

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**TRASLADOS ESCOLARES DE JÓVENES RURALES EN AGUASCALIENTES:
UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A SUS EXPERIENCIAS DE
MOVILIDAD COTIDIANA.**

PRESENTA

María Teresa Hernández Herrera

PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTORA EN ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

DIRECTORA

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

CO DIRECTOR

Dr. Diego Juárez Bolaños

ASESORA

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Aguascalientes, Ags, 5 de noviembre de 2025

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

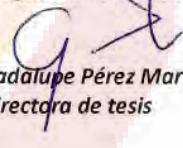
MAESTRA MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **DIRECTORA** designada de la estudiante **MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA** con ID 137292 quien realizó *la tesis* titulada: **TRASLADOS ESCOLARES DE JÓVENES RURALES EN AGUASCALIENTES: UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A SUS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD COTIDIANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 16 de octubre de 2025.


María Guadalupe Pérez Martínez
Directora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

MAESTRA MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **CO DIRECTOR** designado del estudiante **MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA** con ID 137292 quien realizó *la tesis* titulada: **TRASLADOS ESCOLARES DE JÓVENES RURALES EN AGUASCALIENTES: UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A SUS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD COTIDIANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permite emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que ella pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
“Se Lumen Proferre”
Aguascalientes, Ags., a 16 de octubre de 2025.

Diego Juárez Bolaños
Co director de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-LEE-F0-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

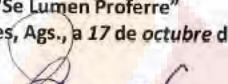
MAESTRA MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

PRESENTE

Por medio del presente como **ASESORA** designada de la estudiante **MARÍA TERESA HERNÁNDEZ HERRERA** con ID 137292 quien realizó la *tesis* titulada: **TRASLADOS ESCOLARES DE JÓVENES RURALES EN AGUASCALIENTES: UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A SUS EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD COTIDIANA**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en la fracción IX del Artículo 43 del Reglamento General de Posgrados, doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella* pueda continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 17 de octubre de 2025.


Guadalupe Ruiz Cuéllar
Asesora de tesis

El número completo que aparece en el Voto Aprobatorio debe coincidir con el que aparece en el documento pdf. No se puede abreviar, ni omitir nombres.

c.c.p.- Interesado

c.c.p.- Coordinación del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión Integral.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 02
Emisión: 13/08/25

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS



DICTAMEN DE LIBERACIÓN ACADÉMICA PARA INICIAR LOS TRÁMITES DEL EXAMEN DE GRADO



Fecha de dictaminación (dd/mm/aaaa): 12/11/2025

NOMBRE: Maria Teresa Hernández Herrera ID LSTH09

PROGRAMA: Doctorado en Estudios Socioculturales LGAC (del posgrado): PROCESOS EDUCATIVOS Y COMUNICATIVOS

MODALIDAD DEL PROYECTO DE GRADO: Tesis () *Tesis por artículos científicos () **Tesis por Patente () Trabajo Práctico ()

TÍTULO: TRASLADOS ESCOLARES DE JÓVENES RURALES EN AGUASCALIENTES: UNA APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL A SUS EXPERIENCIAS DE MÓVILIDAD COTIDIANA.

IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): Se documentaron los traslados escolares como mecanismos que permiten el acceso a la educación obligatoria en territorios rurales mexicanos. Al hacerlo se documentaron prácticas, procesos y condiciones que aumenta la desigualdad educativa y la exclusión social en territorios rurales. Conocerlo y estudiarlo ayuda a emplear mecanismos de política educativa para presentarlos.

INDICAR SEGÚN CORRESPONDA: SI, NO, NA (No Aplica)

Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:	
<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo es congruente con los LGAC del programa de posgrado
<input checked="" type="checkbox"/>	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
<input checked="" type="checkbox"/>	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
<input checked="" type="checkbox"/>	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
<input checked="" type="checkbox"/>	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
<input checked="" type="checkbox"/>	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
<input checked="" type="checkbox"/>	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
<input checked="" type="checkbox"/>	Generó transferencia del conocimiento o tecnología
<input checked="" type="checkbox"/>	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antíplagio)
El egresado cumple con lo siguiente:	
<input checked="" type="checkbox"/>	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Posgrados
<input checked="" type="checkbox"/>	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, prácticas, etc.)
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario (en caso de que corresponda)
<input checked="" type="checkbox"/>	Comide con el título y objetivo registrado
<input checked="" type="checkbox"/>	Tiene congruencia con cuerpos académicos
<input checked="" type="checkbox"/>	Tiene el CVU de la SECTI actualizado
<input checked="" type="checkbox"/>	Tiene el o los artículos aceptados o publicados y cumple con los requisitos institucionales (en caso de que proceda)
*En caso de Tesis por artículos científicos publicados	
<input checked="" type="checkbox"/>	Aceptación o Publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto según el nivel del programa
<input checked="" type="checkbox"/>	El (la) estudiante es el primer autor(a)
<input checked="" type="checkbox"/>	El (la) autor(a) de correspondencia es el Director (a) del Núcleo Académico
<input checked="" type="checkbox"/>	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
<input checked="" type="checkbox"/>	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
**En caso de Tesis por Patente	
<input checked="" type="checkbox"/>	Cuenta con la evidencia de solicitud de patente en el Departamento de Investigación (anexar al presente formato)

Con base en estos criterios, se autoriza continuar con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Si

No

FIRMAS

Elaboró:

NOMBRE Y FIRMA DEL(A) CONSEJERO(A) SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:

En calidad de titulante, doy a la revisar revisión del dictamen de grado y suscrito a la presente con el nombre de DRA. MARÍA REBECA PADIÑA DE LA TORRE

INDUCE: FIRMA DEL COORDINADOR DE POSGRADO:

DR. RODRIGO ALEJANDRO DE LA TORRE

Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DÉCANO

MTRA. MARÍA LAMPARADES SÁNCHEZ

Nota: procede el trámite para el Degreso de Apoyo al Posgrado

En compromiso con el Art. 241 fracción V del Reglamento General de Posgrados, se le hace saber que el dictamen del Comité Asesoramiento, presentado y suscrito en la presente, se considera como de acuerdo con el dictamen de la Comisión de Posgrados, y se le informa que el dictamen de la Comisión de Posgrados, para iniciar la eficiencia, deberá ser informado al Art. 28 fracción IV, acuerdo, dentro de los 15 días siguientes desde su ingreso hasta el Director.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos

European Public & Social Innovation Review

ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos

Rural youth commuting and aspirations in Mexican rural territories.

Maria Teresa Hernández-Herrera¹: Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.
mthernandez@up.edu.mx

Maria Guadalupe Pérez Martínez: Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
maria.perez@edu.uaa.mx

