



El valor del bachillerato para las familias rurales mexicanas

Cómo citar este artículo:

Guzmán, C. (2024). El valor del bachillerato para las familias rurales mexicanas. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 16(1), 53-72.
<https://doi.org/10.17151/rlef.2024.16.1.4>

Carlota Guzmán Gómez*

Recibido: 24 de agosto de 2023
Aprobado: 21 de febrero de 2024

Resumen: En este artículo se analizan el valor que las familias le asignan al bachillerato y las diversas maneras de apoyar la educación de sus hijas e hijos. El análisis se enfoca en la modalidad de Telebachilleratos Comunitarios en México, los cuales se ubican en contextos rurales con alta precariedad económica. Se empleó una metodología cualitativa que incluye entrevistas en profundidad aplicadas a docentes, quienes narraron su visión de las familias. Se encontró que las familias tienen una valoración instrumental del bachillerato, fincada en la expectativa de que sus hijas e hijos tengan una vida mejor. Asimismo, tienen una valoración expresiva, que se manifiesta en el orgullo y satisfacción de que sus hijas e hijos estudien el bachillerato y que su localidad cuente con un plantel. Otro hallazgo es que las familias no pueden apoyar a sus hijas e hijos en las tareas académicas debido a su baja escolaridad. Además, tienen dificultades para cubrir los gastos educativos que demanda la educación; no obstante, brindan apoyo emocional y participan en las actividades para el mejoramiento del plantel. Las y los docentes reconocen los esfuerzos de las familias, aunque desearían un mayor seguimiento y supervisión a las tareas académicas de sus hijas e hijos.

Palabras clave: educación rural, bachillerato, papel de la familia, valores sociales.

* Doctorado en Ciencias de la Educación. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México. Cuernavaca, México. Correo electrónico: carlota@crim.unam.mx.
 orcid.org/0000-0003-2077-7450. [Google Scholar](#)



The value of high school for rural mexican families

Abstract: This article analyzes the value that families assign to high school and the various ways to support the education of their children. The analysis focuses on the modality of Mexican community tele high schools, which are located in rural contexts with high economic precarity. A qualitative methodology was used through in-depth interviews applied to teachers, who narrated their vision of families. It was found that families have an instrumental evaluation of the high school, based on the expectation that their children will have a better life. Likewise, they have an expressive assessment, which is manifested in the pride and satisfaction that their children go to high school and that their town has a campus. Another finding is that families are unable to support their children in academic tasks due to their low schooling. In addition, they have difficulty covering the educational expenses demanded by schooling; however, they provide emotional support and participate in activities for the improvement of the campus. Teachers recognize the efforts of families, although they would like greater monitoring and supervision of their children's academic tasks.

Key words: rural education, high school, family role, social values.

Introducción

En este artículo se analizan el valor que las familias le asignan al bachillerato y las diversas maneras en que apoyan la educación de sus hijas e hijos. El análisis se centra en la modalidad de Telebachilleratos Comunitarios en México, los cuales se ubican en contextos rurales con alta precariedad económica.¹ Mediante este estudio se busca aportar al debate en torno a las particularidades de los vínculos entre familia y escuela desde dos dimensiones poco estudiadas: el contexto rural y el nivel bachillerato.

En el campo de investigación sobre la familia y la escuela, una de las líneas temáticas principales es el conocimiento de la influencia de las familias en la educación de sus hijas e hijos, de manera específica en el logro o en los resultados

¹ En este artículo se maneja *familias* como término genérico que abarca distintos tipos de organización en su interior; además, se toma distancia de la literatura que hace referencia a *padres de familia* ya que invisibiliza el papel de las madres.

escolares (Infante, 2021; Mejoredu, 2023; Razeto, 2016; Sánchez et al., 2016; Zayas, 2010). Para ello, se utilizan conceptos como *implicación*, *involucramiento*, *colaboración* o *participación*, los cuales tienen sus propios matices para abordar las diversas formas de vinculación entre las familias y las escuelas (Ayala, 2023; Infante, 2021; Madrid et al., 2019; Mejoredu, 2023; Villarroel y Sánchez, 2002). En este campo se pueden distinguir, por una parte, investigaciones que se circunscriben a la participación directa de las familias en la escuela, por ejemplo, mediante la asistencia a reuniones de información y seguimiento, la toma de decisiones, la cooperación o bien con apoyo directo para el mejoramiento de los planteles (Castro y García, 2016; Guzmán, 2024). Por otra parte, se encuentran los estudios que analizan el papel del apoyo familiar en la educación de las hijas e hijos desde el hogar, así como al peso de los factores familiares en los resultados escolares (Acevedo et al., 2017; Mejoredu, 2023; Moreno, 2010; Moreno y Lluch, 2020; Sánchez et al., 2016).

La mayoría de las investigaciones de este campo abordan los niveles de educación básica; dicho interés se explica porque durante la etapa de la niñez se requiere de un papel más activo de las familias. En este sentido, a medida que avanzan las y los estudiantes en su trayecto educativo, van logrando una mayor autonomía, disminuye la participación de las familias y, por tanto, se registra un menor interés de las investigaciones acerca del tema (Carmona, 2019; Infante, 2021; Mejoredu, 2023; Zayas, 2010). Asimismo, los estudios se ubican en contextos urbanos, y solo algunas investigaciones, como las de Azaola (2010), Guzmán (2024), Ortega y Cárcamo (2018) y Villarroel y Sánchez (2002), abordan los vínculos entre familia y escuela en territorios rurales. O bien, hay estudios que comparan la participación de las familias en los contextos urbanos y en los rurales, como es el caso de Ayala (2023) y Cárdenas-Tapia et al. (2022).

