continuidad y el desempeño escolar.² Dichas investigaciones sugieren que esta forma de organización social, en las que están presentes padre y madre, tiende a valorarse muy positivamente la formación escolar de los hijos; en algunos casos, debido a los propios antecedentes educativos de los cónyuges. También se infiere en dichos trabajos que tales familias crean condiciones óptimas para el desarrollo escolar, no sólo por lo que concierne a los apoyos económicos sino, además, por los respaldos afectivos y logísticos que, hipotéticamente, estos hogares pueden brindar para las rutinas de la educación escolar. Se presume, en suma, que todo esto en conjunto se lleva a cabo de la mejor manera en los entornos cotidianos que logran desarrollar las familias nucleares. Apoyados en datos generalmente cuantitativos, estos estudios tienden a presentar una imagen que puede resultar muy poco alentadora para las aspiraciones educativas de los jóvenes que están integrados a otras composiciones familiares, pues los coloca en desventaja casi inexorable para el desarrollo escolar por el mero hecho de pertenecer a otro tipo de familia que no tiene una estructura nuclear o convencional.

Proponer que las familias nucleares con estructuras convencionales son las idóneas para favorecer la continuidad de los estudios de los jóvenes puede resultar, además de desalentador, desconcertante en un país en el cual poco más de una tercera parte de los hogares son encabezados por mujeres³ y en el cual sabemos que el parentesco (consanguíneo y ritual) y las familias extensas desempeñan un papel relevante en la organización social (Mendoza, 2010; Robichaux, 2002, 2005).⁴ También sabemos que la conjugación de estas formas de organización familiar (mujeres que encabezan hogares, con un gran peso de las familias extensas y del parentesco ritual) son especialmente notables en las localidades que participan en circuitos de migración internacional (Gregorio, 2013; Rodríguez, 2014; De León, 2010). En dichas poblaciones, además, se ha documentado la pluralidad y el cambio constante como elementos a partir de los cuales se configuran las familias en contextos con gran movilidad de la población. Estos hallazgos em-

2 Agradezco a la comunidad universitaria del Departamento de Estudios en Educación de la Universidad de Guadalajara los comentarios y observaciones realizadas en la presentación de los avances de este documento durante la estancia académica que realicé en esta entidad en el año 2021.

3 De acuerdo con los datos censales de 2020 (INEGI, 2021), en Jalisco, 34% de los hogares son encabezados por una mujer (794,181 de un total de 2'330,706), mientras que en el municipio de Ameca, esta clase de hogares representa 28% (4,910 hogares de un total de 17,361).

4 De acuerdo con el censo realizado en 2020 (INEGI, 2021), casi 63% del total de hogares jaliscienses (2'330,706) tienen una estructura nuclear, lo que es una proporción muy semejante a la que presenta México en conjunto, con 61% de hogares nucleares (21'643,398). Además, es importante hacer notar que del total de hogares ampliados en Jalisco (500,750), 44% son encabezados por una mujer. Este último dato refrenda lo señalado arriba sobre la importancia de la correlación entre jefatura femenina y familia extensa que el censo del INEGI define como hogares ampliados: los que están formados por un hogar nuclear más otros parientes tíos/os, primas/os, hermanas/os, etcétera; mientras que en su definición de hogares nucleares debemos considerar la siguiente composición: son los formados por el papá, la mamá y los hijos; o sólo la mamá o el papá con hijos; una pareja que vive en el mismo hogar y no tiene hijos también constituye un hogar nuclear.

píricos son de gran importancia para el estudio de los procesos educativos pues nos ayudan a cuestionar la hegemonía de la familia nuclear y convencional, tanto en términos de lo que nos muestra la evidencia empírica como por lo que concierne a las implicaciones ético-políticas de reproducir acríticamente este modelo ideológico. Si tomamos en cuenta la diversidad familiar a la que hemos aludido, y las dinámicas de movilidad poblacional que se desarrollan de forma acentuada en ciertos contextos y regiones del país, es pertinente formular las siguientes preguntas: ¿Existe algún modelo de familia que sea el nicho ideal para crear vínculos afectivos y sociales que conducen al éxito y la eficacia escolar? ¿En qué sentido la tendencia a idealizar las familias nucleares como nichos apropiados para los proyectos escolares limita la comprensión de las trayectorias de los estudiantes de educación media superior en nuestro país? ¿De qué forma las dinámicas familiares que están amalgamadas con ciertos aspectos de la cultura regional influyen en las trayectorias educativas de los jóvenes? ¿En qué medida tomar en cuenta las estructuras de familias nos ayuda o no a comprender los derroteros estudiantiles?

En este texto busco ensayar algunas posibles respuestas a tales cuestionamientos. El trabajo parte de la hipótesis de que si las familias nucleares son asumidas inequívocamente como un nicho ideal para el desarrollo de las trayectorias escolares, el estudio de los procesos escolares será distorsionado pues se niega y oculta las tensiones, el conflicto y la diversidad que prevalece en las familias de nuestro país y que una vasta bibliografía ha documentado (Tuirán, 1993; Ariza, De Oliveira, 2021). Cabe también agregar que, desde esta perspectiva que queremos cuestionar, los jóvenes implícitamente son vistos como entes pasivos pues se asume que sus trayectorias académicas están básicamente sujetas a la naturaleza y las características de sus familias de origen y también a las condiciones que impone el sistema escolar. De manera alternativa a estas presuposiciones, lo que asumimos en este texto es que en el estudio de las trayectorias educativas es importante tomar en cuenta la diversidad familiar, la agencia, las iniciativas y las miradas que los propios jóvenes tienen acerca de los procesos escolares en los que, consideramos, ellos deberían ser el actor principal.

Con el propósito de contribuir al debate sobre los procesos educativos en el nivel medio superior, el análisis que ofrecemos aquí busca desarrollarse en tales direcciones. El texto está apoyado en las trayectorias de estudiantes de este nivel educativo de planteles de Ameca, Jalisco, en la región Valles, situada en el occidente de México.