Fecha de Recepción: 27/05/2024

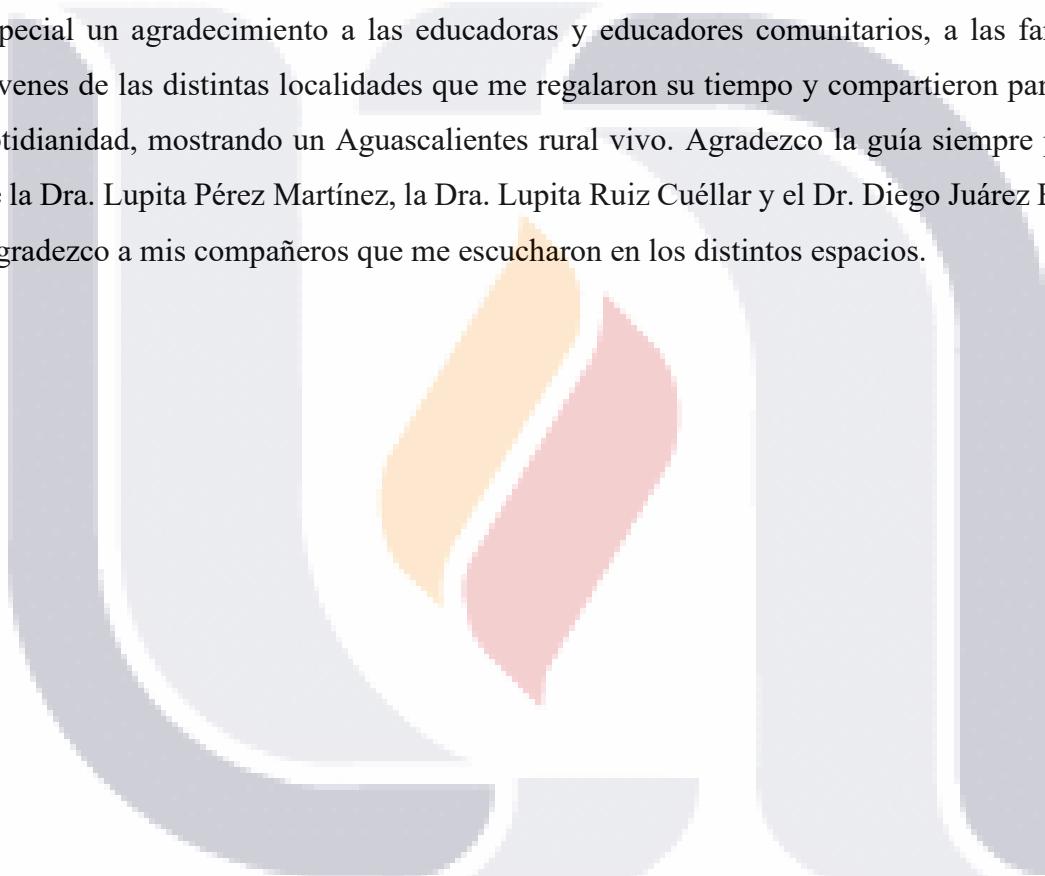
Fecha de Aceptación: 06/09/2024

12:22 a.m. 20/11/2025

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Agradecimientos

Agradezco a la Secretaría de Ciencias, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por la beca otorgada durante el estudio del programa. Asimismo, extiendo los agradecimientos a las Universidad Panamericana, campus Bonaterra por el apoyo otorgado para estudiar este programa doctoral; a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por la calidad del acompañamiento durante mi proceso de aprendizaje. Agradezco al Consejo Nacional de Fomento Educativo Aguascalientes, por la confianza en este proceso. En especial un agradecimiento a las educadoras y educadores comunitarios, a las familias y jóvenes de las distintas localidades que me regalaron su tiempo y compartieron parte de su cotidianidad, mostrando un Aguascalientes rural vivo. Agradezco la guía siempre presente de la Dra. Lupita Pérez Martínez, la Dra. Lupita Ruiz Cuéllar y el Dr. Diego Juárez Bolaños. Agradezco a mis compañeros que me escucharon en los distintos espacios.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dedicatorias

A mi familia que siempre está.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Índice General	1
Índice de Figuras.....	3
Acrónimos.....	4
Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	7
Capítulo 1. Los traslados escolares cotidianos como objeto de estudio necesario para impulsar el cumplimiento del derecho a la educación en México	12
1.1. Aspiraciones educativas.....	12
1.2. Oferta escolar en territorios rurales	14
Capítulo 2. Marco teórico	17
2.1. Las macro consideraciones de los traslados escolares: la estructura	17
2.2. Dimensiones socio geográficas: el territorio como cuerpo y espacio.....	21
2.2.1. <i>Espacio: relaciones para el acceso a la educación</i>	22
2.2.2. <i>Territorio como espacio apropiado</i>	25
2.3. El derecho a la educación en territorios rurales: una aproximación desde las 4-A de Tomasevski	27
2.4. Acumulación de desventajas y desventaja acumulada	30
2.5. Motilidad: la posibilidad de ser móvil en el espacio	33
2.6. La intersubjetividad como mecanismo de significados	35
Capítulo 3. Revisión de literatura	38
3.1. Traslados escolares cotidianos: propuestas conceptuales que abordan el fenómeno.39	39
3.1.1. <i>La geografía y movilidad de las transiciones educativas</i>	42
3.2. Estudios sobre transiciones y trayectorias educativas en México	44
3.3. Elección de escuela para jóvenes de territorios rurales	47
Capítulo 4. Diseño metodológico de la investigación	49
4.1. Objetivos y preguntas de investigación	49
4.2. Postura epistemológica y diseño metodológico	50
4.3. Métodos e instrumentos	50

4.4. El cuidado de la calidad de la información.....	52
4.5. Participantes.....	54
4.5.1 <i>Descripción de las localidades participantes.</i>	55
4.6. Proceso de análisis de datos.....	59
4.7. Cuidados éticos	60
Capítulo 5. Significados y aspiraciones juveniles y familiares como motores de movimiento	63
5.1. Aspiraciones de los estudiantes	63
5.2. Aspiraciones desde la perspectiva de las familias	70
Capítulo 6. Traslados escolares: condiciones materiales y territoriales para el acceso al derecho a la educación en secundaria y EMS	77
6.1. Los traslados escolares en secundaria: la incertidumbre, inseguridad y el cuerpo para el acceso al derecho a la educación	78
6.2. Traslados escolares en EMS: entre grados de accesibilidad y deseos de continuar ..	81
Capítulo 7. La motilidad como condición para la transición y elección escolar	96
7.1. La “elección” de escuela en secundaria	96
7.2. La “elección” de EMS	98
Capítulo 8. Conclusiones	104
8.1. Barreras estructurales.....	104
8.2. Perspectivas familiares	105
8.3. Consecuencias de los traslados	107
8.4. Recomendaciones académicas y de política pública	109
8.5. Limitaciones de la investigación.....	112
8.6. Futuras investigaciones.....	113
Fuentes de información.....	116
Anexo 1. Declaración de supuestos	122
Anexo 2. Formatos de consentimiento	125
Anexo 3. Instrumentos de recolección de la información en secundaria y en EMS.....	131
Anexo 4. Seudónimos de participantes y etapas en las que participaron	141
Anexo 5. Artículo de investigación.	142

Índice de Figuras

Figura 1. Acumulación de desventajas desde el enfoque de exclusión social	31
Figura 2. Sauz de la Labor en septiembre 2023.....	56
Figura 3. Localización de Tanque Trigo con respecto a la capital del estado	57
Figura 4. Ubicación de localidades en donde habitan estudiantes de la secundaria Tanque Trigo	57
Figura 5. Entrada a San Gerónimo.....	58
Figura 6. Ubicación de la Frontera respecto a la frontera con Zacatecas.....	59
Figura 7. Recorrido en bicicleta de la casa a la preparatoria de David.....	83
Figura 8. Recorrido en bicicleta de David por carretera rural no apta para peatones...	83
Figura 9. Recorrido en bicicleta de David por carretera rural en pendiente	83
Figura 10. Camino de Sauz de la Labor a CBTA Calvillo	87
Figura 11. Traslado a la preparatoria de Federico	93

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Acrónimos

CBTA: Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CJR: Condición Juvenil Rural.

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

DGB: Dirección General del Bachillerato.

EMS: Educación Media Superior.

IDS: Índice de Desarrollo Social.

IEA: Instituto de Educación de Aguascalientes.

INEE: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

PROTE: Programa de Transporte Escolar.

RAE: Real Academia Española.

RTP: Red de Transporte de Pasajeros.

Resumen

Esta investigación analiza la falta de oferta educativa en los territorios rurales de Aguascalientes, que obliga a los jóvenes a trasladarse diariamente a escuelas fuera de sus localidades de residencia. La investigación cubrió el tránsito del último año de secundaria al primer semestre de EMS, utilizando entrevistas semiestructuradas y observación participante. Se empleó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de casos múltiples instrumentales, adoptando una perspectiva sociocultural. Se articularon elementos macrosociales, como la estructura, territorio, derecho a la educación desde Tomasevski (2001), y la acumulación de desventajas de Saraví (2020); y se establecieron conexiones con elementos microsociales, como la motilidad de Kaufmann y colaboradores (2004), y la intersubjetividad de Sánchez (2020).

Los resultados muestran que el tránsito educativo y la elección escolar están determinados por condiciones simbólicas y materiales/territoriales. Las condiciones simbólicas incluyen aspiraciones juveniles y familiares, las cuales funcionan como el motor de movimiento, impulsando la escolarización y el deseo de "descampesinización". Las condiciones materiales/territoriales están en la falta de oferta y en la deficiencia del transporte. Los trasladados exponen a los estudiantes a riesgos de seguridad y fatiga, afectando su cuerpo-territorio y generando un conglomerado de desventajas. Se identificó una disyuntiva constante en la elección escolar: en secundaria se prioriza la accesibilidad, determinada por la cercanía a las viviendas y la seguridad que representa para los estudiantes; en EMS se prioriza la aceptabilidad, buscando instituciones donde la enseñanza contribuya a la formación técnica o profesional, aun cuando impliquen trasladados más largos y gastos ocultos. La investigación concluye que la desigualdad educativa en los territorios rurales es un fenómeno complejo que requiere un enfoque transdisciplinario, integrando políticas de infraestructura, transporte y desarrollo social con una perspectiva territorial y de género.

Palabras clave: desigualdad educativa; derecho a la educación; territorios rurales; trasladados escolares; movilidad escolar.

Abstract

This research analyzes the lack of educational provision in the rural territories of Aguascalientes, which forces young people to commute daily to schools outside their communities of residence. The study covered the transition from the last year of lower secondary school to the first semester of upper secondary education, using semi-structured interviews and participant observation. A qualitative approach and a multiple instrumental case study design were used, adopting a sociocultural perspective. Macrosocial elements were articulated—such as structure, territory, and the right to education based on Tomasevski (2001), and the accumulation of disadvantages from Saravi (2020); and connections were established with microsocial elements, such as Kaufmann et al.'s (2004) motility and Sánchez's (2020) intersubjectivity.

The results show that educational transition and school choice are determined by symbolic and material/territorial conditions. Symbolic conditions include youth and family aspirations, which act as the driving force for movement, promoting schooling and the desire for “de-peasantization.” Material/territorial conditions involve the lack of educational options and deficiencies in transportation. Daily commutes expose students to safety risks and fatigue, affecting their body-territory and generating a cluster of disadvantages. A constant dilemma in school choice was identified: in lower secondary school, accessibility is prioritized, determined by proximity to students' homes and the safety it provides; in upper secondary education, acceptability is prioritized, as families seek institutions where teaching contributes to technical or professional learning, even when this entails longer travel times and hidden costs. The research concludes that educational inequality in rural territories is a complex phenomenon that requires a transdisciplinary approach, integrating infrastructure, transportation, and social development policies with a territorial and gender perspective.