Los resultados de las investigaciones apuntan a que, a mayor involucramiento, implicación, colaboración o participación de las familias, son mejores los logros educativos de las hijas e hijos (Acevedo et al., 2017; Hincapié et al. 2024; Huerta, 2010; Moreno, 2010; Razeto, 2016). De igual manera, se documentan como factores importantes el interés o las expectativas que las familias depositan en la educación de sus hijas e hijos, así como el nivel educativo de madres y padres. De estos estudios se concluye que mientras mayores sean el interés, las expectativas, el nivel educativo y la cercanía e identificación de las familias con la lógica y las exigencias escolares, mayor será el involucramiento con la escuela y mejores serán los logros educativos de las hijas y los hijos (Acevedo et al., 2017; Huerta, 2010; Mejoredu, 2023; Sánchez et al., 2016).

En concordancia con los resultados, la mayor parte de las investigaciones realizadas coinciden en afirmar que la escuela y la familia son dos ámbitos clave para los procesos de socialización de la niñez y de la adolescencia. Por ello, se considera que sus funciones deberían ser complementarias y trabajar de manera conjunta (Bolívar, 2006; García, 2003; Mejoredu, 2023; Ortega y Cárcamo, 2018; Razeto, 2016).

Cabe destacar que hay investigaciones que documentan los desencuentros entre familias y escuelas; esto es, las expectativas que no se cumplen en relación con las responsabilidades de cada contraparte. Por un lado, se encuentra la perspectiva de docentes que denuncian la falta de compromiso de las familias con respecto a la educación de sus hijas e hijos y descuidos a causa de obligaciones laborales, por lo que delegan toda la responsabilidad a la escuela (Bolívar, 2006; García, 2003; Madrid et al., 2019; Martín y Guzmán, 2016). Por otro, las investigaciones también han documentado quejas de las familias por no permitirles participar en la vida escolar (Castro y García, 2016; Martín y Guzmán, 2016). Ante dichos desencuentros, Gubbins (2012) plantea la necesidad de ampliar el espectro de participación de las familias a un modelo dialógico y deliberativo que no se reduzca a las necesidades de la escuela, al carácter informativo y a las demandas monetarias, sino que también incluya la toma de decisiones, las expectativas y los intereses tanto de las familias como de la escuela.

Se puede distinguir una línea de investigación en el análisis de la relación entre implicación familiar en la educación y resultados escolares, la cual incorpora el origen social de las familias (Carmona, 2014, 2019, 2020; Criado y Gómez, 2017). Desde esta perspectiva, se cuestiona que se responsabilice a las familias de menores recursos económicos por la falta de implicación en la escuela y, por ende, en los bajos resultados de sus hijas e hijos. Asimismo, Carmona (2014, 2019, 2020), Criado y Gómez (2017), Dubet (1997) y García et al. (2015) sostienen que no se trata de indiferencia ni falta de interés, expectativas o valoración de la educación de sus hijas e hijos, sino falta de recursos culturales y económicos para apoyarlos a lo largo de su trayectoria y cuando tienen problemas. Otras investigaciones realizadas en contextos rurales documentan que, a pesar de la baja escolaridad de las familias, estas tienen altas expectativas en la educación de sus hijas e hijos (Azaola, 2010; Guzmán, 2024; Villarroel y Sánchez, 2002). Algunos estudios mexicanos sobre jóvenes rurales incluyen el papel de la familia y coinciden en afirmar las expectativas de movilidad social que tienen frente a la educación de sus hijas e hijos; sin embargo, también reportan la resistencia de algunas familias a enfrentar los gastos que implica la educación (Auli, 2018; Tapia y Weiss, 2013; Téllez, 2009).

Ante el panorama de investigación expuesto, en este estudio interesa centrarse en la relación entre familia y escuela en el nivel bachillerato; puesto que, a pesar de que se considera que la participación de las familias es menor que en la educación básica, en los contextos rurales cobra especial importancia como apoyo a las escuelas. Por su parte, se intenta dar cuenta del valor que representa la escuela para las familias rurales, así como de las distintas maneras de apoyar la educación de sus hijas e hijos; lo anterior con el fin de cuestionar las ideas predominantes acerca de la apatía o falta de interés de estas familias frente a la educación.

Perspectiva teórica y metodológica

El estudio se delimita analíticamente al valor que las familias le atribuyen a la escuela en términos de su importancia, bienestar o utilidad, y la manera en que esa valoración se cristaliza en apoyos para sus hijas e hijos. De acuerdo con la perspectiva interpretativa (Erickson, 1989), se parte de que las valoraciones se construyen desde contextos sociales y culturales específicos, así como desde las condiciones materiales de vida, lo cual reviste especial relevancia al analizar las valoraciones en espacios rurales con alta precariedad económica.

Para el análisis, tomando como base a Enguita (1988), se distinguen dos tipos de valoraciones: las *instrumentales* y las *expresivas*. Las *instrumentales* dan cuenta de beneficios materiales o fines que se pueden obtener por medio de la escuela, mientras que las *expresivas* se refieren al ámbito afectivo o de aspectos como el orgullo o la satisfacción. Se considera que estas categorías no son opuestas ni excluyentes, y que pueden estar relacionadas entre sí, además de que son el sustento de los apoyos brindados a las hijas e hijos. En el campo educativo, la diferenciación entre el ámbito instrumental y el expresivo ha sido útil para el análisis de las motivaciones, significados y valoraciones respecto a los estudios y la escuela.

El estudio clásico de Enguita (1988) analiza las actitudes de las y los alumnos de distintas clases sociales hacia la escuela, a partir de la diferenciación entre identificaciones instrumentales y expresivas. Como resultado obtuvo cuatro tipos de actitudes: adhesión, acomodación, disociación y resistencia. Valls et al. (2023) discuten estas categorías para examinar las actitudes del alumnado en la educación secundaria de Barcelona (España). Por su parte, Rentería (2012) aborda el significado de los estudios universitarios entre jóvenes mexicanos. Cabe destacar que la diferenciación entre el carácter instrumental y el expresivo se emplea también en otros ámbitos; por ejemplo, Díaz et al. (2001) analizan, con base en estas categorías, los rasgos diferenciales de personalidad entre mujeres y hombres. En el mismo tenor, Rodríguez et al. (2010) se interesan por los estereotipos de género que transmiten diferentes miembros de la comunidad escolar. Por último, Farías et al. (2014) caracterizan desde dichos parámetros a las jefaturas de familia.