MUNICIPIOS DE LA REGIÓN VALLES

- 3. Ahualulco de Mercado
- 5. Amatitán
- 6. Ameca
- 7. San Juanito de Escobedo
- 9. El Arenal
- 24. Cocula
- 36. Etzatlán
- 40. Hostotipaquillo
- 55. Magdalena
- 75. San Marcos
- 77. San Martín Hidalgo
- 83. Tala
- 94. Tequila
- 95. Teuchitlán



Metodología

A continuación se examina el desarrollo de dos trayectorias estudiantiles registradas en el municipio de Ameca, Jalisco. Se presentan los casos de un hombre y una mujer, con ejemplos de trayectorias interrumpidas. Ellos pertenecen a familias con estructuras distintas: la mujer forma parte de una familia con jefatura femenina y el joven forma parte de una familia nuclear convencional. Ambos cursaron el bachillerato en el EMSaD 50 COBAEJ (Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco) cuyo plantel se ubica en una localidad del municipio de Ameca, Jalisco, llamada La Hacienda. La información de campo se produjo entre 2018 y 2019, justo antes del confinamiento por la pandemia de Covid-19, en el marco del proyecto colectivo “Trayectorias educativas y aspiraciones de profesionalización de los jóvenes frente a los sistemas de educación media superior en Ameca, Jalisco; Xalapa, Veracruz y Cuajinicuilapa, Guerrero”. Si bien a lo

largo de este proyecto se desarrolló una metodología mixta, para los fines que nos ocupan en este documento se emplean sólo los datos cualitativos que fueron producidos mediante entrevistas a profundidad.⁵

Desarraigo, proyectos de vida y escuela

En la reseña y cuestionamiento acerca de sus trayectorias escolares, entre los estudiantes de Ameca, Jalisco, destacan hitos y situaciones familiares que los jóvenes consideran poco favorables para emprender proyectos personales: problemas de salud de algún miembro de la familia, que se traducen en un cambio importante en las necesidades y responsabilidades hacia el grupo familiar; acoso o aislamiento en el entorno escolar, e incluso acentuadas formas de violencia intrafamiliar son identificadas por los estudiantes de bachillerato como aspectos que influyen para la interrupción o el desaliento de los proyectos relacionados con la escuela. Si bien la reflexión sobre los aspectos pedagógicos y las cuestiones estrictamente académicas fueron directamente solicitadas a los jóvenes en este proyecto para indagar los derroteros escolares, es importante observar que en muy pocos casos los estudiantes refieren de forma única o central a una cuestión pedagógica o académica como la fuente de la pérdida de sentido para mantener la trayectoria escolar. Cuando se trata de jóvenes de bachillerato, el entorno familiar, el entorno escolar, las relaciones de noviazgo, e incluso los vínculos con los amigos, desempeñan un papel muy relevante en la experiencia cotidiana que implica la escuela. La decisión de abandonar la escuela o la determinación de retomar los estudios como un proyecto relevante nunca se da en soledad ni, al parecer, tampoco constituye una decisión repentina o impulsiva de los muchachos: los jóvenes no abandonan el bachillerato ante la primera materia reprobada o el primer tropiezo académico que enfrentan en su formación. Más bien, lo que encontramos en las entrevistas realizadas a estudiantes con diversas trayectorias es la interrupción o el abandono escolar como el resultado de una acumulación de crisis y tensiones que provienen de diversas fuentes.⁶

A continuación, revisaremos con detenimiento las trayectorias de dos estudiantes que nos permiten reflexionar sobre los ejes ya señalados.

1. Mariana:⁷ jefatura femenina, interrupción y recuperación de la trayectoria escolar

En el recuento de su trayectoria escolar y sus expectativas de vida para el largo plazo, Mariana alude a sus experiencias de trabajo. Habla del mal pago de las diversas tareas que ha desempeñado en el municipio de Ameca para aligerar los gastos económicos de su familia, y de su itine-

⁵ Las entrevistas a los estudiantes en esta región fueron realizadas por Marisela Infante Alatorre y Karla Pérez Nila.

⁶ Aquí parafraseamos, y conviene recordar lo que han sugerido varios autores que retoman a Saravi (2005), para estudiar el abandono escolar como una suma de desventajas y desigualdades (Anzures, Fonseca, 2017).

⁷ Los nombres de los estudiantes que presentamos aquí han sido cambiados para proteger la identidad y privacidad de los jóvenes entrevistados.

rancia entre diversos empleos en los que, además de ser sobrexplotada, ha tenido que aguantar el acoso sexual. Ella no identifica en Ameca (su lugar de origen y residencia) alguna fuente de empleo en la que podría tener mejores condiciones laborales.

A los 21 años de edad, entre la experiencia laboral de esta joven se cuenta la limpieza de casas (que llevaba a cabo mientras estudiaba la preparatoria) y mesera en restaurantes de la zona en donde el salario oscila entre 90 y 120 pesos diarios. Si bien las propinas que recibe en el empleo de mesera pueden ser un aliciente para mantenerse en este ramo laboral, Mariana dice que una buena parte de sus ingresos se gasta en el transporte que requiere para llegar a la cabecera municipal de Ameca, pues ella vive en una de las localidades rurales de esta demarcación; de modo que el trabajo en la región donde vive no parece brindarle muchas expectativas económicas ni posibilidades de mejora personal.

No obstante que esta joven interrumpió sus estudios de bachillerato cuando estaba en 4º semestre, ella retomó su trayectoria y logró obtener este grado escolar a pesar de que no contaba con las mejores condiciones para hacerlo. Aunque contaba con diversas experiencias laborales a su corta edad, Mariana no considera que sus empleos se hayan traducido en una aportación económica de importancia para su familia. Ella dice que en la vida familiar siempre le ha tocado más bien apoyar con tareas domésticas. De hecho, durante la realización de las entrevistas, estaba a cargo del bebé que recientemente había tenido una de sus hermanas. Su futuro y su situación personal estaban en un proceso delicado en el momento de interrogarla acerca de su trayectoria escolar, pues la madre de Mariana estaba contemplando la idea de migrar a Estados Unidos, decisión que su padre ya había tomado algunos años atrás.⁸ Además, en el momento de la entrevista, su hermano menor ya había abandonado la secundaria y él, igual que su madre, estaba considerando la migración fuera del país como una posibilidad de vida.

Mariana reconoce a su madre, de 42 años de edad y con estudios de secundaria, como la principal proveedora a lo largo de toda su vida. Ella, del mismo modo como ha ocurrido a su hija durante buena parte de su vida laboral, se ha desempeñado como mesera en la cabecera municipal de Ameca. El padre de Mariana, por su parte, vive en Guadalajara, Jalisco, pero no contribuye de forma notable al sostenimiento de sus hijos, sólo envía dinero esporádicamente, que la joven destina al pago de telefonía celular.

Sobre las razones de interrupción del bachillerato, Mariana no se refiere a problemas escolares como un detonante o causa importante; alude más bien a situaciones de carácter emocional para explicar su trayectoria académica. En el 4º semestre, cuando ella abandonó temporalmente sus estudios, sus padres se habían separado, luego de diversos conflictos. Ella reconoce que esta situación familiar causó un cierto impacto en su conducta y su desempeño escolar:

⁸ Cabe señalar que Ameca es uno de los municipios calificados con grado "alto" de migración. Entre los índices que lo caracterizan destaca que poco más de 18% de los hogares de esta entidad reciben remesas provenientes de Estados Unidos (INEGI, 2018).

...sí como que yo quería que volvieran a estar, ¡no, ya!, bueno, sí tenía razón [su mamá, al decidir separarse] ahora lo entiendo, juntos no podían estar, eran muchos problemas ya... pues no tomaba [alcohol, el papá], él usaba droga, por eso fue que ella lo dejó. Y es que él se drogaba y la golpeaba, entonces como que eso fue lo que ella... por eso la dejó. No y ya el hecho de que también un hombre sea celoso, ya lo es malo, yo lo digo y digo: ¡no, Dios me libre de eso!...