Keywords: educational inequality; right to education; rural territories; school commuting; school mobility.

Introducción

En territorios rurales, la falta de oferta educativa que garantice el acceso a la Educación Media Superior (EMS) obliga a los jóvenes a trasladarse diariamente a escuelas que están fuera de sus localidades de residencia, trayendo consigo experiencias que no se han documentado en la literatura y que tampoco se han explorado conceptualmente desde su construcción epistemológica o su aproximación metodológica.

Los estudiantes que se encuentran en esta situación dan muestra de las desventajas y la desigualdad educativa que viven y que se ve exacerbada debido a los propios trasladados, por ejemplo, los temas de seguridad que conlleva el recorrer caminos regularmente solos, con poca iluminación y/o ubicados en donde el crimen ha ido tomando territorio. Además, los estudiantes que se trasladan cuentan con menor tiempo para estudio independiente y para actividades extracurriculares o de convivencia dentro de la escuela, a diferencia de sus pares que viven en la misma localidad en donde está la institución escolar, lo que genera una acumulación de desventajas que termina acrecentando las desigualdades educativas.

Este fenómeno también puede propiciar que los padres de familia tengan un menor involucramiento en las actividades educativas. Esto es relevante, pues los padres de familia, cuyos hijos egresan de escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), estaban acostumbrados a un sistema en donde la escuela era parte de la localidad y, por ende, las actividades adicionales, como reuniones de padres de familia, convivencias o actividades familiares, se ven reducidas.

La experiencia de los trasladados escolares tiene relación con aspectos micro que viven las propias familias y los jóvenes, tales como las aspiraciones, las relaciones intergeneracionales, y sus competencias y capacidades para moverse en el espacio; por otro lado, se relacionan con aspectos macro que tienen consecuencias para sí mismos (en sus cuerpos, percepciones y trayectorias educativas) y para sus comunidades, como la acumulación de desventajas, las limitaciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación, y la percepción de la estructura y el territorio.

La presente investigación busca caracterizar a los jóvenes que se encuentran en esta situación, identificando las aspiraciones que los motivan. Interesa, en especial, explorar los trasladados escolares a instituciones de EMS planeados y accionados por jóvenes egresados de

secundarias comunitarias que viven en territorios rurales del estado de Aguascalientes, ubicado en el centro de México, y que se ven obligados a trasladarse debido que no encontraron oferta educativa en su lugar de residencia.

Cabe señalar que en esta investigación no se explora el fenómeno de la migración interna, tampoco las transiciones y trayectorias educativas incluyendo todas las variables y factores que involucran, sino que se estudia de forma específica una de estas variables: aquella relacionada con las condiciones espaciales, territoriales y de movilidad que se materializan en los trasladados escolares cotidianos, así como las consecuencias para los jóvenes en sus relaciones escolares y familiares.

La pregunta general que guía esta investigación es la siguiente: ¿cómo experimentan los trasladados escolares los jóvenes que decidieron asistir a la preparatoria una vez que egresaron de la secundaria comunitaria? De esta interrogante, derivan otras preguntas particulares: a) ¿cómo son los trasladados escolares cotidianos antes y después del ingreso a preparatoria y qué significados tienen para los estudiantes y sus familias?; b) ¿qué necesitan los estudiantes y sus familias para realizar los trasladados escolares en la secundaria y en la preparatoria?; y 3) ¿qué consecuencias tienen los trasladados escolares para los estudiantes y sus familias en la secundaria y en la preparatoria?

En esta investigación se utilizó un diseño de investigación de estudio de casos múltiple y se adoptó un enfoque cualitativo. La recolección de datos se dividió en tres etapas. La primera fue una etapa preparatoria durante la cual se llevó a cabo un acercamiento a jóvenes de secundarias comunitarias, a través de la impartición de un curso de narrativas; esta fase ayudó a conocer las condiciones territoriales y de movilidad de los jóvenes que egresarían de secundarias comunitarias. En la segunda etapa, se buscó indagar en los tipos de traslado que realizaban o realizaron y en los planes que tienen los jóvenes de último semestre de secundaria con respecto a su tránsito a EMS y el rol de los trasladados escolares cotidianos en sus planes. La tercera etapa permitió conocer las dinámicas que viven los jóvenes de primer semestre de EMS durante los trasladados, así como lo que estos conllevan. En las etapas dos y tres los instrumentos de investigación fueron los mismos: entrevista semiestructurada y observación participante.

El enfoque de esta investigación es sociocultural, lo que permite analizar la desigualdad educativa espacial en territorios rurales y cuestionar las dinámicas de poder. Además, da la

posibilidad de considerar el contexto socioespacial de los jóvenes para acceder a la educación a través de los traslados escolares. Se optó por esta perspectiva debido a la necesidad de adoptar una mirada de las estructuras que dificultan y posibilitan el acceso de jóvenes de territorios rurales a la EMS. Esto permite focalizar las políticas públicas con recursos y estrategias pertinentes e inclusivos.

Este posicionamiento implica comprender las condiciones de acceso a la educación obligatoria como procesos imbricados tanto en estructuras materiales como simbólicas, permeadas por el territorio. Asimismo, resalta la importancia de la experiencia de los jóvenes en su recorrido del territorio, así como las decisiones que toman y las alianzas que generan. Abordar el fenómeno de estudio desde una postura sociocultural permite analizar la interacción entre estructura y agencia en el acceso a la educación obligatoria en el México rural.

Los resultados de esta investigación muestran que para el tránsito educativo y la elección escolar se necesitan de condiciones simbólicas que sirvan como motor interno para el movimiento, pero también de condiciones materiales y territoriales que posibiliten el acceso a la escuela. Ahora bien, este documento se organiza en siete capítulos. En el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema y se explican a grandes rasgos sus componentes. En el segundo capítulo, se abordan las aproximaciones conceptuales que ayudaron a analizar los resultados. En este apartado, se incluye la exploración de un aparato conceptual que contempla elementos macro y micro. En primera instancia, se describen los aspectos macrosociales, como la estructura, el territorio rural y la acumulación de desventajas (Saraví, 2020), el derecho a la educación (Tomasevski, 2001) y finalmente, dos elementos que conectan el fenómeno de los traslados en la percepción subjetiva y personal de cada joven a partir de la exploración de la motilidad (Kaufmann et al., 2004), la intersubjetividad y, con ella, las relaciones intergeneracionales (Sánchez, 2020).

En el tercer capítulo, se presenta la revisión de literatura. Se abordan los estudios que han documentado en la literatura anglosajona los traslados escolares, también conocidos como *commuter school*. Se destacan algunas de las consecuencias que tienen, sobre todo, en contextos universitarios; y se muestran estudios realizados en zonas rurales de México, que abordan el tema de la transición de nivel educativo, así como las perspectivas y aspiraciones familiares con respecto a la escuela y sus preocupaciones, entre ellas, los traslados. También

se revisan estudios que han documentado la elección escolar haciendo énfasis en el rol que tienen las variables de acceso a la escuela. En conjunto se muestra que, pese a su importancia para la educación, los traslados como fenómeno socioeducativo han sido poco explorados. En el cuarto capítulo, se presenta el diseño metodológico de la investigación. Se describen los métodos e instrumentos empleados en cada etapa y los principios del cuidado de la calidad de la información en el desarrollo de la investigación. En el mismo capítulo se describen los casos a partir de las características de sus localidades. Finalmente, se presenta el proceso de análisis de datos y se describen los cuidados éticos de la investigación.

Los resultados se presentan a través de tres capítulos. En ellos se muestra que los traslados escolares son experiencias de movilidad complejas para los jóvenes de contextos rurales y sus familias, pues el acceso a la educación secundaria y media superior no está plenamente garantizado por parte del Estado. Así, los traslados escolares emergen como un elemento esencial en la transición educativa y en la elección de escuela.

Estas experiencias se abordan de la siguiente manera: en el quinto capítulo, se analizan las condiciones simbólicas que, desde la intersubjetividad, impulsan el movimiento, guiadas por las aspiraciones de los jóvenes y sus familias. Dichas aspiraciones se orientan hacia continuar la educación obligatoria y escolarizada y, al mismo tiempo, hacia la "descampesinización". En el sexto capítulo, se exponen las condiciones materiales (e.g. oferta educativa y de transporte, condición socioeconómica familiar) y territoriales (e.g. distancias a recorrer y características del paisaje e infraestructura). Finalmente, en el séptimo capítulo, se abordan las decisiones en torno a la transición escolar y la elección de escuela, las cuales son tomadas por las familias a partir de las condiciones simbólicas, materiales y territoriales.

Las conclusiones se exponen en dos apartados. En el primero, se muestran los hallazgos principales de la investigación, agrupándolos en aspectos estructurales, la visión de la familia con respecto a la escuela y las consecuencias de los traslados escolares. En el siguiente apartado, se muestran las implicaciones académicas del fenómeno de estudio, las recomendaciones de política pública y las líneas de investigación a futuro.