El presente estudio se inscribe dentro de las corrientes interpretativas, puesto que se interesa en la dimensión subjetiva y en la perspectiva de las y los actores escolares; esto es, en sus valoraciones respecto a la escuela (Erickson, 1989). Para conocer la perspectiva de dichos actores se aplicaron entrevistas en profundidad a docentes de Telebachilleratos Comunitarios (TBC), quienes narraron la visión que tienen acerca de las familias de sus estudiantes. En las conversaciones se abordaron las condiciones económicas, laborales y la composición de las familias, así como el apoyo que brindan tanto a los estudios de sus hijas e hijos como a la escuela.

El estudio se llevó a cabo en dos etapas. La primera formó parte de un proyecto más amplio en el que se indagó acerca de la implementación de una propuesta curricular (Guzmán, 2018). Durante el proceso de investigación quedó en evidencia la importancia de la participación de las familias en las escuelas; por ese motivo, se tomó como marco general de análisis y se identificaron algunas tendencias. Esta fase cubrió 14 telebachilleratos localizados en cinco entidades federativas: Morelos, Puebla, Sonora, Veracruz y Yucatán, y se entrevistó a 47 docentes, de los cuales 14 (9 mujeres y 5 hombres) eran también responsables del plantel.

A partir de los hallazgos de la primera etapa, se perfiló una segunda fase de investigación de septiembre a diciembre de 2022; en esta se indagaron aspectos más precisos acerca de las familias. La segunda fase se centró en el estado de Morelos, porque en la primera presentaba características similares a las otras entidades. Se eligieron cinco planteles de Morelos, ubicados en distintos puntos de la entidad, que dieran cuenta de los distintos contextos (rural-tradicional y periurbanos). Dichos planteles se consideran como casos múltiples y de tipo instrumental, pues con base en ellos se busca profundizar analíticamente en el papel de las familias (Coller, 2000). En cada uno de los planteles se entrevistó al responsable, quien también funge como docente, dando un total de cuatro mujeres y un hombre. Cabe mencionar que no se pretende hacer generalizaciones acerca de las familias rurales, sino documentar en estos casos la perspectiva de las y los docentes. Con el fin de identificar pautas y particularidades, las entrevistas se transcribieron y organizaron en tablas de concentración, como las propuestas por Gibbs (2012), a partir de los siguientes parámetros: 1) características de las familias, 2) organización, 3) valoraciones, y 4) apoyos.

Contexto social, familiar y educativo

Las familias de las y los jóvenes de los TBC forman parte de un mundo rural diverso y en transformación al que se conoce como *nueva ruralidad*. Este fenómeno se observa claramente a partir de la década de los 90; sus rasgos principales son la pluriactividad y la multifuncionalidad, toda vez que las actividades agrícolas han perdido trascendencia. Esto se debe a que actualmente casi la mitad de los ingresos en los hogares rurales proviene de actividades no agrícolas, por ejemplo, la industrialización rural, el ocio y el turismo rural, los servicios, el empleo urbano, el comercio y las remesas, entre otros (Appendini y Torres-Mazuera, 2008; Carton de Grammont, 2009; Gómez, 2002). Cabe destacar que, como parte de este fenómeno, la mano de obra femenina participa cada vez más en la generación de ingresos, ya sea en los servicios domésticos o en la práctica de labores agrícolas (huertos familiares) para el comercio en pequeña escala (Appendini y Torres-Mazuera, 2008; Arias, 2021). Destaca el empobrecimiento de las familias y grupos domésticos campesinos

que han dejado de vivir de las actividades agropecuarias para depender cada vez más de subsidios y salarios que los obligan a migrar de forma continua (Arias, 2009).

Por su parte, las y los jóvenes buscan en las ciudades oportunidades educativas que les permitan trascender socialmente e inclusive desempeñarse profesionalmente en sus comunidades, en jornadas de tiempo parcial, en consistencia con desarrollo de la pluriactividad rural (Carton de Grammont, 2009).

En el contexto de las transformaciones de la ruralidad, también han cambiado la estructura y la organización de las familias. Román y Padrón (2010, pp. 137-138) consideran que las variables demográficas con más consecuencias son la disminución de la fecundidad y, por lo tanto, del tamaño de las unidades familiares; el descenso de las tasas de mortalidad; la ampliación de la esperanza de vida; el envejecimiento poblacional, que influye en una mayor convivencia intergeneracional en los hogares, así como el incremento de la migración, en determinados casos de algunos miembros y de familias completas en otros. Arias (2009) sostiene que la inclusión de las mujeres en el mercado de trabajo también produce cambios en la organización de las familias nucleares y extensas.

La familia y la escuela de las y los estudiantes de telebachillerato comunitario

En concordancia con los cambios experimentados en la ruralidad, una parte de las familias de las y los jóvenes de los TBC se dedican a actividades agrícolas, ganaderas o a la pesca, labores que combinan con el comercio. Otra parte obtiene sus ingresos de algún pequeño negocio o bien como empleados en algún establecimiento, vigilantes, jardineros, choferes o trabajadores de la construcción. El fenómeno de la migración está presente en los hogares: por lo regular, al menos uno de los miembros trabaja fuera de su lugar de origen y envía remesas. Respecto a las mujeres, se dedican a las actividades domésticas, participan en labores agrícolas y en la comercialización de los productos, pero también trabajan en pequeños negocios, como empleadas de algún establecimiento o en el cuidado y limpieza de otras casas. Las transformaciones de la ruralidad han llevado a que las mujeres estén a cargo de una gran parte de las jefaturas de las familias. Este fenómeno se da por abandono o separaciones de la pareja, por migración o porque son madres solteras. De tal manera, las mujeres trabajan y las abuelas y abuelos se encargan muchas veces del cuidado de las y los nietos.