Así tenemos la separación conyugal como el hito que Mariana utiliza para explicar su desahucio y abandono temporal de la escuela. Por otra parte, es interesante observar que al referirse a su reincorporación a las actividades del bachillerato, la joven no menciona la intervención de profesores o de los miembros de su familia, sino a la influencia de sus amigas:

...pero ya después, cuando volví a entrar fue por mis amigas, ellas me dijeron: "¡Hay que entrar a la prepa y que no sé qué!" Y ya fue como cuando yo me animé y dije: bueno está bien, y sí me metí, entré y todo, pero como te digo, ellas me dejaron pues, ellas no duraron ¡Entraron el mes nada más!

Mientras Mariana sostuvo su trayectoria escolar, paralelamente al desarrollo de sus trabajos precarios e inestables, su madre buscaba sembrar en ella otras ideas y opciones de vida que no implicaran su salida de Ameca. Para su madre esa alternativa es el matrimonio; más aún si se considera la posibilidad de casarse con alguien que tiene experiencia en la migración y que puede darle estabilidad económica. La joven dice no estar convencida de esta alternativa, especialmente porque alude a la diferencia de edades que existe con los hombres que ya le plantean la posibilidad del matrimonio. No está convencida pero tampoco lo descarta. Mariana parece debatirse en un tenso dilema entre sus expectativas individuales y las circunstancias de su familia de origen. La expectativa que no se enuncia claramente en este escenario de toma de decisiones, pero que probablemente juega un papel importante, son los beneficios de un matrimonio próspero que podrían, al menos idealmente, extenderse a toda su familia.

De cualquier modo, al ser interrogada sobre sus expectativas a futuro, la alternativa más atractiva que encuentra es salir de la región donde vive con su madre y sus hermanos para buscar otras fuentes de empleo. Así, la recién egresada de bachillerato y empleada en un restaurante de la localidad, se debate entre estas diversas opciones de vida entre las que no parece quedarle claro cuál es su propio papel, el lugar que sus intereses deben tener en sus elecciones personales, la importancia que debe otorgarle a las expectativas de su familia y su madre. La salida no es clara; ella enfrenta estos dilemas en su día a día, y es quizá durante las entrevistas acerca de sus planes escolares cuando tiene lugar su reflexión sobre esta maraña de tensiones y posibilidades. ¿Qué lugar puede tener el proyecto escolar como alternativa de vida para una joven como ella? ¿Qué capacidad de retención puede tener la escuela en una localidad donde, a través de generaciones, las personas de diversas edades y posiciones tienden a ver la movilidad y el éxodo como la única salida viable para ampliar sus oportunidades de vida? ¿Qué opciones hay para

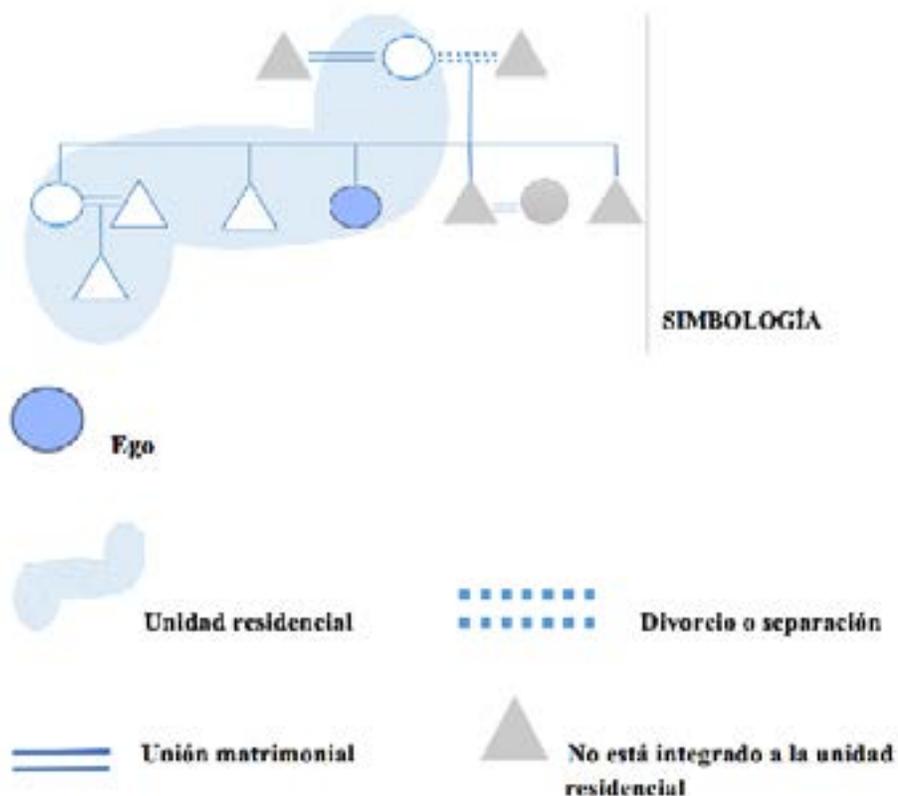
mujeres que como Mariana, además de la falta de expectativas laborales en su entorno cercano, han sido parte de climas familiares hostiles y con violencia entre los cónyuges? Sorprendentemente, esta joven logró superar las complicaciones ya señaladas y, si bien abandonó la escuela de manera temporal, finalmente logró concluir el bachillerato. Sin embargo, la posibilidad de cursar estudios universitarios queda sujeta a diversos elementos y factores de influencia que parecen ser más bien bastante nebulosos. La escuela parece jugar un papel indefinido en las expectativas de algunos jóvenes de esta región. Para Mariana, la salida de la región Valles se presenta como alternativa de vida pues, además de las dificultades laborales y las presiones de su madre para casarse con un migrante, ella cuenta en su propia biografía con noviazgos que han estado mediados por diversos tipos de maltrato, entre los que se incluye la violencia física. Esta violencia vivida se suma a la experiencia de violencia que ya atestiguó como elemento importante de la relación entre sus padres. Además, en el recuento de su historia familiar refiere la mala relación que existió entre su madre y su tía abuela materna que, según ella, condujo a su madre a salir de la región Valles para vivir en Guadalajara siendo ella muy joven también.

Así, la movilidad, las rupturas y las distancias entre familiares, tienen una trayectoria transgeneracional en la familia de Mariana. Salir de la región de Valles no parece ser una estrategia inusual ni fantasiosa: el desarraigo y la distancia parecen ser la mejor estrategia para jóvenes que viven una situación como la de esta joven. En el recuento de las tensiones que ha habido desde generaciones atrás en su familia, tanto en la rama materna como en la paterna, la joven sostiene: “pues yo soy muy de pensar que la familia..., entre más lejos estés de la familia, mejor”.