Cabe señalar que, si bien la presente investigación reconoce y aborda la diversidad de género y sus implicaciones en las experiencias de los jóvenes y sus familias, la redacción de este documento emplea principalmente el masculino genérico en plural (e.g. "los jóvenes", "los estudiantes") para referirse a grupos mixtos o de forma general buscando la fluidez del texto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las referencias explícitas a “niñas y niños” o “hijos e hijas” se realizan cuando la distinción de género es pertinente para el análisis o la claridad conceptual.

Finalmente, se advierte que a lo largo del documento se utilizan de manera indistinta los términos educación media superior (EMS), bachillerato y preparatoria para referirse al mismo nivel educativo. De igual forma, se emplean como sinónimos las expresiones educadoras comunitarias, maestras, profesoras y docentes. Esta elección busca facilitar la lectura y no implica distinciones sustantivas entre términos.



Capítulo 1. Los traslados escolares cotidianos como objeto de estudio necesario para impulsar el cumplimiento del derecho a la educación en México

En territorios rurales con baja densidad poblacional y escasez de recursos, la posibilidad de contar con instituciones escolares de cada nivel educativo es baja y estas probabilidades disminuyen a medida que se avanza hacia niveles educativos superiores. Para quienes aspiran a continuar con su formación académica, vivir en donde no existe la oferta educativa suficiente hace indispensable desplazarse a otro lugar. Así, los traslados escolares de niñas, niños, adolescentes y jóvenes se vuelven esenciales para quienes tienen aspiraciones educativas.

1.1. Aspiraciones educativas

De manera general, las aspiraciones son definidas como “desear o querer conseguir lo expresado” (RAE, 2024). En el ámbito educativo, las aspiraciones se configuran como un tema complejo, que ha sido estudiado desde las trayectorias educativas u ocupacionales de los jóvenes. Desde este enfoque, las aspiraciones educativas de los jóvenes atienden a percepciones sociales compartidas entre los miembros de un mismo espacio, lo que orienta las decisiones que toman con respecto a las posibilidades para el futuro (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Hughes, 2018).

Las aspiraciones educativas se refieren a la percepción que un individuo tiene acerca de su posibilidad de alcanzar cierto nivel educativo (Abu-Hilal, 2000); reflejan los deseos de los individuos sobre su propia movilidad social y su trayectoria de vida: “no son análisis racionales, pero constituyen la forma en que los jóvenes de diversas clases sociales construyen elecciones razonables en función del capital cultural que disponen” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p. 246). Esto implica que en ellas se convergen múltiples variables tanto personales como del contexto.

En zonas rurales, los jóvenes que aspiran a continuar con su trayectoria educativa pueden encontrar barreras para lograrlo, entre las que destaca la escasez de oferta de EMS. En este contexto, las aspiraciones se pueden configurar como una motivación para que los jóvenes que viven en territorios rurales se trasladen hacia zonas donde se oferte este nivel educativo.

De acuerdo con la literatura científica, existen al menos tres predictores de las aspiraciones educativas. Uno de ellos es el contexto, es decir, los ambientes próximos a los jóvenes y características como la edad, el género, el nivel socioeconómico, entre otras. En segundo lugar, se encuentra el involucramiento parental, que hace referencia al vínculo de los padres con la escuela, con docentes y con sus hijos para lograr los objetivos escolares. En este sentido, se ha encontrado que las expectativas que los padres tienen de sus hijos impactan en el rendimiento académico y en las aspiraciones de los jóvenes (Bandura et al., 2001). El tercer predictor se refiere a los autoesquemas personales y educativos de los propios jóvenes, relacionados con factores internos. Algunos elementos de los autoesquemas son el logro académico y la percepción e importancia que dan a la escuela y las tareas escolares. Los autoesquemas impactan en la autoconfianza que los jóvenes tienen para enfrentar el futuro educativo (Trusty, 1999; Fraser y Garg, 2018).

Las aspiraciones son un elemento central de la motilidad, entendida como capital de movimiento (Kaufmann, et al., 2004). Si bien este concepto será abordado con mayor profundidad en el siguiente capítulo, conviene destacar que las aspiraciones forman parte de la apropiación que los jóvenes hacen del movimiento. Dicha apropiación se relaciona con los motivos, valores y hábitos (Kaufmann et al., 2004). Por ello, al analizar el movimiento de los jóvenes en el territorio, resulta fundamental incluir las aspiraciones, pues son las que impulsan el movimiento.

Se debe considerar que las aspiraciones educativas están profundamente influenciadas por el contexto. Los jóvenes de territorios rurales suelen percibir su entorno como un elemento que puede facilitar u obstaculizar el ejercicio de una profesión, ya sea en el mismo territorio o en otro. Entre las condiciones contextuales que inciden en las aspiraciones se encuentran el “acceso a los servicios educativos, el apoyo de los padres y el clima escolar” (Hughes, 2018, p. 2583). De estos elementos destaca la oferta educativa como factor que permea las aspiraciones de los jóvenes y que puede ser superada gracias a los traslados escolares. Algunos estudios señalan que las aspiraciones educativas no solo son producto del contexto, sino que pueden transformarlo. Por un lado, elevan las aspiraciones educativas de los jóvenes y sus familias, y, por otro, pueden contribuir al incremento de la oferta escolar en contextos donde anteriormente era limitada (Weiss, 2012; Yaschine, 2014).

Las aspiraciones educativas de los jóvenes se dan en un contexto de disputa interna y externa. La primera deriva de las configuraciones familiares y comunitarias que se les atribuyen a los jóvenes, y los deseos que generaciones mayores tienen sobre y para ellos. Esto, a su vez, se refleja en dinámicas externas que confrontan las aspiraciones del propio joven a las opciones, las barreras existentes y las condiciones territoriales específicas. La disputa interna y externa se manifiesta en el territorio, entendido como el conjunto de relaciones multidimensionales de las que los jóvenes se apropián y a las que dotan de significado.

Algunas investigaciones han identificado que muchos de los jóvenes de territorios rurales aspiran a ingresar a la EMS (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Hurtado, 2021), sin embargo, se enfrentan a retos importantes para lograrlo. Algunos de estos se vinculan con factores externos como criterios de admisión de las preparatorias, la situación socioeconómica familiar, el número de escuelas por nivel educativo y su distribución en el territorio nacional, y los modelos culturales que incentivan la migración internacional (Weiss, 2012; Solís, 2018; Hernández, 2022). Otros desafíos se relacionan con factores internos propios de los estudiantes, como la autopercepción sobre el desempeño escolar y aprendizaje (Solís, 2018).

1.2. Oferta escolar en territorios rurales

Las poblaciones rurales y, sobre todo, aquellas de menor tamaño, se encuentran en desventaja pues a menor cantidad de población, mayor es la vulnerabilidad y menor la posibilidad de que se atienda la demanda de servicios educativos. Además, muchas de estas poblaciones se encuentran entre las más marginadas, lo que limita su acceso a otros derechos básicos como el de salud y alimentación.

De acuerdo con la OCDE (2023), en las localidades rurales, la oferta educativa disminuye conforme se avanza hacia niveles educativos superiores. Por ejemplo, el número de planteles para municipios rurales disminuye un 27% de secundaria a EMS. Esto significa que quienes egresan de secundaria tiene posibilidades considerablemente limitadas de continuar con su educación, incluso si solo se considera el indicador del número de escuelas.

En los territorios rurales, el Estado oferta servicios educativos a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Estos contemplan educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. La oferta educativa que brinda el Estado para EMS en localidades con menos de 2500 habitantes está sujeta a que haya, al menos, doce estudiantes que requieran el servicio

cada año. Este es un requisito difícil de cumplir en localidades en donde la población joven es escasa.

En el puntuario básico de criterios para la creación de nuevas unidades educativas del tipo EMS del Instituto de Educación de Aguascalientes, se señala que la creación del plantel deberá considerar el desarrollo de los sectores productivo y social de la localidad. Además, la localidad deberá contar con los servicios e infraestructura básicos de urbanización y “con instalaciones (cuando aplique) donde provisionalmente operará la nueva unidad educativa hasta la construcción de sus instalaciones” (IEA, 2024, p. 1).

De manera puntual, los criterios para la creación de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos señalan que deberán “ubicarse en municipios, zonas o regiones donde haya un déficit real de atención a la demanda” (IEA, 2024, p. 1). En el caso de los Centros de Educación Media Superior a Distancia, se estipula que deberán “ubicarse en localidades con una población de más de 2,500 habitantes y hasta 15,000 habitantes que haya un déficit real de atención a la demanda [y] la demanda mínima para su apertura es de 21 egresados de secundaria” (IEA, 2024, p. 1). Finalmente, para planteles de Telebachillerato Comunitario, se establece que se ubicarán “en una localidad con menos de 2,500 habitantes que cuente con secundaria [,] no disponga de un servicio de preparatoria a menos de 5 km. Para su apertura deberán de existir al menos, 12 egresados de secundaria por año” (IEA, 2024, p. 1).