En general, las y los estudiantes participan en los gastos familiares y cubren sus propios gastos escolares con ingresos provenientes del trabajo directo, con parte de sus becas o bien mediante el apoyo no remunerado al trabajo familiar, ya sea en algún negocio o en la producción agrícola.² Los estudiantes hombres se desempeñan

² Todos los estudiantes inscritos en instituciones públicas de nivel superior reciben la Beca Universal para el Bienestar "Benito Juárez" de Educación Media Superior, que consta de 875 pesos mexicanos (equivale aproximadamente a 48 USD) mensuales durante los 10 meses que dura cada ciclo escolar (Gobierno de México, 2022).

frecuentemente como albañiles, cargadores en los mercados, choferes de mototaxis, empleados en algún negocio, como viveros y restaurantes. Las mujeres estudiantes trabajan en la limpieza de casas, como empleadas en algún negocio, en tiendas o en restaurantes. Cabe destacar que las y los estudiantes, además de las actividades remuneradas y de las escolares, participan en las labores domésticas y en el cuidado de hermanas y hermanos.

Algunos rasgos de los Telebachilleratos Comunitarios (TBC)

Los TBC forman parte del Subsistema de Educación Media Superior, que atiende a una población con una edad promedio entre 15 y 17 años (SEP-SEMS, 2023). Esta modalidad educativa se dirige a las localidades menores de 2.500 habitantes que no cuentan con otra opción educativa a cinco kilómetros a la redonda. Los TBC fueron creados en 2013 con la finalidad de ampliar la cobertura de este nivel y dar cabida a las y los jóvenes que no tenían la oportunidad de estudiar. Se inició con una prueba piloto que abarcó 253 planteles; 4.500 estudiantes y 759 docentes. Para el periodo 2019-2020 se contaba con 3.306 planteles, 127.000 estudiantes y 9.722 docentes (SEP-SEMS, 2023). Se trata de una opción gratuita y escolarizada diseñada para operar por las tardes en las instalaciones de las telesecundarias, aunque, con el paso del tiempo, algunos TBC han logrado construir sus propios planteles. La planta académica está compuesta por tres docentes, uno de los cuales funge también como responsable. Cada uno de los docentes imparte una de las tres áreas académicas (Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades y Comunicación). Esta opción educativa ha tenido gran aceptación en las comunidades y ha sido valorada por las familias y estudiantes, sin embargo, reciben poco apoyo de las autoridades federales y estatales. Las condiciones en las que operan son precarias, pues no se les asigna un presupuesto suficiente para cubrir los gastos para insumos y servicios básicos.

Resultados

El valor instrumental de la escuela

Desde el punto de vista de las y los docentes, la mayor parte de las familias valoran la escuela desde lo que se ha denominado la dimensión instrumental; esto es, cuando las familias reconocen que, a futuro, la escuela es un medio para que sus hijas e hijos puedan alcanzar un nivel de vida mejor, o bien que, en lo inmediato, la asistencia a la escuela representa algún beneficio, por ejemplo, capacitarse en un oficio, recibir una beca o mantenerse alejados de los vicios y la delincuencia. Las familias que no valoran la escuela consideran que implica mucho gasto y priorizan las actividades

que generan ingresos; es decir, que sus hijas e hijos trabajen y contribuyan al gasto familiar. Asimismo, hay familias que, desde esquemas tradicionales, consideran que no es importante que las hijas estudien porque pronto se van a casar.

Las valoraciones instrumentales a largo plazo se encuentran asociadas a la idea de movilidad socioeconómica, la cual se refiere, en el contexto rural, a la esperanza de que las hijas e hijos al egresar del bachillerato puedan tener un trabajo mejor, que el que ellos y ellas han tenido. Algunas familias se refieren de manera específica a que abandonen el campo, ya que, desde su perspectiva, es un trabajo muy duro y mal remunerado. Las familias transmiten esta idea a partir de frases como “Yo quiero que ustedes estudien, que salgan adelante; no quiero que se queden como yo”, o bien, “Yo quiero que tengan un futuro, que salgan”.

Para algunas familias, el hecho de que sus hijas e hijos cursen el bachillerato les abre la posibilidad de que continúen los estudios hasta el nivel superior. En particular, hay familias que valoran la educación de sus hijas, pues representa la posibilidad de que logren autonomía económica a futuro y que no tengan que depender de la pareja.

En lo que se refiere a las valoraciones de tipo instrumental a corto plazo, las familias aprecian cuando en los TBC se ofrece alguna capacitación técnica que permita a sus hijas e hijos desempeñar, en lo inmediato, algún oficio o elaborar y vender un producto. También hay familias cuyo interés central es que sus hijas e hijos cursen el bachillerato para que reciban una beca, ya sea para que contribuyan con el gasto familiar o bien para que cubran los gastos personales que las familias no pueden. Para algunas familias, la presencia del TBC en la localidad ofrece una opción para que las y los jóvenes se ocupen de los estudios y se alejen de vicios, como las drogas y el alcohol, así como de la delincuencia.

Las familias valoran la presencia de los TBC en su propia localidad desde esta modalidad instrumental, a largo y a corto plazo, y estos planteles, al paso del tiempo, han ganado presencia y reconocimiento de las familias. En un principio se desconocía esta modalidad educativa y se dudaba tanto de la calidad de los aprendizajes como de la validez de la certificación. En la actualidad han visto los resultados con las y los egresados, y han participado en su propio fortalecimiento. Una docente de Yucatán ejemplifica la postura de las familias:

El TBC está siendo una de las primeras opciones en muchas comunidades porque es la que más conviene a los muchachos; [las familias] lo están viendo por costo y por calidad. Aunque al principio pensaban que no tenía calidad, ahorita ya están viendo que sí, pues no todos están pasando, solo los que realmente estudian sí pasan.

Las familias valoran que es una opción educativa gratuita, pero, sobre todo, que se encuentra en su propia localidad, ya que no cuentan con recursos económicos para pagar el transporte de sus hijas e hijos hacia otras poblaciones. De manera especial, la

presencia de los TBC ha permitido que las mujeres jóvenes accedan al bachillerato, puesto que no se les autoriza viajar a otras localidades debido a la inseguridad, que se considera un riesgo para ellas.