En la trayectoria escolar relatada por Mariana hay varios puntos que debemos destacar: 1) El abandono temporal de la escuela no obedeció a un asunto estrictamente académico, sino a un asunto familiar y emotivo: la separación de los padres de la joven; 2) La composición de su familia (jefatura de hogar femenina) no fue un obstáculo para que llevara a término sus estudios de educación media superior, no obstante la trayectoria escolar sufrió una interrupción temporal; 3) La violencia intrafamiliar y de género son un elemento destacado en su trayectoria de vida; 4) El desarraigo y la debilidad de vínculos de parentesco son también destacados por la joven en su historia familiar.

Para cerrar el análisis de esta trayectoria, tenemos a continuación la gráfica que corresponde a la estructura familiar de la que forma parte Mariana. Ella tiene cuatro hermanos, aunque dos (los mayores) ya no viven con su familia de origen, sólo permanecen Mariana y sus dos hermanos menores. En este núcleo residencial (sombreado en azul) se incluye también el sobrino recién nacido y podría incluirse también el padre de este niño, que, según ella, pasa la mayor parte del tiempo en esta casa familiar, aun sin establecer una cohabitación formal. Por otra parte, el padre vive en Guadalajara y su madre, que es reconocida como la jefa de familia y la principal proveedora del hogar, tiene como pareja a una persona que participa en la migración a Estados Unidos.

Figura 1. Familia de Mariana



2. Juan Carlos: Familia nuclear, interrupción y recuperación de la trayectoria escolar

En un callejón de una pequeña localidad de Ameca rodeado de calles de terracería, se ubica la vivienda de la familia de Juan Carlos. Afuera de la casa, un automóvil de viejo modelo que parece abandonado y que está cubierto con sábanas, se convirtió en la habitación privada de este joven luego de una tensa confrontación con sus padres, a raíz de la cual él fue expulsado de la casa familiar. Desde hace tiempo Juan Carlos, de 19 años de edad, maneja abiertamente sus preferencias sexuales y esta autoafirmación personal le ha valido conflictos en su casa y también en la localidad donde vive. No obstante formar parte de una familia nuclear en la que se cuenta con el ingreso y trabajo de otros dos integrantes de la familia, Juan Carlos interrumpió sus estudios durante un mes cuando decidió alejarse de Ameca y se fue a vivir a Guadalajara en un momento de mucha tensión con sus padres. Esta ausencia le valió la pérdida del semestre que en ese momento cursaba en el plantel del COBAEJ de su localidad.

Al momento de realizar la entrevista, Juan Carlos tenía empleo en una maquiladora de ropa que se encuentra asentada en el municipio de Ameca. Es un empleo en el que ya tiene experiencia pues empezó a trabajar ahí a los 16 años de edad. Con horario de 7 de la mañana a 2 de

la tarde, de lunes a sábado, el trabajo impone un ritmo de vida acelerado para este muchacho pues entre la escuela y el cumplimiento de la jornada laboral le queda poco tiempo libre. Él señala que el trabajo ha sido parte de su experiencia desde muy pequeño; dice que a los 9 años ya trabajaba ayudando a su padre en las actividades de la iglesia local. En la actualidad, su trabajo en la maquila le permite obtener 800 pesos a la semana. De sus ingresos, una pequeña parte la aporta a su familia, pero él se jacta de retener y controlar la mayor parte de su ingreso para sus propios gastos. Considera esto un logro personal importante pues, debido a las restricciones y tensiones que caracterizan sus vínculos familiares, él no quiere aportar ni compartir sus recursos con su familia de origen. El sentido de explotación que él acusa respecto a su familia incluso lo ha llevado a rechazar varias becas gubernamentales orientadas a frenar el abandono escolar de las que Juan Carlos pudo haber dispuesto. El joven sostiene con mucha convicción y un cierto aire de satisfacción que no aceptó este recurso para evitar que el dinero fuera retenido por sus padres.

A pesar de haber interrumpido temporalmente sus estudios de educación media superior, este joven no hace una evaluación negativa de su paso por la escuela. Habla de algunos profesores con los que tiene buena relación, y también tiene ideas entusiastas con las que considera podría mejorarse su plantel y la experiencia de los estudiantes allí. Si bien reconoce no contar con la mejor de las trayectorias escolares, no refiere al plantel o la experiencia educativa de forma despectiva o desilusionada. Más que obedecer a una razón académica o escolar, la interrupción de su trayectoria en el bachillerato parece estar visiblemente sujeta a las tensiones existentes con su familia. Si bien durante la realización de la entrevista, ya estaba a punto de terminar su bachillerato (en 6º semestre), su salida de Ameca durante un mes le condujo a la pérdida del semestre escolar. Él explica este acontecimiento como algo “natural” o “predecible”, debido a los conflictos que tiene con sus padres y el nulo apoyo que él señala enfáticamente de parte de sus redes familiares. Considera que sus padres (que cuentan sólo con estudios de primaria) no han sido un factor de aliento para su desarrollo escolar. Al ser interrogado sobre el abandono temporal de la escuela éstas son sus respuestas:

Etnógrafa: ¿Cómo fue que dejaste la escuela?

Juan Carlos: Sí, porque..., más bien como me han tratado siempre, como insinuaban mucho eso, pues quieren que se las haga..., pues se las hice... es que has de cuenta que ellos ya querían que me fuera, me estaban dando motivo... me decía que: ¡ya lárgate; que por qué estás aquí, que no sé qué..., dije ¡ah!, ¿quieren que me vaya? ¡pues me voy! [tono orgulloso]. Un día me levanté temprano y sin que se dieran cuenta me fui. ...querían que me largara ¿no? [...] Pero es que también lo que hago como cuando tengo dinero y me aburro de aquí, me voy a Guadalajara y allá me distraigo bien mucho, me distraigo, me entretengo en otras cosas, no me acuerdo de aquí, la verdad no me acuerdo de aquí.

Etnógrafa: ¿Te la pasas chido con tus amigos?

Juan Carlos: ¡Sí, la verdad sí!, allá me compro lo que quiero, me compro ropa, me voy a comer a donde quiero [...]

Al ser interrogado sobre sus planes de vida, Juan Carlos visualiza su futuro inmediato combinando el trabajo y la escuela, como lo ha hecho hasta ahora en el municipio de Ameca. No obstante los altibajos de su trayectoria escolar, no descarta la idea de realizar estudios universitarios. Pero en este diseño imaginario de su plan de vida, mantiene una relación ambigua con su terruño, pues por un lado piensa que podría establecer un negocio en su pueblo, aunque también reconoce las oportunidades escolares y de vida que le brindan otras regiones, en centros universitarios de la Universidad de Guadalajara como el que existe en la región Valles:

Juan Carlos: Tenía pensado trabajar y estudiar, pero como ahorita ya no alcanzo, me espero al otro ciclo; si quedo, trabajo y estudio, sino, pues nomás me quedo a trabajar. Ya después, conforme vaya viendo, pues me vuelvo a meter, no sé los años que tenga, pero quiero tener una carrera [...]