Con estas condiciones de la oferta escolar, los jóvenes que habitan en localidades sin servicio de EMS y que desean continuar estudiando este nivel educativo deben tomar decisiones que forzosamente implicarán la movilidad cotidiana o temporal hacia localidades que sí ofrezcan este servicio, es decir, tendrán que ir y venir de su casa a otra localidad o cambiar de residencia (Martínez y de Ibarrola, 2021). En estos contextos, los traslados escolares se vuelven una condición para continuar estudiando.

Por otra parte, los traslados escolares son necesarios debido a que contribuyen al cumplimiento del derecho constitucional a la educación obligatoria (Cámara de Diputados, 2019). Esto implica que el Estado debe proporcionar los medios necesarios para brindar servicios educativos, considerando para ello las características sociales, geográficas y culturales de las personas.

Acceder a los diferentes niveles educativos obligatorios no solo es un derecho, también se configura como un medio para aumentar el bienestar personal y social (Hernández-

Fernández, 2007). En el caso de los jóvenes, la educación también se convierte en una condición para su inserción en el mundo del trabajo, ya que, en esta etapa se desarrollan competencias que les permitirán insertarse en él (INEE, 2013).

La educación obligatoria puede tener efectos positivos en las condiciones de vida de los individuos y de sus comunidades, y brinda la posibilidad de incrementar la inclusión y la cohesión social, la justicia y la equidad, ampliando las oportunidades de movilidad social y de desarrollo personal, y disminuyendo las posibilidades de reproducción de pobreza y vulnerabilidad (INEE, 2013; Martínez y de Ibarrola, 2021).

A continuación, se expondrán los fundamentos teóricos que ayudarán a interpretar los resultados de la investigación. En el siguiente capítulo se articulan una serie de postulados que provienen de tradiciones e investigaciones diversas, pero que al converger ayudarán a explicar y a analizar las respuestas a las preguntas de investigación de esta tesis. Entre los conceptos se encuentra la estructura, el territorio, el derecho a la educación y la acumulación de desventajas como elementos macrosociales que permiten entender el fenómeno desde una capa más abstracta. Luego se presentan los conceptos de motilidad e intersubjetividad, como elementos que se materializan en las propias personas y donde la agencia tiene un rol fundamental. En conjunto ambos grupos de elementos conceptuales pretenden leer los resultados de la investigación integrando la visión sociocultural.

Capítulo 2. Marco teórico

En este apartado, se presentan los conceptos que servirán como base para interpretar los resultados de esta investigación y permitirán ahondar en el análisis de la problemática y sus consecuencias para los jóvenes, sus familias y los territorios rurales en los que habitan. Los conceptos fueron organizados de tal forma que respondan al problema de investigación y se articulen con la estructura de los resultados, los cuales se centrarán en visibilizar las condiciones simbólicas, materiales y territoriales de los traslados escolares que inciden en la transición y elección escolar de los jóvenes y de sus familias.

En primer lugar, se exponen los componentes macro: la estructura y el territorio, el derecho a la educación y la acumulación de desventajas. Con ello se busca problematizar el fenómeno desde aquellos elementos que van más allá de las decisiones y voluntad de los individuos. Posteriormente, se presentan los componentes micro del análisis: la motilidad y la intersubjetividad, para interpretar los significados y aspiraciones que cada participante da al fenómeno de los traslados escolares.

2.1. Las macro consideraciones de los traslados escolares: la estructura

El problema de esta investigación se inserta en la estructura como concepto que alude a los hechos históricos y macrosociales, pues desde estos procesos se pueden encontrar explicaciones a fenómenos cotidianos que se experimentan en la subjetividad, pero que están vinculados a una lógica histórica y de poder más amplia que la experiencia de una persona. Además, el concepto de la estructura provee un marco para comprender, desde una perspectiva sociocultural, los resultados de esta investigación. Dicho enfoque incluye una visión crítica de las relaciones de poder y de acceso a la educación que envuelven a los traslados escolares en territorios rurales, proporcionando marcos de referencia que permiten interpretar las desigualdades. Además, esta visión pone énfasis en la cultura como un aspecto vivo que permea las relaciones de los individuos.

En este apartado, se retoma la propuesta de la Condición Juvenil Rural (CJR) de Sánchez (2020) pues permite articular elementos como la estructura y el territorio con elementos subjetivos de las personas. Esta propuesta se caracteriza por la interacción de fuerzas personales, familiares y estructurales, y que ha sido poco estudiada en los territorios rurales.

Incluir esta perspectiva brinda la posibilidad de obtener una visión macro y micro de los fenómenos sociales.

Son tres los elementos que componen la CJR: la estructura, el territorio y la intersubjetividad. En primer lugar, la estructura se constituye como el elemento conceptual más amplio de la CJR, pues engloba factores históricos, económicos y sociales a nivel macro. Entre ellos se encuentra la modernidad, el desarrollo, el neoliberalismo y el capitalismo, procesos que repercuten en la forma en la que se concibe y ejerce el derecho a la educación y la movilidad de los jóvenes que habitan territorios rurales (Sánchez, 2020).

Desde el surgimiento de la sociología, la estructura ha sido uno de los conceptos más relevantes de esta disciplina y a lo largo de su desarrollo ha sido retomado por diversas escuelas de pensamiento que han configurado, a partir de sus postulados, dicotomías clásicas como estructura-agencia, objetividad-subjetividad, adulto-joven, cuya acepción ha variado de acuerdo con distintos autores (Sánchez, 2020). En el caso particular de los estudios que hacen referencia a lo rural, se señala que:

es primordial dar cuenta de que lo ‘rural’ no es solo una particularidad excéntrica u otra tribu juvenil más, sino que es producto de ciertas formas en que estructuraron las sociedades en su conjunto, la invisibilidad de lo rural no solo está presente en los estudios de juventud, sino que es un eco de una infravaloración más grande a lo rural dentro de la matriz civilizatoria moderna. (Sánchez, 2020, p. 40)

Es necesario retomar las características de la modernidad como el marco más amplio en el que se inscriben estas experiencias (Sánchez, 2020). Por ejemplo, a lo largo de la modernidad, se fue constituyendo una división jerárquica marcada por el sentido del poder y su acumulación. Esta oposición se expresa en la dicotomía campo-ciudad (Echeverría, 2013, citado en Sánchez, 2020) y se constituye como parte del desarrollo del capitalismo en la modernidad y, en diversas manifestaciones, significa “la dominación territorial de la ciudad hacia el campo” (Sánchez, 2020, p. 41).

Un elemento importante de la estructura es la atribuida al Estado, que se relaciona con nociones como el neoliberalismo, el desarrollo y el capitalismo, conceptos que convergen en la idea de Estado de bienestar (Sánchez, 2020). En países europeos y en Estados Unidos de

América, esta concepción vinculaba el desarrollo con el modelo capitalista. Sin embargo, en México, aunque se intentó implementar este modelo entre 1940 y 1982, no funcionó de la misma manera, pues se excluyó “a la sociedad y economía rurales cuando el país era esencialmente campesino” (Ordoñez, 2001, citado en Sánchez, 2020, p. 46).

Las intervenciones de desarrollo, desde la estructura, se definen como un “conjunto de políticas, programas, infraestructura, acciones o acuerdos realizados desde lo estructural, en específico desde el Estado, orientadas a impulsar lo que es considerado necesario para ser una nación o una región desarrollada” (Sánchez, 2020, p. 49). Estas intervenciones suelen implementarse mediante la inversión de capital económico y tecnológico impuesto, y tienen consecuencias culturales y, por ende, identitarias, económicas, políticas y ambientales.

De igual manera, las intervenciones estatales de desarrollo tienen impacto en los paradigmas y prospectivas de los jóvenes de contextos rurales, así como en sus generaciones cercanas (padres, abuelos y tíos). Estas consecuencias varían de acuerdo con la forma en la que la estructura se ha desarrollado en el curso de vida de cada generación, lo que, a su vez, incide en el mundo intersubjetivo de quienes experimentan esto desde espacios como la escuela, una fábrica, una carretera o una luminaria (Sánchez, 2020).

En el marco de esta estructura y de las nociones de desarrollo que se han promovido, resulta necesario explicar qué se entiende por ruralidad. No es apropiado referirse a lo rural como un lugar único, pues estos espacios se constituyen a partir de la interacción de elementos físico, naturales y sociales. Por ello, modelos como el de la nueva ruralidad conciben múltiples ruralidades. Desde esta perspectiva, lo rural se entiende como algo cambiante y diverso, especialmente, ante los procesos de globalización y la entrada masiva de nuevas formas de mercado. Además, las zonas rurales acceden cada vez con mayor facilidad y a través de medios digitales a formas culturalmente diversas de ver y construir el mundo, lo que tiene consecuencias en su estructura social y en su autodefinición (Sámano y Romero, 2007, citados en Sánchez, 2020; De Grammont, 2004). Al mismo tiempo, las nuevas ruralidades se insertan en un proceso de descampesinización, entendido como:

los procesos económicos por los cuales el capitalismo se introduce en el medio agrario y va cambiando las formas de producción en las familias campesinas [...] [fomentando la] expulsión de campesinos que permitiera seguir explotando la tierra y seguir

reproduciendo la vida, mientras por otro lado se fueran acumulando ganancias económicas. (Sánchez, 2020, p. 61)

Lo anterior ha tenido consecuencias profundas en el tejido social y territorial, siendo la más grave la ruptura de los entramados sociales. Como lo explica Chauvet (2010, citado en Sánchez, 2020, p. 61), esto ocurre porque:

el conjunto de relaciones, reglas e intercambios de las organizaciones sociales en un territorio, es decir, las redes institucionales, de transferencia, sociales y de conocimiento que constituyen el tejido social, se han trastocado y, en ocasiones, su disolución es irreversible. Este proceso ha favorecido la concentración del poder y de los medios de producción en manos de grandes empresas transnacionales. (Sánchez, 2020, p. 61)

Muestra de lo anterior es lo sucedido en el estado de Aguascalientes, donde se ha dado un crecimiento urbano a partir de la industrialización. Desde 1980, con el proyecto llamado “corredor industrial”, el estado buscó la transformación de lo rural “agrícola en urbano e industrial cuya principal característica es la elevada concentración-dispersión de sus habitantes” (Padilla et al., 2014, p. 9). Esto debido a que de las 1228 localidades de Aguascalientes identificadas por Padilla y colaboradores (2014), solo una concentraba al 60% de la población.