El apoyo familiar: lo que se puede

A partir del punto de vista de las y los docentes, se puede afirmar que las familias tratan de apoyar a sus hijas e hijos en función de sus posibilidades y de los recursos con los que cuentan. Se pueden distinguir los siguientes tipos de apoyo: 1) económico, 2) apoyo a los estudios y a la escuela, y 3) emocional.

Apoyo económico

En general, las y los estudiantes cuentan con el apoyo de la familia para una parte de su sustento; esto es, la familia les provee de una base general, por ejemplo, la vivienda, los servicios y la alimentación. A la vez, como se mencionó, ellas y ellos cooperan para complementar el sustento familiar mediante el trabajo o sus becas, así como también cubren sus gastos para los estudios, tales como uniformes, transporte, materiales o alimentación en la jornada escolar. Por otra parte, hay familias que, además del sustento general, pueden destinar una parte de sus ingresos para los gastos escolares de sus hijas e hijos. En general, para las familias representa un gran esfuerzo el pago de las cuotas, llamadas voluntarias, que se cobran al inicio de los cursos.

Cabe destacar el papel central que desempeñan las madres en el sustento familiar, ya que frecuentemente son las jefas de hogar. En la mayoría de las familias nucleares son ellas quienes, mediante sus propios recursos, ahorros o la administración de las becas, logran cubrir los gastos extraordinarios y las cooperaciones semestrales que demandan los estudios de sus hijas e hijos.

Es importante mencionar que a pesar de que las familias valoren los estudios de sus hijas e hijos, el apoyo se muestra condicionado por múltiples situaciones: 1) Cuando hay escasez de dinero se da preferencia a los gastos de hermanas y hermanos más pequeños en lugar de a quienes estudian el bachillerato. 2) Ante una necesidad económica, como la pérdida de empleo, la enfermedad de algún miembro de la familia o alguna deuda urgente que pagar, se prioriza el trabajo de las hijas e hijos y los estudios quedan en segundo plano, situación que se presentó claramente durante la pandemia, cuando las y los jóvenes tuvieron que trabajar de tiempo completo y realizaban las tareas escolares en el tiempo libre. 3) En tiempos de siembra o de cosecha, cuando se requiere de la mano de obra de las y los hijos; para las y los jóvenes no se trata de una situación extraordinaria, una gran proporción de ellas y ellos trabaja desde tiempo atrás; sienten un compromiso hacia su familia y tienen internalizada la necesidad de cooperar. 4) Hay familias que condicionan el apoyo a sus hijos en

función de los resultados escolares; de tal manera que ante una materia reprobada o un problema de disciplina, pueden retirarlos de la escuela y enviarlos a trabajar.

Apoyo a los estudios y a la escuela

Desde el punto de vista de las y los docentes, la mayoría de las familias no pueden ayudar de manera directa a sus hijas e hijos en asuntos escolares, ya que cuentan con un nivel educativo de primaria o, cuando más, de secundaria. En este sentido, son ajenas a los contenidos y tareas académicas del nivel bachillerato y tampoco pueden orientar a sus hijas e hijos para tomar decisiones con respecto a su futuro educativo, ya que desconocen la oferta del nivel superior y sus requisitos.

La escuela solicita permanentemente el apoyo de las familias en la supervisión de sus hijas e hijos para que asistan diariamente a la escuela y cumplan con las tareas. Tomando en cuenta la baja escolaridad de las familias, se procura involucrarlas en acciones cotidianas muy concretas. Un maestro de Puebla comentó: “Como les digo a los papás cuando tenemos junta: ‘révisenles sus libretas, siempre deben llevar una firma’”.

En opinión de las y los docentes ha sido muy difícil promover el interés de las familias por el desempeño de sus hijas e hijos. Al respecto, una docente de Puebla menciona lo siguiente:

Hemos tratado de involucrar a los padres de familia, sobre todo, en que estén más atentos en lo que tiene que ver con la educación de los chicos, ¿no?, que se interesen por ver cómo van, qué necesitan. Y eso es lo que más trabajo nos ha costado.

Un docente de Veracruz calcula que apenas el 30% de las madres y los padres está al pendiente y que son muy pocos los que van a la escuela a preguntar cómo va su hijo. Una maestra de Morelos asevera lo siguiente:

De mi cien por ciento de estudiantes, un setenta [de los padres de familia] está al pendiente de las tareas de sus hijos, me preguntan cada vez que van a la escuela, se preocupan por los eventos culturales que hay en la escuela, de que sus hijos participen, porque les gusta verlos sobresalir en el evento; el otro treinta por ciento trabaja y no se comunican: están como ausentes, no preguntan, no van a las juntas.

En este mismo sentido, un maestro de Sonora afirma: “El problema es que los padres de familia sienten que toda la labor es de nosotros: ‘ustedes véanlos, ustedes motívenlos, ustedes révisenlos, ustedes vean, ustedes los tienen todo el tiempo y ustedes saben qué hacen con ellos’. ¿No?”.

En cuanto al seguimiento de las familias a sus hijas e hijos, una maestra de Morelos opina: “Algunos padres son muy duros con ellos [hijas o hijos], estando conscientes de que trabajan y quieren que rindan igual, y a otros los dejan hacerse bolas solos”.

Por otra parte, la escuela convoca a reuniones semestrales para informar acerca del desempeño de sus hijas e hijos mediante la entrega y solicitud de firma de las evaluaciones. La asistencia de las familias a las reuniones también es variable, pues los distintos miembros de la familia tienen jornadas de trabajo muy largas y quehaceres domésticos que les impiden asistir con regularidad; por otra parte, hay familias que no asisten y que dejan la responsabilidad de los estudios a las y los hijos. Las y los docentes sostienen que es más frecuente que las familias asistan a las reuniones a principio de año, cuando las y los estudiantes cursan los primeros semestres o están a punto de reprobar, pero fuera de estas situaciones “no vuelven a preguntar”.