Etnógrafa: ¿Qué quieres estudiar?

Juan Carlos: Diseño y gastronomía, pero gastronomía es como más un pasatiempo, sí sé hacer..., sí se preparar la comida, sí me gusta y todo, pero mi mayor motivación es el diseño... ya estuve investigando dónde y todo eso, tengo un amigo que estudia en CUCEI, en CUALTOS,⁹ ahí es arte y [...] Yéndome a Guadalajara me pongo a trabajar; eso sí, no voy a venir en un año, ya lo tengo bien dicho, ¡En un año no vengo...! Me veo viviendo en Guadalajara o a donde quiera que me llegue ir a vivir pienso hacer algo, porque no me voy a estar ahí nomás, aparte de estar trabajando, pienso hacer otra cosa... me gusta estar allá porque trabajas toda la semana y todo y llegas, descansas, agarras tu fin de semana y haces lo que quieres, te sales a donde quieres y si te toca trabajar pues trabajas y si no, sales a donde quieres, te vas a donde quieres, te diviertes a la hora que quieres, si tienes ganas de ir a un bar en la noche, pues vas. [...] ¡pues yo sé que a donde me vaya puedo emprender algo!

Vemos que en medio de las ambigüedades y de la tensión que sigue viviendo en su familia de origen, este joven mantiene las aspiraciones para continuar sus estudios y forjarse una vida lejos de los conflictos y complicaciones que han marcado su corta e intensa biografía.

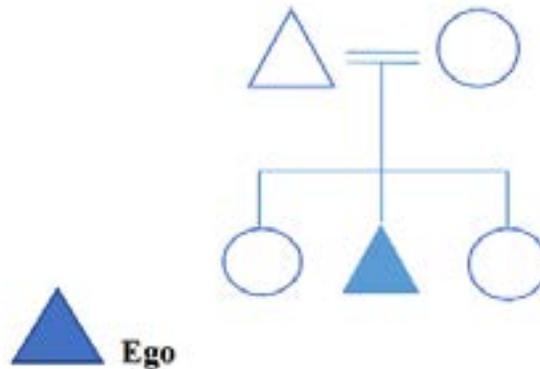
En la trayectoria escolar de Juan Carlos debemos destacar varios aspectos : 1) Así como en el caso de Mariana, el abandono temporal de la escuela no obedeció a un asunto estrictamente académico sino a un asunto familiar y emotivo: las tensiones que el estudiante tenía con sus padres durante el bachillerato; 2) La composición de su familia (estructura nuclear) no garantizó ni facilitó recursos afectivos ni apoyos escolares que se tradujeran en la continuidad escolar; 3) Al igual que en el caso de Mariana, la violencia es un elemento destacado por este joven en sus vínculos familiares y en su trayectoria de vida; 4) El desarraigo y la debilidad de vínculos con la familia de origen, parecen jugar un papel destacado en la trayectoria y los planes de vida de este muchacho.

A continuación, tenemos la gráfica de la estructura de familia de la que forma parte este joven. Se trata de una típica familia nuclear, sin integrantes que participen en los circuitos de

⁹ Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería y Centro Universitario de los Altos de Jalisco, respectivamente.

migración. Juan Carlos tiene dos hermanas, y vive con ellas y sus padres, en la situación particular en la que se ha comentado (confinado en un automóvil que se ubica afuera de la vivienda familiar).

Figura 2. Familia de Juan Carlos



Mirada a las estadísticas educativas

El abandono escolar en educación media superior ya era un problema relevante en México y para varios países de América Latina antes de la pandemia por Covid-19. Desde luego, el desafío de la permanencia escolar, el abatimiento del rezago educativo y las metas de la eficiencia terminal se agravaron profundamente a partir del confinamiento y las diversas implicaciones que este fenómeno ha tenido a nivel global. La brecha digital, las desigualdades socioeconómicas y los problemas de salud mental que aún se encuentran en curso y en proceso de investigación social, se han destacado como factores de impacto notorio para los procesos educativos en esta peculiar coyuntura (Pachay, Rodríguez, 2021; CEPAL-UNESCO, 2020; Gutiérrez, 2020; Vallejos, Guevara, 2021; Hacha, Paniagua, 2021). Al respecto, conviene hacer varias observaciones y matices que nos permitan ampliar la perspectiva para la comprensión de las trayectorias escolares y los problemas aquí planteados.

En la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación (ECOVIED-ED), el INEGI¹⁰ reportó que 58.9% del total de la población de 3 a 29 años de edad que se encontraba inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 y que no concluyó dicho ciclo, interrumpió sus estudios debido a alguna causa relacionada con el confinamiento por Covid. Ahora bien, de este amplio grupo, atendiendo las causas de interrupción por nivel de escolaridad, tenemos que entre los estudiantes de educación media superior la causa de interrupción asociada a Covid alcanzó 35.9%, mientras que la “falta de recursos económicos” o “tener que trabajar” fueron reportados en 25.7 y 18.0% respectivamente, como la causa principal de abandono para los estudiantes de este

¹⁰ INEGI: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

nivel. Dicho de otra manera, si sumamos estas dos proporciones tenemos que casi 44% de las interrupciones escolares durante el confinamiento tuvo como fondo una desventaja socioeconómica que, al menos en los resultados obtenidos en esta encuesta, supera incluso las interrupciones de trayectorias académicas a causa de la crisis de salud. Este dato es revelador y sugiere una correlación estrecha con las trayectorias de los estudiantes que estamos analizando aquí. Ambos estudiantes tuvieron ocupaciones laborales paralelamente al desarrollo de la trayectoria escolar y ambos refirieron también las necesidades económicas entre sus prioridades para organizar su proyecto vital.

Ahora bien, al examinar los porcentajes de estudiantes que habían estado inscritos en el ciclo escolar 2019-2020 y que no se inscribieron en el 2020-2021, la falta de recursos económicos se reafirma en esta misma encuesta como factor de interrupción escolar. En este caso, tenemos que 32.9 millones de personas estaban inscritas en algún nivel escolar en el primer ciclo citado, y que 5.2 millones no se inscribieron en el ciclo sucesivo, ya sea a causa del Covid (2.3 millones) o bien por carencias económicas (2.9 millones). Una vez más, el factor económico destaca por encima de las adversidades generadas por la coyuntura de la pandemia. En la misma encuesta, destaca también, que tanto en el caso de hombres como de mujeres, las causas económicas superan al Covid como factor de discontinuidad escolar: 1.3 millones de hombres tuvieron discontinuidad entre ciclos escolares por alguna causa relacionada con la pandemia, y para 1.5 millones fue por motivos económicos; mientras las mujeres reportaron 1.1 millones de trayectorias discontinuas entre ciclos escolares debido al Covid y 1.4 millones por carencia de recursos.