Las características de este proceso de industrialización provocaron un atraso del campo mientras que favorecieron al sector urbano, debido a “la implementación de modelos de desarrollo en demérito del sector rural, en donde predominan comunidades con elevada movilidad de población hacia la capital de Aguascalientes y hacia Estados Unidos [de América], convirtiéndolas en zonas de expulsión” (Padilla et al., 2014, p. 9). En Aguascalientes, los proyectos de concentración de la población se deben a la creciente inversión en megaproyectos industriales que tienen una gran cantidad de capital corporativo y que reconfiguran los territorios, sus dinámicas e interacciones culturales (Padilla y Flores, 2022).

Comprender la dimensión estructural de los traslados escolares permite hacer un acercamiento a la modernidad y a las acciones de desarrollo derivadas, y que involucran necesariamente la globalización, el capitalismo y el neoliberalismo.

En el marco de esta investigación, resulta indispensable comprender las estructuras que atraviesan las experiencias de traslado escolar, especialmente, aquellas vinculadas con los desplazamientos forzados para ejercer el derecho a la educación, así como las dinámicas derivadas de la ausencia de alternativas educativas locales. Estas situaciones tienden a reproducir los modelos de desarrollo hegemónico.

La modernidad se refleja en la infraestructura de movilidad urbana, a través de macroproyectos que, si bien prometen facilitar los traslados permitiendo destinar mayor tiempo a convivencia en familia, suelen estar diseñados para quienes cuentan con transporte privado, al tiempo que reconfiguran el territorio, provocando importantes daños al medio ambiente (Padilla y Flores, 2022).

Como parte del discurso de la modernidad, en el estado de Aguascalientes, se ha hablado de internet en los camiones urbanos (Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2024), de rutas nuevas con fácil acceso para personas con discapacidad, de paradas más constantes e, incluso, de una posible sincronización con una aplicación móvil; todo esto en aras de promover un mayor bienestar para los usuarios (Rodríguez, 2023). Sin embargo, han sido pocas las referencias a la mejora de la movilidad en territorios rurales (Gobierno del Estado de Aguascalientes, s.f).

2.2. Dimensiones socio geográficas: el territorio como cuerpo y espacio

En este apartado, se exponen conceptos que ayudan a comprender las dinámicas de movimiento de los jóvenes para ir a la escuela: el espacio y el territorio. La movilidad en el espacio implica relaciones de poder que van desde lo corporal hasta lo global y, en relación con los traslados escolares, permite explicar qué es lo que determina el grado de movilidad y el sentido del espacio de quienes desean continuar estudiando y deben trasladarse diariamente para ello (Massey, 1991/2012).

2.2.1. Espacio: relaciones para el acceso a la educación

Ahondar en los conceptos de espacio y territorio permite tener una comprensión más profunda de las dinámicas de poder que determinan la distribución y el acceso a servicios educativos y de transporte. En este sentido, es indispensable reconocer la desigualdad definida, entre muchos otros aspectos, por cuestiones espaciales, en donde las dinámicas de poder son históricas y están permeadas por variables como la distancia a centros urbanos o cabeceras municipales, y el acceso a bienes y servicios. Estas variables han posicionado a los territorios rurales en una situación de desventaja en diversos ámbitos, incluyendo el acceso a rutas y transportes, lo cual disminuye el capital de movimiento con el que cuenta la población de estas zonas y se relaciona directamente con el acceso a oferta escolar por número de planteles y criterios de apertura, lo que, a su vez, impacta en los traslados escolares y, por ende, en la transición y trayectoria educativa.

Por otro lado, los traslados escolares reconfiguran la identidad, son espacios posibilitadores. Al funcionar como una red de relaciones, los traslados no solo amplían territorios, sino que también fortalecen la necesidad de apoyo comunitario. Un ejemplo de ello son los raids, término utilizado para nombrar cuando alguien lleva a otra persona en su vehículo, práctica que se describirá con mayor detalle en los siguientes capítulos.

El espacio ha sido estudiado como concepto y como realidad material desde distintas ciencias y disciplinas. Las diversas discusiones acerca de este término han llevado a definirlo desde dos perspectivas. Por un lado, como el lugar que ocupa la materia y, por otro, como “una estructura imaginada que permite organizar la realidad” (Ramírez y López, 2015, p. 18). Desde ésta última perspectiva, el espacio implica una serie de relaciones que generan vínculos y que “llevan a la construcción, transformación, percepción y representación de la realidad” (Ramírez y López, 2015, p. 18). Desde la geografía, estas relaciones se expresan a través de la distancia, el rumbo, la ubicación, la forma, el tamaño, el dominio, la responsabilidad, la posición, rutas, la accesibilidad y la dispersión (Ramírez y López, 2015). Esta visión es particularmente importante para comprender las relaciones imaginadas de acceso, rutas y dinámicas que se dan a partir de los traslados escolares, tanto para los jóvenes que los realizan como para sus familias.

El enfoque estructuralista considera que el espacio es una parte importante de la definición de las desigualdades sociales. Las principales aportaciones a esta idea fueron desarrolladas por Massey en 1999, quien plantea tres nociones centrales acerca de este término. La primera señala que el espacio es producto de las interrelaciones, se constituye a partir de interacciones sociales y no sociales que van desde lo local (mi casa y localidad) hasta lo global (mi continente y la relación de mi país con otros países). La segunda indica que en el espacio se da la posibilidad de la multiplicidad, es decir, coexisten distintas trayectorias. La tercera noción apunta a que el espacio es producto de las relaciones, por lo que nunca es algo acabado, sino que siempre está en formación (Massey, 1999/2012).

Las distintas acepciones del concepto de espacio han llevado a aproximaciones erróneas. Una de ellas es la confusión entre el espacio y el tiempo. Por ejemplo, expresiones como “países en desarrollo” y “países desarrollados” niegan a la geografía como simultaneidad espacial de diferencias y la convierten en una secuencia lineal o histórica, en donde unos países, regiones o localidades parecen preceder a otros, es decir, se considera que están “atrasados” (Massey, 2006/2012).

Convertir al espacio en tiempo hace que exista una única secuencia histórica, defendida por quienes están “delante” y, a menudo, aceptada por quienes están “atrás”. Esto tiene como resultado que países o regiones que se ubican a sí mismos y son ubicados por otros como “detrás”, “no tienen ninguna posibilidad (precisamente, no tienen “espacio”) para definir un camino propio” (Massey, 2006/2012, p. 200). Convertir el espacio en tiempo también hace que las diferencias entre regiones locales o globales se suavicen y se acepten, debido a que la situación de carencia de ciertas regiones es solo la antesala del desarrollo de acuerdo con la historia lineal, lo que niega la posición de desigualdad y la muestra como una sucesión que es “inevitable” (Massey, 2006/2012).

En el caso de los territorios rurales en Aguascalientes, la noción de sustituir el espacio por el tiempo hace que se vuelva aceptable no tener acceso a planteles educativos y que se caiga en ideas tales como esperar a contar con estos, con acceso a transporte o con más horarios y rutas cuando haya más población. Además, esto provoca que se normalice el que las zonas con pocos pobladores y alejadas de cabeceras municipales no tengan acceso a bienes y servicios públicos como alumbrado de calles, drenaje y agua potable, con la justificación de

que “lo rural antecede a lo urbano”, lo que lleva a negar la posibilidad de existir de cada espacio y perpetúa la exclusión social y la desigualdad.

En el pensamiento posmoderno, el concepto de espacio experimenta un giro culturalista. Esta perspectiva enfatiza la influencia que tienen las dinámicas culturales en las interacciones espaciales, destacando el elemento singular de cada relación. Dicha orientación teórica tiene consecuencias en la forma en la que se usan conceptos como territorio y lugar, en los cuales el componente cultural e identitario es esencial. Esta visión cultural muestra las dinámicas internas que explican por qué los estudiantes deciden trasladarse a una preparatoria específica y no a otra, incluso cuando factores como la distancia y el acceso a transporte no son determinantes para la elección.