Cuando se presentan problemas en la escuela, como casos de ausentismo, de incumplimiento o de algún conflicto, las y los docentes recurren a las familias y se comunican vía WhatsApp, mensajes, llamadas o incluso van a buscar a las madres o a los padres a sus casas. Al respecto, una docente de Morelos comenta lo siguiente:

Cuando yo veo que ya tienen tres inasistencias, pues me comunico por teléfono para ver qué está pasando y le digo: “Oiga señora, ¿qué pasó? Su hijo no está viniendo”. Pues así estamos teniendo esa vinculación que pareciera como secundaria, como primaria.

Las y los docentes reconocen las limitaciones académicas y económicas de las familias; sin embargo, quisieran que tuvieran un mayor interés por las tareas escolares de sus hijas e hijos, ya que, desde su punto de vista, no les prestan la atención adecuada. Por ello, una maestra de Morelos les dice a las familias: “Ustedes ven que ya están en la prepa y ya los quieren soltar y no se trata de eso, sus hijos todavía requieren de atención”.

Cabe destacar que una manera muy importante de respaldar los estudios de las y los hijos es mediante la participación directa en las labores de apoyo material a la escuela. Cada plantel cuenta con un comité de padres —conformado por un presidente, un tesorero y un secretario— que se encarga de proveer recursos económicos para el sostenimiento y mantenimiento del plantel. Con este fin, recaudan cooperaciones voluntarias, las administran y proponen, en colaboración con las y los responsables del plantel, actividades para generar recursos y convocan a las familias a participar.

Desde el punto de vista de las y los docentes, la mayor parte de las familias colaboran en las actividades de apoyo a la escuela y reconocen abiertamente que dependen de su ayuda para que el plantel pueda funcionar. Las familias participan en múltiples formas: con cooperaciones semestrales o extraordinarias; en la generación de recursos económicos, por ejemplo, mediante la elaboración y venta

de alimentos en eventos escolares y sociales; en la limpieza y mantenimiento, así como en las gestiones ante autoridades locales para obtener recursos destinados al mejoramiento, remodelación o construcción del plantel. Destaca la colaboración cotidiana de las madres en la generación de recursos, en la gestión y en la limpieza de las instalaciones, mientras que los padres participan, sobre todo, en el mantenimiento y en la construcción de los planteles.

Apoyo emocional

Independientemente de los apoyos económicos, las y los docentes consideran que las y los estudiantes reciben el apoyo emocional de sus familias para no abandonar sus estudios. Este respaldo se expresa en frases como “Échale ganas”, “Estudia mucho”, “Cumple con tus tareas”, así como al preguntarles “¿Cómo vas en la escuela?”, “¿Cómo saliste en el examen?”. De igual manera, cuando las familias detectan problemas con sus hijas e hijos, tales como alcoholismo, depresión o acoso escolar, acuden a la escuela para pedir orientación o ayuda. En los casos de estudiantes embarazadas o con hijas o hijos pequeños, hay madres se hacen cargo del cuidado de nietas y nietos para evitar que sus hijas interrumpen o abandonen los estudios.

Es importante mencionar que las y los jóvenes que continúan estudiando sin el sostén económico ni material de sus familias lo hacen por interés e iniciativa propia y con sus propios recursos.

El valor expresivo de la escuela

En las opiniones de las y los docentes, además de las valoraciones de tipo instrumental que construyen las familias con respecto a la educación de sus hijas e hijos, se pueden identificar las de tipo expresivo. Estas valoraciones se manifiestan en el orgullo y satisfacción que sienten las familias porque sus hijas e hijos estudien el bachillerato y porque la localidad cuente con una escuela de este nivel.

El orgullo de que mis hijas e hijos estudien

Como se ha mencionado, las familias cuentan con un nivel de escolaridad bajo y la mayoría de sus hijas e hijos son las primeras o primeros en alcanzar el nivel bachillerato, lo que se conoce como estudiantes de primera generación. De esta manera, para las familias es un orgullo contar con hijas e hijos bachilleres, y lo viven como un privilegio, puesto que no toda la población con edad entre 15 y 17 años tiene acceso a la educación media superior. Cabe mencionar que la figura de estudiante no está naturalizada en los contextos rurales para las y los jóvenes; tampoco se asocia

directamente ser adolescente y ser estudiante, como lo afirma Gimeno (2003) para otros contextos.

El valor expresivo hacia la educación se perfila también cuando las familias se percatan de los cambios que experimentan sus hijas e hijos desde que estudian el bachillerato. Observan que se desenvuelven mejor y que pueden ayudar a sus hermanas y hermanos más pequeños con las tareas escolares.

A pesar de las dificultades económicas que enfrentan las familias y que impiden apoyar por completo la educación de sus hijas e hijos, sienten que es lo único que pueden heredarles. En este sentido, la salida del bachillerato y las fiestas de graduación revisten una gran importancia, y por eso asumen el gasto del alquiler de la “toga y el birrete”, así como el de un festejo familiar. De igual manera, colaboran en la recaudación de fondos para la fiesta de graduación escolar o aportan directamente para ello. Es de su especial agrado cuando las fiestas se llevan a cabo en lugares públicos, como quioscos o auditorios, y los miembros de la localidad pueden asistir.

El orgullo de contar con un bachillerato en la localidad

Como se mencionó, las y los docentes consideran que las familias valoran desde criterios instrumentales que su localidad cuente con un TBC. Además, la presencia del TBC es motivo de orgullo y de satisfacción. Las familias valoran que la escuela dé vida a la localidad, a los pequeños comercios, así como a los espacios públicos. En términos de imagen, las familias aprecian que las y los estudiantes porten el uniforme escolar. A este respecto, un docente de Yucatán narra lo siguiente:

Cuando vinieron a la junta, los papás dijeron: “Necesitamos un uniforme, porque yo quiero que cuando vean a mi hijo en la calle digan ‘ese muchacho va al telebachillerato’; porque lo tiene en su ropa, entonces, ya no lo van a ver como un muchacho cualquiera, mi hijo está estudiando el bachillerato”.