Por otra parte, de acuerdo con los datos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 2019 había 5'608,220 estudiantes inscritos en educación media superior en México (SEP, 2019a). El abandono escolar es reconocido como un problema relevante en la encuesta que la misma institución realizó en 2019. En su balance sobre los desafíos más relevantes observados antes de la pandemia dicho, texto refiere:

A la par que se registran estos avances, la EMS sigue con pendientes que atender; el abandono escolar, pasó de 15% en el ciclo 2011-2012 a 13.7% en el ciclo 2016-2017; se observó una reducción entre los ciclos escolares 2001-2002 y 2013-2014, pero entre este último y el ciclo 2015-2016, hubo una ligera alza de 0.2 puntos porcentuales de 15.3% a 15.5%, lo que representa a poco más de 700,000 alumnos que abandonan sus estudios (SEP, 2019b: 9).

En otro documento oficial, esta misma fuente (SEP, 2019b) reportó que en el ciclo escolar 2018-2019 sólo 63.6% de las personas que ingresaron a planteles de educación media superior en México terminaron este grado de estudios. También cabe señalar que, si bien la tendencia en el abandono escolar a nivel bachillerato es variable en cada entidad federativa, en la mayoría de los casos el abandono observado es contrastante con las tendencias en el resto de los niveles

escolares. Por ejemplo, en el mismo ciclo escolar 2018-2019 la SEP reporta que 88.3% de los estudiantes que ingresaron a la secundaria en México lograron terminar sus estudios. El contraste en la eficiencia observada entre estos dos niveles educativos es significativo pues, mientras en la secundaria se estuvo cerca de lograr 90% de eficiencia terminal, a nivel medio superior no se logró ni siquiera 65% en este indicador. Estas cifras sobre la educación media superior son poco halagüeñas si tomamos en cuenta el objetivo gubernamental de lograr para el ciclo escolar 2021-2022 una cobertura educativa de 90%. El reto se ve aún más difícil de alcanzar ya que este periodo abarca justamente el periodo de confinamiento por Covid.

A la fecha de elaboración de este texto, se observa cierta disparidad en la lectura de las cifras de la matrícula en educación media superior. Si bien la SEP no ha publicado aún la información oficial relacionada con el formato 911 (fundamental para determinar la matrícula), tenemos las cifras del INEGI para aproximarnos al problema en cuestión: para el ciclo 2020-2021 este organismo refiere un total de 4'985,005 estudiantes en la matrícula de educación media superior a nivel nacional y para el ciclo 2021-2022 esta cantidad desciende a 4'861,091 (INEGI, 2022). Esta última cifra es 8.6% más baja que la matrícula reportada por la SEP en 2019 a la que aludimos párrafos atrás.¹¹ Tenemos así una sensible baja en la matrícula ocurrida entre 2019 y 2022, que no es excepcional en la coyuntura de la pandemia y que tampoco es exclusiva de este nivel educativo, pero que, sin duda, viene a complicar el panorama ya delicado para la continuidad y la eficiencia terminal que la educación media superior presenta en nuestro país.

Siguiendo con este eje de reflexión y centrando la mirada en el estado de Jalisco, vemos que ya se han empezado a documentar los diversos problemas relacionados con la educación y el confinamiento por la pandemia. Entre otras temáticas, destaca el interés generado por investigar: la dependencia y adicción a los dispositivos electrónicos (Reynoso, 2022), la dificultad de enfrentar emocionalmente el confinamiento, así como la violencia electrónica (Sandoval *et al.*, 2021), y los problemas más estrictamente relacionados con el desempeño académico por medios virtuales (Trujillo *et al.*, 2021; Crispín *et al.*, 2021).

No obstante la necesidad de contextualizar y comprender estos fenómenos, es importante reiterar que en el estado de Jalisco, igual que en el resto de la república mexicana, el abandono académico en la educación media superior ya era un problema relevante antes del confi-

11 Cabe hacer mención de los datos presentados en el Tercer Informe de Gobierno de Andrés Manuel López Obrador, quien aludió al "ciclo escolar 2019-2020 con 5 millones 144 mil 673 de estudiantes registrados en media superior y dijo que en el siguiente, 2020-2021, el número se redujo a 4 millones 985 mil 5, lo que implica una diferencia de 159 mil 668 educandos" (Velázquez, 2022). Sin embargo, otros documentos y fuentes refieren "medio millón de alumnos que no regresaron a los salones cuando se retomaron las clases presenciales en el actual ciclo escolar, según indicó la Secretaría de Educación Pública (SEP)" (*Expansión Política*, 2022). Diversas voces y organismos, que no necesariamente se apoyan en un análisis riguroso y global de las estadísticas, han señalado que la falta de continuidad a raíz de la pandemia en este nivel educativo (es decir, no reinscripción entre un ciclo y otro) va de 7 a 15%. Más allá de estas imprecisiones y diversidad de cifras, considero que la triangulación de los datos de la SEP con el INEGI que hemos examinado aquí, nos permiten estimar la dimensión de las bajas escolares ocurridas en esta coyuntura sin caer en lecturas tendenciosas y arrebatadas.

namiento por Covid. La siguiente tabla nos ofrece una aproximación cuantitativa al escenario jalisciense:

Tabla 1. Porcentaje de abandono escolar en Educación Media Superior en el estado de Jalisco

2015	2016	2017	2018	2019	2020
16.65	15.26	14.74	18.52	11.25	7.42

Fuente: SEP, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIEE), cifras preliminares diciembre 2020.
 Notas: el porcentaje de abandono escolar en educación media superior corresponde al número de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.
 El indicador es calculado por la SEP. Su valor hace referencia a la estimación para el fin del ciclo escolar 2019-2020. Los valores para años anteriores pueden diferir debido a la última actualización del SNIEE, realizada en septiembre de 2020. Se actualizaron los valores de 2013 a 2019.

En la tabla anterior se observa que el porcentaje de abandono en 2018 en educación media superior en Jalisco alcanzó casi 20%. En los dos años posteriores la cifra bajó de manera sensible, especialmente, en 2020 la proporción de abandono escolar en bachillerato se redujo a sólo 7.42%. En otras palabras, esto significa que en el año 2020 en el estado de Jalisco se logró reducir prácticamente a la mitad la proporción de abandono escolar que dicha entidad presentaba en educación media superior en 2015. Esta reducción es un avance muy destacado del sistema escolar en la continuidad y retención de los estudiantes. Sin embargo, al igual que ocurre con la producción y análisis de fuentes cuantitativas, las evaluaciones cualitativas oficiales acerca de los estragos causados en el sistema educativo por la pandemia de Covid-19 aún están en proceso. En ese sentido, considero de gran importancia tomar estas cifras con cautela y tener presente que, a medida que se vayan multiplicando las estadísticas y los estudios relacionados con el abandono escolar a partir de la pandemia, será necesario contrastar y triangular los datos que diversas fuentes nos ofrecen a fin de ponderar adecuadamente los cambios más importantes en el sistema que nos ocupa. Por el momento, las estadísticas aquí presentadas nos ofrecen un marco de referencia general para comprender la dimensión del fenómeno que nos interesa examinar.