La experiencia del espacio no se puede explicar solo en términos económicos, sino que deben considerarse variables como el género, la raza y el colonialismo, es decir, estas dimensiones definen hasta qué punto un estudiante puede ir solo a la escuela o si puede optar por inscribirse en un turno vespertino que implique trasladarse durante la noche. De igual forma, estas dimensiones revelan cómo la experiencia de movilidad es diferente para hombres y mujeres, para niños, jóvenes y adultos, pues, por ejemplo, se ha afirmado que en la actualidad es más difícil viajar para una mujer que en cualquier época anterior (Massey, 1991/2012).

La dimensión espaciotemporal también ayuda a explicar por qué “algunas personas tienen más capacidad de movimiento que otras; algunas generan flujos y movimiento, otras no; algunas están más en el punto de recepción que otras; algunas están literalmente encarceladas” (Massey, 1991/2012, p. 117). De esta forma, los grupos que ostentan la capacidad de definir la comprensión espaciotemporal también mantienen el control del flujo de los materiales y las de personas. Este poder les permite utilizar dicha comprensión y ponerla al servicio de sí mismos o de quienes decidan. Un ejemplo de esto son las decisiones acerca de las rutas de transporte, los horarios y los costos, lo que revela las relaciones de poder asimétricas que se dan en el espacio y también genera posibilidades de movilidad. Se puede decir que la dimensión espaciotemporal tiene un componente político que permea las estrategias de acceso a la movilidad (Massey, 1991/2012).

Con respecto a las estrategias espaciotemporales relacionadas con el movimiento, Massey (1991/2012) señala que algunas de estas se enfocan en promover el uso de vehículos particulares, lo que incentiva la movilidad personal, pero también fortalece e incrementa los

argumentos a favor de disminuir la inversión en el sistema de transporte público y con esto “se reduce potencialmente la movilidad de aquellos que dependen de este sistema” (Massey, 1991/2012, p. 119). A propósito de este tema, Massey se pregunta qué tanto “nuestra relativa movilidad y nuestro poder sobre la movilidad y la comunicación endurecen la prisión espacial de otros grupos” (1991/2012, p. 120). Cada vez que los jóvenes asumen la responsabilidad del traslado, con los riesgos e implicaciones que trae consigo, el Estado evade su responsabilidad en la provisión de acceso al transporte y a la educación. De igual manera, cuando una familia utiliza su vehículo para llevar a sus hijos a la escuela, se reduce la presión política que se ejerce sobre el Estado para que cumpla con su obligación de facilitar medios de transporte.

2.2.2. Territorio como espacio apropiado

A diferencia del espacio, el territorio no tiene una tradición histórica en la filosofía o un amplio desarrollo conceptual (Ramírez y López, 2015). Su uso proviene, en gran medida, de fuentes como diccionarios o trabajos de geografía política. El diccionario de la Real Academia Española (2024) lo define como una “porción de la superficie terrestre perteneciente a una nación, región o provincia [...] circuito o término que comprende una jurisdicción, un cometido oficial u otra función análoga”. El carácter político de este concepto deriva de su uso para la delimitación de fronteras estatales o nacionales.

Existen diversas aproximaciones a la noción de territorio, que van desde aquellas que son dadas por la tradición anglosajona y francesa, la desarrollada en América Latina por especialistas en geografía, sobre todo a partir de 1980, hasta las perspectivas más recientes que buscan la recuperación y vinculación de la tierra y sus recursos, tal como lo expresan distintos grupos originarios (Ramírez y López, 2015).

En este apartado, se delinean algunas de estas aproximaciones. De acuerdo con el Diccionario de Geografía de Oxford, el territorio es el espacio de vida de un animal. A partir de esta perspectiva, se podría decir que los seres humanos, como otros animales, buscan defender el territorio que habitan para asegurar el acceso a los recursos disponibles. El territorio hace referencia a una categoría más específica que el espacio, pues vincula a la naturaleza con la sociedad, pero no desde su apariencia, como sucede con la noción de paisaje, sino desde su

apropiación y transformación, por lo que se puede afirmar que el concepto de territorio tiene una dimensión tanto cultural como política.

Esta visión compleja, tanto política como naturalista del territorio, rechaza el uso reduccionista del término para nombrar espacios como unidades inflexibles, impermeables y absolutas que se definen a partir del Estado-nación. Tales visiones no toman en cuenta las relaciones de poder y las disputas territoriales que se han dado a lo largo de la historia (Vela-Almeida et al., 2020).

Si se considera que el territorio es una construcción social del espacio, se puede hablar de diferentes escalas, es decir, diversos tipos de territorio, que van desde lo micro hasta lo macro. Autores como Ramírez y López (2015) afirman que el primer territorio es el cuerpo, pues a partir de la percepción y apropiación de la propia corporalidad se construye la identidad. El segundo territorio es la familia, entendida como espacio de tránsito de lo privado a lo público. La familia habita la casa, que representa el dominio de la tierra. Además, en la casa es en donde se desarrollan actividades primarias que vinculan el cuerpo con la comunidad.

Asimismo, el cuerpo y el territorio son realidades físicas, pero también reflejan las relaciones construidas en el espacio. Cada cuerpo vive estas relaciones de forma distinta, "el cuerpo funciona como símbolo y como significante; y quien lo habita puede expresar algo desde la particularidad de las condiciones que lo atraviesan: raza, clase, sexo, género, edad y territorialidad" (Sánchez, 2020, p. 77).

La escala en la que opera el capital global, entendido como la lógica de decisiones que apremian la rentabilidad sobre lo demás, tiene implicaciones en los cuerpos y en las relaciones íntimas. El territorio y sus condiciones de infraestructura, así como la invisibilidad de los caminos impactan en el derecho a la educación, pues estudiantes como María, participante de esta investigación que vive a kilómetros de su secundaria y su plantel de EMS, no llegan a la escuela cuando llueve, porque los caminos se vuelven imposibles de transitar, o bien, su acceso depende de la primera escala del territorio, en la que el cuerpo mismo se convierte en el único medio de transporte para llegar a la escuela.

Giménez (2005) define el territorio como "el espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicos" (p. 9). Esto implica que el territorio no es solo un espacio jurídico con demarcaciones que dan límites a las acciones gubernamentales, sino que es un ámbito de

seguridad, estímulo, sentido de pertenencia e identidad (Sosa, 2012). La interacción entre factores materiales y simbólicos genera una compleja sinergia de elementos que se entrelazan en la memoria de las personas, permeando sus hábitos, sistemas, redes, estructuras sociales, formas de producción y aspiraciones (Sosa, 2012). Así, la configuración territorial está marcada por mecanismos de poder y actividades propias de las comunidades asentadas en este, que van configurando y reconfigurando el espacio material y que incluyen elementos culturales.

El territorio tiene una relación directa con la cultura de dos formas principales: las formas objetivadas de la cultura y formas subjetivas de la misma. Las primeras hacen referencia al paisaje regional, natural o antropomorfizado como un símbolo histórico o geosímbolo. Por otro lado, las formas subjetivas aluden a la región asumida como objeto de representación y afecto o como símbolo de identidad socioterritorial. En esta investigación, la última categoría es la que más interesa puesto que “los sujetos (individuales y colectivos) interiorizan el espacio regional integrándolo a su propio sistema cultural” (Giménez, 2005, p. 17).

El territorio como “espacio apropiado” que contiene elementos simbólicos tiene implicaciones en la identidad de los jóvenes. Aspectos como el establecimiento de escuelas en determinados territorios y no en otros, la definición de rutas de transporte, horarios y costos, y las dinámicas de admisión a las escuelas que pueden considerar o no las características socio espaciales de los jóvenes inciden en la experiencia educativa (Vela-Almeida et al., 2020 p. 90). Esta perspectiva enfatiza la relación emocional con el lugar de origen, que aporta identidad y permea las aspiraciones de los jóvenes. A partir de este enfoque, es posible analizar las consecuencias identitarias de los traslados, pero también los deseos de descampesinización de las familias y la búsqueda de mejores condiciones de vida para las nuevas generaciones, que se ven fuera del campo.

2.3. El derecho a la educación en territorios rurales: una aproximación desde las 4-A de Tomasevski

Los traslados escolares como fenómeno educativo y sociocultural se explican a partir de dos conceptos principales: el derecho a la educación y la motilidad. En este apartado, se presentará el primero de ellos. El derecho a la educación en una nación o Estado está alineado con el paradigma social y de desarrollo que se tiene para los miembros de la sociedad. En México, la Constitución Política señala en el Artículo 3º, que toda persona tiene derecho a la

educación desde educación inicial hasta la media superior, niveles que además son obligatorios (Cámara de Diputados, 2019). Así, en el marco legal queda asentado que el Estado tiene la intención y el compromiso de proveer educación gratuita, inclusiva, pública, laica, universal y obligatoria a todas las personas, considerando sus características sociales, geográficas y culturales.

La educación formal, que oferta el Sistema Educativo Nacional, trae consigo diversos beneficios, que van más allá del aprendizaje y el desarrollo de competencias, ésta “tendría no sólo que ayudar al desarrollo de habilidades básicas, también al despliegue de la personalidad” (Ruiz, 2014, p. 3). Para lograrlo, se requiere garantizar tanto el acceso a la educación como su calidad.