También es motivo de orgullo para las familias que las y los estudiantes participen en actividades de beneficio para la localidad, tales como campañas de limpieza, de salud, que recolecten ropa y despensas para las personas mayores o más vulnerables, o bien, que lleven a cabo proyectos productivos. Aprecian que el TBC participe en las fiestas de la localidad, ya sea con desfiles o a través de números artísticos. El mismo docente de Yucatán ilustra lo referente a las fiestas:

En los eventos del pueblo, cuando las muchachas del telebachillerato van a salir, todo el pueblo ya sabe que algo bonito va a pasar, porque a las muchachas les encanta bailar; entonces, ahorita armas una coreografía y las muchachas se van a lucir y a los papás les encanta eso.

Desde el punto de vista de las y los docentes, las familias muestran una gran disposición para cooperar de manera directa o por medio de actividades de apoyo en las festividades de la escuela, ya sea de cierre de ciclo, concursos académicos, artísticos y deportivos; del mismo modo, aprecian ver a sus hijas e hijos desenvolverse en público.

Discusión

Como se ha podido observar, las familias rurales tienen una valoración instrumental del bachillerato asociada con expectativas de movilidad social, lo cual coincide con lo documentado por Téllez (2009) y Tapia y Weiss (2013). En términos de las transformaciones de la ruralidad, la valoración instrumental del bachillerato significa la posibilidad de que las hijas e hijos se inserten en actividades económicas no agrícolas, como lo plantean Appendini y Torres-Mazuera (2008), Arias (2009, 2021) y Carton de Grammont (2009); sin embargo, las familias no tienen referentes para valorar si esas expectativas de movilidad se van a cumplir, dado que la mayoría de las y los jóvenes son estudiantes de primera generación en el bachillerato, pero, por lo menos, están utilizando los recursos que tienen disponibles en su localidad.

Es importante destacar que la presencia de los TBC en las localidades ha favorecido especialmente a las mujeres que no les es permitido salir de la localidad; aunque las y los docentes también reconocen que todavía hay familias que operan bajo modelos tradicionales que conciben que el destino de las mujeres es el matrimonio, como también lo encuentra Téllez (2009). El acceso de las mujeres y hombres a una mayor escolaridad les puede abrir nuevos horizontes educativos o, por lo menos, un espacio de socialización distinto a los quehaceres domésticos y al trabajo que realizan.

La falta de soporte de las familias hacia el seguimiento de las actividades académicas de sus hijas e hijos, expresada por las y los docentes, responde claramente a que las familias no cuentan con recursos económicos ni escolares para apoyarlos. Por esta misma razón, las familias delegan en la escuela y en las y los docentes esa responsabilidad que no pueden asumir. En coincidencia con Carmona (2014, 2019, 2020), Criado y Gómez (2017) y Dubet (1997), esto no se debe a falta de interés, valoración o expectativas de las familias en la educación, sino a la escasez de recursos para apoyar a sus hijas e hijos de la manera en que se esperaría tradicionalmente en otros contextos o niveles educativos, por ejemplo, ayudando en las tareas o pagando clases particulares. En suma, a pesar de la aparente falta de apoyo de las familias a los estudios de las hijas e hijos, se puede afirmar, en consonancia con Enguita (1988), que hay una adhesión tanto instrumental como expresiva hacia el bachillerato y que se esperaría que las familias realmente pudieran cumplir las expectativas de una vida mejor para sus hijas e hijos.

Por su parte, se percibe que la demanda de las y los docentes para que las familias tengan un mayor control y seguimiento en los estudios no abona a la autonomía de las y los jóvenes, quienes tienen entre 15 y 17 años. Cabe recordar que, además de estudiar, la mayoría trabajan y colaboran con las labores domésticas y con el cuidado de familiares. A pesar de que los TBC son una modalidad nueva y de un nivel más avanzado, se siguen ejerciendo prácticas de control propias de los niveles anteriores.

Conclusiones

Se ha mostrado a lo largo del artículo que las familias tienen una valoración instrumental y expresiva hacia el bachillerato, sin embargo, no se encuentran en posición de apoyar económicamente a sus hijas e hijos de manera incondicional. Aún así, contribuyen con lo que pueden, y una parte de la responsabilidad recae en las y los jóvenes. Finalmente, en contextos de pobreza, las familias enfrentan continuamente el dilema entre escuela y trabajo, que se resuelve a favor del trabajo; de tal manera, cuando se necesita que las y los hijos aporten ingresos, la escuela pasa a segundo plano. En cuestión de apoyo, cabe destacar el papel de las madres como proveedoras e impulsoras de la educación de sus hijas e hijos.

Las familias muestran su interés por la escuela a través del apoyo emocional a sus hijas e hijos, así como de su participación en las actividades para el mejoramiento de la escuela que sí pueden realizar, pues a pesar del esfuerzo económico y el tiempo que implican, saben que es la vía para sostener el plantel. Cabe destacar el papel relevante de las madres como proveedoras e impulsoras de la educación de sus hijas e hijos. Por todo lo anterior, se puede afirmar que ante las condiciones de precariedad de los TBC y de la falta de apoyos materiales por parte de las autoridades locales y federales, las familias desempeñan un papel central, pues no solo colaboran con la escuela, sino que además la sostienen y forman parte central de esta.

Algunas familias valoran también el bachillerato en su dimensión cotidiana como un espacio alternativo y de contención que mantenga alejados a sus hijas e hijos de la delincuencia y de los vicios, por lo menos durante los tres años que dura la formación.

Las valoraciones expresivas de las familias hacia el bachillerato se hacen patentes en el orgullo y satisfacción que sienten porque sus hijas e hijos estudien. Esta valoración responde, por una parte, a los aspectos instrumentales y expectativas de movilidad social que se mencionaron, pero también a que sus hijas e hijos alcanzan el bachillerato por primera vez dentro de su familia, y de esta manera quieren presentarse ante las miradas de otros. Las valoraciones expresivas hacia la escuela se enmarcan en los contextos culturales y las costumbres de la localidad, de tal forma

que las familias se apropian de la escuela como parte de la dinámica cotidiana y de los eventos importantes para la localidad. De acuerdo con Gubbins (2012), queda pendiente que la participación de las familias trascienda el mero sostén material y que puedan participar de manera integral en otros ámbitos de la vida escolar, de acuerdo con sus intereses y expectativas.