Tabla 2. Población de 15 a 19 años en Jalisco y el municipio de Ameca

	JALISCO	%	AMECA	%
POB. TOTAL	8,348,151		60,386	
POB. 15 A 19 AÑOS	716,259	8.5	5,189	8.6
HOMBRES	362,796	50	2,602	50
MUJERES	353,463	50	2,587	50

Fuente: INEGI Censo General de Población y Vivienda, 2020.

En la tabla 2 observamos que tanto el estado de Jalisco como el municipio de Ameca presentan proporciones muy semejantes de la población de 15 a 19 años (rango en el que idealmente se llevan a cabo los estudios de educación media superior), estando en ambos casos por debajo de 9% respecto a la población total. Del mismo modo, observamos que la proporción de hombres-mujeres representa también tendencias idénticas entre la entidad federal y el municipio en cuestión, presentando la mitad de hombres y de mujeres en el rango de edad ya referido. Esta equidad estadística es interesante pues, no obstante tratarse de un municipio con altos grados de migración, como es el caso de Ameca, estas cifras nos permiten inferir que la movilidad poblacional no involucra de manera desigual a los hombres y mujeres en este rango de edad, de lo contrario, la migración cargada hacia un sexo o el otro se reflejaría (como ocurre con otras entidades mexicanas con gran movilidad) en grupos de población notablemente desequilibrados en función de los circuitos migratorios. Se puede inferir, con estricto apego a los datos presentados en esta tabla, que la migración no afecta de modo desigual a la población de este rango de edad que habita el municipio de Ameca. No obstante, estas apreciaciones deberían ser confirmadas o contrastadas con otras fuentes estadísticas relacionadas directamente con la migración.

Tabla 3. Población en educación media superior en Jalisco y el municipio de Ameca

AÑO 2019	JALISCO	AMECA
Alumnos bachillerato	292,716	2,340

Fuente: Secretaría de Educación de Jalisco, 2019-2020.

Ahora bien, si relacionamos los datos de población de la tabla 3 con los datos de alumnos inscritos en educación media superior, tenemos un panorama muy poco halagüeño, tanto por lo que concierne al estado de Jalisco como por lo que toca al municipio de Ameca. Vemos que sólo 45% de la población de 15 a 19 años en Ameca está inscrita en este nivel educativo y en Jalisco esta proporción es de 41%. Estas cifras nos permiten entender, como hemos señalado antes, que la educación media superior sea un asunto de atención prioritaria para las autoridades educativas federales y estatales, y también sugiere que deberían generarse diversas preguntas acerca de los quehaceres de los jóvenes que no se encuentran registrados en estas estadísticas.

No concuerdo con las tendencias de algunos autores que se refieren a los jóvenes en este rango de edad y situación como “ni-ni” (ni estudian ni trabajan). Durante el desarrollo del proyecto colectivo en el que se analizaron las trayectorias escolares aquí presentadas, discutimos reiteradamente sobre el vacío analítico que existe en torno a otras actividades que los jóvenes realizan en su vida cotidiana; las que conciernen a los entornos familiares, ya sea para los negocios, comercios o para asuntos domésticos como cuidar niños, ancianos, enfermos, etcétera, y que no quedan registrados en las estadísticas como un empleo formal. La falta de valoración de las

actividades que los jóvenes realizan para atender los negocios familiares, actividades agrícolas o tareas de cuidados, no sería un fenómeno novedoso pues se ha encontrado y teorizado ya en lo que concierne a la desvaloración del trabajo y actividades realizadas por las mujeres. A pesar de este matiz, que sugiero considerar antes que etiquetar a los jóvenes de forma estigmatizante, no podemos pasar por alto el hecho de que tener un porcentaje de inscripción de los jóvenes de 15 a 19 años en educación media superior que no llega ni a 50%, debe considerarse una prioridad para la agenda gubernamental y para las investigaciones académicas relacionadas con la región Valles.

Este rezago educativo del municipio de Ameca se observa también en las estadísticas que refieren a la población de 15 años y más y los grados educativos alcanzados por estas personas. De acuerdo con los datos oficiales del INEGI (2021), tenemos que 58.7% de la población de 15 años y más de dicha entidad reporta la primaria y secundaria como grado de escolaridad, mientras que apenas 22.1% obtiene preparatoria o bachillerato y sólo 15.7% alcanza estudios universitarios. Vemos así que el bajo nivel de inscripción en educación media superior al que hemos referido antes, se refleja también en este bajo porcentaje de población que cuenta con estudios en bachillerato en el municipio de Ameca.¹²

En función de lo que presentan estas cifras, podemos considerar entonces que la llegada de un muchacho de Ameca al bachillerato es un logro importante en las condiciones y las tendencias que su región impone. La conclusión de este nivel de estudios no debería verse como la meta máxima a obtener en la región Valles, pero nos ayuda a mirar de conjunto lo que implica la recuperación y conclusión de estas trayectorias escolares en los proyectos de vida de estos jóvenes.

Conclusiones

En este trabajo propusimos una reflexión sobre el modo en que las estructuras familiares son incorporadas al análisis de los procesos y las trayectorias educativas; en este caso, nos centramos en el análisis de dos estudiantes que interrumpieron y recuperaron sus estudios de educación media superior en el municipio de Ameca, Jalisco. Encontramos que a pesar de pertenecer a familias con estructuras distintas, tanto el joven como la estudiante presentaron elementos en común: la violencia intrafamiliar y transiciones familiares conflictivas (como la separación de los cónyuges o la tensión con los padres) y que los aspectos estrictamente académicos no fueron reconocidos por los propios estudiantes como detonadores principales de la interrupción temporal de los estudios. Siguiendo con la propia versión de los estudiantes, en ambos casos los apoyos socioafectivos externos a las familias desempeñaron un papel importante para que los muchachos tomaran la decisión de recuperar y concluir la educación media superior. De este modo, vemos que las tensiones internas de las familias tienen un papel muy relevante

¹² Fuente: Censo General de Población y Vivienda, 2020, cuestionario ampliado.

en los estados emocionales de los jóvenes y que esto puede llegar a obstaculizar o retrasar sus proyectos escolares, sin que necesariamente sea la estructura de familia por sí misma un elemento determinante en las trayectorias escolares.

Otro aspecto común en ambas trayectorias examinadas es que el entorno regional, las percepciones de los estudiantes sobre las limitaciones que su localidad impone en términos de expectativas laborales y económicas, sumadas a las tensiones intrafamiliares que los propios jóvenes experimentan, desempeñan en conjunto un papel poco favorable para la continuidad de sus estudios como un proyecto central en sus planes de vida. El desarraigo, los conflictos familiares, la debilidad de los lazos de parentesco y la percepción de escasez de oportunidades regionales tienden a inhibir el arraigo y la continuidad del derrotero escolar.