Referencias

- Acevedo, C., Valenti, G. y Aguiñaga, E. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la Educación*, (46), 53-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Appendini, K. y Torres-Mazuera, G. (Eds.). (2008). *¿Ruralidad sin agricultura?* El Colegio de México.
- Arias, P. (2009). *Del arraigo a la diáspora: Dilemas de la familia rural*. Universidad de Guadalajara, Miguel Ángel Porrúa.
- Arias, P. (2021). Introducción. Diversificación, especialización y espacialización. En P. Arias y K. Lozano (Coords.), *De la agricultura a la especialización: Debates y estudios de caso* (pp. 9-34). Universidad de Guadalajara. http://www.catedrajorgedurand.udg.mx/sites/default/files/de_la_agricultura_a_la_especializacion_electronico_1.pdf
- Auli, J. I. (2018). *Escolaridad y trabajo de jóvenes rurales: Un estudio etnográfico en San Juan Coyula, Oaxaca* (tesis de maestría). Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.
- Ayala, W. E. (2023). Participación de las familias en la escuela: conceptualización, elementos y modalidades. *Conocimiento Educativo*, 10, 126-138. <https://doi.org/10.5377/ce.v10i1.16717>
- Azaola, M. (2010). Importancia, significado y participación en la escolarización en zonas rurales. Un estudio etnográfico en Michoacán. *Perfiles Educativos*, 32(130), 1-7. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000400005
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de la Educación*, (339), 119-146. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Cárdenas-Tapia, J., Pesántez-Avilés, F. y Torres-Toukoudidis, A. (2022). Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia. La dicotomía rural-urbana en Ecuador. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, XXVII(74), 95-115. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226>
- Carmona, A. (2014). Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 7(2), 395-409. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8778>
- Carmona, A. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), e132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Carmona, A. (2020). La educación secundaria y el distanciamiento familiar en la escuela. Un análisis longitudinal. *Papers*, 105(4). <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2696>

- Carton de Grammont, H. (2009). La nueva estructura ocupacional en los hogares mexicanos. En H. Carton de Grammont y L. Martínez (Eds.), *La pluriactividad en el campo latinoamericano* (pp. 273-307). Flaco-Ecuador. <https://biblio.flacoandes.edu.ec/libros/digital/41536.pdf>
- Castro, A. y García, A. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193-208. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122011.pdf>
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos* (Cuadernos Metodológicos 30). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Criado, E. y Gómez, C. (2017). El mito de la dimisión parental: Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://entramadossociales.org/produccion-cientifica/el-mito-de-la-dimision-parental-implicacion-familiar-desigualdad-social-y-exito-escolar/>
- Díaz, R., Rivera, S. y Sánchez, R. (2001). Rasgos instrumentales (masculinos) y expresivos (femeninos), normativos (típico e ideales) en México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(2), 131-139. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80533202.pdf>
- Dubet, F. (1997). École, familles: le malentendu. En F. Dubet (Dir.), *École, familles: le malentendu* (pp. 11-42). Les Éditions Textuel.
- Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, (1), 23-36.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-302). Paidós.
- Farías, S., Salazar, M. G., Monjardin, F. y Calleja, N. (2014). Jefas de familia en México: Caracterización y rasgos instrumentales-expresivos. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(1), 87-96. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/187>
- García, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of Education and Development*, 26(4), 425-437.
- García, M., Antolínez, I. y Márquez, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 181-211. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300181
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Morata.
- Gobierno de México. (2022). Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación Media Superior. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez/articulos/beca-benito-juarez-para-jovenes-de-educacion-media-superior-216589>
- Gómez, S. (2002). *La "nueva ruralidad": ¿Qué tan nueva?* LOM, Universidad Austral de Chile.
- Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Docencia*, (46), 64-73. <https://veronicagubbins.cl/wp-content/uploads/2007/11/Familia-y-Escuela-publicada-rev-docencia-junio-012-1.pdf>
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común: telebachillerato estatal, educación media superior a distancia y telebachillerato comunitario*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C234.pdf>

- Guzmán, C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles Educativos*, 46(183), 21-38. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2024.183.61306>
- Hincapié, B. S. M., Maldonado, D. E. y Belisario, E. R. (2024). Explorando la relación entre la participación educativa y el rendimiento escolar en el nivel de educación inicial. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 5(9), 81-92. <https://doi.org/10.59654/tjeaix60>
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 167-185. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie54a08.pdf>
- Infante, A. (2021). *Familias y escuela en la formación de estudiantes de bachillerato* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Madrid, R., Sarcostti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Martín, J. y Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo consentimiento. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455004.pdf>
- Mejoredu - Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de secundaria y media superior*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/involucramiento_parental_secundaria_ems.pdf
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074018.pdf>
- Moreno, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Ortega, M. D. y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(54), 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Rentería, I. D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana* (tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana, México. <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2014/03/TESIS-Rentería-Díaz-Irma-Daniela-MEC.pdf>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., Magalhaes, M. J. y Carrera, M. V. (2010). Los rasgos expresivos e instrumentales de la comunidad educativa española: estudiantes, padres/madres y docentes. *Summa Psicológica UST*, 7(2), 75-82. <https://doi.org/10.18774/448x.2010.7.125>
- Sánchez, A., Reyes, F. y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 347-367.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) - Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023). *Telebachillerato Comunitario*. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/telebachilleratos>
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia: perspectivas de estudiantes de bachillerato en una transición rural-urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1165-1188.
- Téllez, N. G. (2009). *Jóvenes en el margen de la realización, la resistencia y la exclusión: contextos sociales y horizontes de futuro* (tesis de maestría). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México.
- Valls, O., Sánchez-Gelabert, A. y Troiano, H. (2023). La actitud del alumnado frente a la escuela. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3254>
- Villaruel, G. y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100007>
- Zayas, F. (2010). *La participación de padres y madres en educación escolar*. Universidad de Sonora.