Frente a esta suma de elementos, la estructura de familia está lejos de tener un papel único o predeterminado en la trayectoria de los jóvenes del bachillerato. La estructura de familia, según nos muestran los casos aquí presentados, debe ser examinada de forma dinámica y en correlación con los otros aspectos que influyen en el trayecto escolar, como las aspiraciones que el contexto regional es capaz de sembrar o de anular en las expectativas de vida de los muchachos. Del mismo modo, la comprensión del derrotero escolar también mejora si se toman en cuenta los recursos personales y las redes de apoyo con los que cuentan los jóvenes pues, lo que sugieren los casos aquí examinados es que estos factores pueden ser de gran influencia para recuperar el aliento escolar cuando las trayectorias son interrumpidas.

En función de estos datos presentados aquí, vemos la importancia de examinar las trayectorias de los estudiantes con profundidad y en correlación con los factores ya mencionados. Es importante tomar en cuenta la capacidad que los jóvenes tienen de empujar y recuperar sus proyectos personales cuando enfrentan tensiones y conflictos que no dependen de ellos, sino de los contextos o de las familias en los que se desenvuelven. Las estructuras hogareñas sin tensiones, conflictos, hitos y transiciones abruptas no existen (Salles, Tuirán, 1996). Las familias y los hogares son espacios sociales dinámicos y cambiantes que no escapan a las condiciones estructurales. Dicho de otro modo, para comprender y tener una aproximación más cabal a los procesos educativos es importante tomar en cuenta los recursos y las limitaciones que ofrece el contexto social en el que se desarrollan los estudiantes; las diversas tensiones y cambios dinámicos que ocurren en la interrelación entre estos espacios: casa-escuela y contexto.

La ampliación de los horizontes de vida para los jóvenes es un proyecto importante; y aunque la movilidad poblacional es siempre una opción, sería ideal que los estudiantes pudieran tener la migración como una alternativa y no como la única posibilidad de desarrollo satisfactorio para sus vidas. Como se ve, es un desafío de primera importancia lograr que los jóvenes dejen de ver sus entornos (familiares y regionales) como un lugar que los expulsa y que limita sus aspiraciones personales.

Referencias

- Anzures, E.; C. Fonseca (2017). Acumulación de desventajas: Otra perspectiva de estudio del abandono escolar en Educación Media Superior. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social*. San Luis Potosí. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2800.pdf>
- Ariza, M.; O. de Oliveira (2021). Familias en transición y marcos conceptuales en redefinición. *Papeles de Población*, 7(28), 9-39. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/17513>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Crispín C., V. A.; Vázquez, F. I.; Tovar, H. L. L. & Hernández, J. C. (2021). Club de habilidades para el aprendizaje: estrategia para la disminución del abandono escolar frente a la pandemia en las instituciones de COBAEJ Plantel 16 y Preparatoria No. 7. *Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 155.
- Cruz, R.; E. Vargas; A. Hernández; Ó. Rodríguez (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 571-604.
- De León, M. (2010). *Palabra de mujer: Familia, género y narrativas en Totatiche, Jalisco*. México: El Colegio de Michoacán.
- Expansión Política* (24 de junio, 2022). La SEP busca recuperar a medio millón de alumnos que dejaron la escuela. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2022/06/24/plan-sep-recuperar-medio-millon-alumnos>
- Gregorio, C. (2013). La categoría género a la luz del parentesco en el análisis de las migraciones transnacionales. *Anuario Americanista Europeo*, (11), 11-29.
- Gutiérrez, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 1-4. <https://doi.org/10.21676/23897856.3040>
- Hacha, J.; R. Paniagua (2021). Impacto de la pandemia COVID-19 en la educación en México: Desigualdad y abandono escolar. *Ethos Educativo*, (56), 161-165. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/56/56-ensayo-02.pdf>
- Hernández, M.; M. Gaeta-González; S. García-Gordillo (2016). Variables socio-familiares y afectivo-motivacionales en relación al rendimiento académico en Educación Media Superior. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 16(2), 5-74. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/1976/1543>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (2018) *Ameca. Diagnóstico del Municipio*. México: INEGI. <https://iieg.gob.mx/contenido/Municipios/Ameca.pdf>
- Instituto de Información Estadística y Geográfica del Estado de Jalisco (2021). *Panorama sociodemográfico de Jalisco. Censo de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197872.pdf

- INEGI (2021). *Censo General de Población y Vivienda 2020*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- INEGI (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*. México: INEGI https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovied_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- INEGI (2022). Matrícula escolar por entidad federativa, según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2021/2022. *Tabulados interactivos*. México: INEGI. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Mendoza, M. (2010). El compadrazgo desde la perspectiva antropológica. *Alteridades*, 20(40), 141-147. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/153/153>
- Pachay-López, M.; M. Rodríguez-Gámez (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 130-155. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2129>
- Reynoso, O. (2022). Adicción a redes sociales en estudiantes de Educación Media Superior en el contexto de emergencia por COVID-19 en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3335>
- Rodríguez, D. (2014). En torno al parentesco transnacional: contextualización y consideraciones teórico-metodológicas. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 9(2), 183-210. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62331874005.pdf>
- Robichaux, D. (2002). El sistema familiar mesoamericano y sus consecuencias demográficas: un régimen demográfico en el México indígena. *Papeles de Población*, 8(32), 59-94. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v8n32/v8n32a4.pdf>
- Robichaux, D. (2005). *Familia y parentesco en México y Mesoamérica: unas miradas antropológicas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Salles, V.; R. Tuirán (1996). Mitos y creencias sobre la vida familiar. *Revista Mexicana de Sociología*, 59(2), 117-144. <https://www.jstor.org/stable/3540971>
- Sandoval, J.; A. De Gante; Á. Gómez; R. López (2021). Estrategias de afrontamiento del ciberbullying en estudiantes de secundaria pública y privada. *Diálogos sobre Educación*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1044>
- Saraví, G. (2006). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: CIESAS: Prometeo Libros.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- SEJ (2020). *Estadística Educativa 2019-2020*. México: SEJ. <http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/lni2019-2020/index.htm>
- SEP (2019a). *Encuesta del perfil de alumnos de educación media superior 2019*. México: SEP. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta2019/Encuesta-Alumnos-EMS-2019.pdf>

- SEP (2019b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. México: SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Trujillo, L.; M. Carranza; R. Cedillo; A. Ponce (2021). Validación de instrumento para medir experiencias de aprendizaje durante COVID-19. *EDUCATECONCIENCIA*, 29 (Esp.), 7-27. <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/399>
- Tuirán, R. (1993) Vivir en familia: hogares y estructura familiar en México, 1976-1987. *Revista de Comercio Exterior*, 43(7), 662-676. <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/248/8/RCE8.pdf>
- Vallejos, G.; C. Guevara (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=es
- Velázquez, I. (11 de septiembre, 2022). Pierde México 847 mil 768 alumnos en un año. Portal de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/representacion/notas/pierde-mexico-847-mil-768-alumnos-en-un-ano/>