El marco de referencia de Tomasevski permite analizar el derecho a la educación desde una perspectiva integral (Ruiz, 2014), haciendo énfasis en las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de este derecho. Este marco considera cuatro dimensiones clave: *asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. A continuación, se describirá cada una de ellas.

La *asequibilidad*, también denominada disponibilidad, se refiere a la obligación que tiene el Estado de establecer o permitir el establecimiento de escuelas; el establecimiento de las escuelas responde a reconocer la educación como un derecho social y económico, y permitir el establecimiento como un derecho civil y político. Esto es particularmente importante para la educación obligatoria, pues se debe garantizar que haya escuelas disponibles para todas las personas, incluyendo a grupos nómadas y comunidades rurales dispersas, por lo que la provisión de estos servicios educativos es un reto amplio para el Estado (Tomasevski, 2001).

La *accesibilidad* tiene que ver con posibilitar que los diferentes grupos de población lleguen a la escuela, siguiendo un principio de no discriminación. Las obligaciones del estado con respecto a la accesibilidad varían por niveles educativos; en particular, se afirma que “el gobierno está obligado a asegurar el acceso a la educación para todos los niños en edad de educación obligatoria” (Tomasevski, 2001, p. 13). La accesibilidad, como dimensión del derecho a la educación, se enfoca en prevenir y atender las desigualdades entre grupos poblacionales con diversas características económicas, sociales y culturales respecto a su asistencia en la escuela.

Por su parte, la *aceptabilidad* alude a diferentes criterios de calidad de la educación, es decir, que los gobiernos “aseguren que la educación que es asequible y accesible sea de calidad” (Tomasevski, 2001, p. 13), que cuente con “estándares mínimos de salud, seguridad, o requerimientos profesionales de los maestros” (Tomasevski, 2001, p. 13). Dentro de este criterio también se hace referencia a la priorización de la lengua de enseñanza, la cual debe adecuarse tanto a las necesidades de los estudiantes como a las de los profesores.

Finalmente, la *adaptabilidad* apunta a la necesidad que la escuela se adapte a los estudiantes y no viceversa, considerando necesidades educativas especiales, tales como discapacidades temporales o permanentes que pueden tener los estudiantes; también impulsa a que se garantice la educación en cualquier circunstancia y lugar en la que se encuentren los estudiantes, por ejemplo, cuando no pueden asistir a una escuela por encontrarse privados de su libertad o por estar desempeñando un trabajo.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los criterios de demanda poblacional mínima para el establecimiento de centros escolares vulneran el derecho a la educación en territorios rurales, pues su densidad poblacional no permite alcanzarlos; por ejemplo, en el estado de Aguascalientes, se requieren doce estudiantes para que haya un plantel de Telebachillerato (IEA, 2024). Por otro lado, el cumplimiento del derecho a la educación para los jóvenes rurales implica un conocimiento profundo de sus realidades, pues como advierte Tomasevski (2004), “los chicos podrán estar en la escuela, y las estadísticas, lucirán bien, pero si son forzados a alterar su identidad o, peor aún, si la educación se adecua a la definición de genocidio, los datos cuantitativos sobre educación esconderán una genuina violación de derechos humanos” (2004, p. 345).

Esta misma lógica se aplica al analizar la experiencia cotidiana de los trasladados escolares, pues implican esfuerzos físicos, económicos, personales y familiares. Por ello, además de indagar cuántos estudiantes hay, cuántos llegan o cuántos se van, es importante preguntar cómo llegan y por qué. Esta tesis busca dar respuesta a estas últimas preguntas, analizando las experiencias y consecuencias que la falta de oferta educativa y los trasladados escolares tienen en diversos ámbitos de la vida de los estudiantes y sus familias, relacionándolas con el cumplimiento del derecho a la educación.

2.4. Acumulación de desventajas y desventaja acumulada

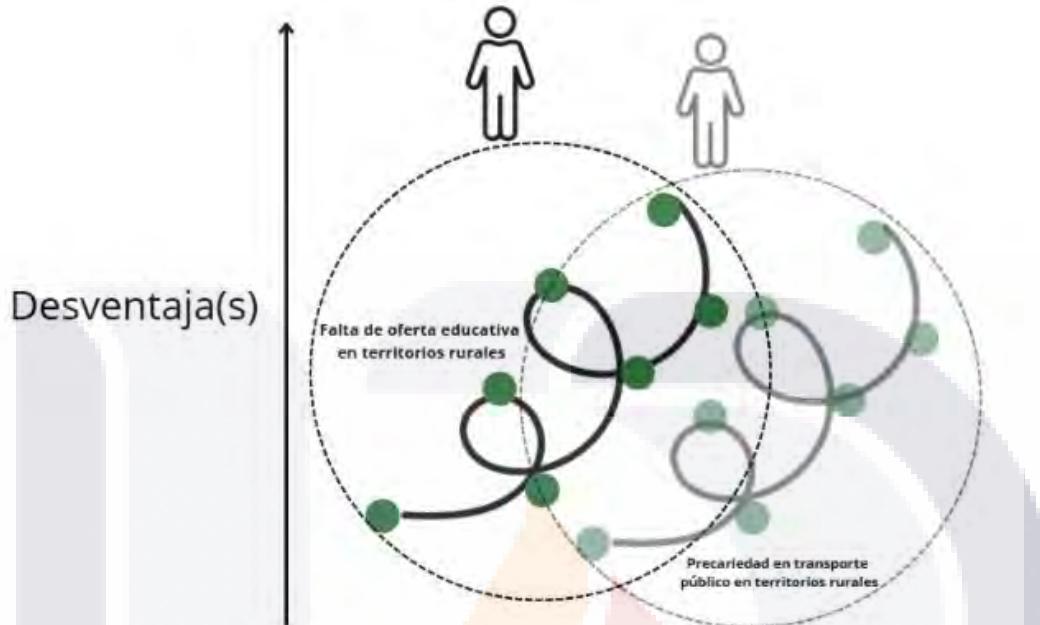
La acumulación de desventajas como concepto ha sido analizado desde diferentes perspectivas. En este apartado se abordarán cuatro de ellas: el enfoque de curso de vida, el de exclusión social, las desventajas acumuladas y la concentración o conglomerado de desventajas (Saraví, 2020).

Desde la perspectiva de curso de vida, la acumulación de des/ventajas tiene como característica tanto el incremento de desventajas como el de ventajas, a través de acrecentarse o que una lleve a otra (Schafer, Ferraro y Mustillo, 2011, citados en Saraví, 2020, p. 236). Por ejemplo, llegar tarde a la escuela porque el transporte no pasa a tiempo en reiteradas ocasiones puede tener consecuencias en la trayectoria educativa de los estudiantes, desencadenando otras desventajas como la falta de comprensión de un tema, el desarrollo tronco de competencias y una autopercepción académica negativa. El incremento o desencadenamiento que es diacrónico, que se da con el paso del tiempo en la biografía personal y se materializa en desigualdades observadas al final de la vida, entre aquellos que tuvieron la ventaja y los que tuvieron la desventaja.

El enfoque de la exclusión social estudia las desventajas y no las aborda de modo cronológico, sino que considera que los individuos son quienes transcurren alrededor de barreras ya determinadas (Saraví, 2020), como se muestra en la Figura 1. En cambio, el enfoque de curso de vida le da un especial énfasis al tiempo, pues es a través de este que se da la acumulación, ya sea de ventajas o de desventajas.

Figura 1

Acumulación de desventajas desde el enfoque de exclusión social



Nota. Elaboración propia a partir de Saraví (2020).

La exclusión social es una cuestión social nueva “correspondiente al capitalismo contemporáneo emergente de la globalización y las reformas neoliberales iniciadas en los años ochenta” (Saraví, 2007, citado en Saraví, 2020, p. 233) y manifiesta la debilidad de los vínculos entre los individuos y la sociedad, como una ruptura del lazo social. La exclusión social implica el surgimiento de una serie de desventajas semejantes a una espiral: “la precariedad en el mercado de trabajo conduce a la pobreza y al aislamiento social, los cuales a su vez refuerzan el riesgo de un desempleo de largo plazo” (Saraví, 2020, p. 234). Estas dimensiones se refuerzan mutuamente generando un ciclo que lleva al deterioro social de las personas. Así, la exclusión social termina materializándose en una acumulación de desventajas (Saraví, 2020). Esta visión de acumulación de desventajas no pone la atención en la desigualdad sino en la exclusión, a diferencia de la perspectiva de curso de vida. Además, este enfoque pone énfasis en la estructura a partir de factores políticos y sociales que afectan a las personas no de forma individual, sino a través de fenómenos como la pobreza, reformas laborales o de salud que afectan el lazo social.

Existe otra forma de acumulación de desventajas relacionada con la discriminación más allá del curso de vida o de la exclusión social y se conoce como desventaja acumulada, es decir, se trata de una desventaja que puede desencadenar muchas otras independientes entre sí. En la desventaja acumulada, “la desventaja inicial no deriva de una primera desigualdad, sino de una condición socialmente construida a partir de la pertenencia a una determinada categoría y de las relaciones de poder que la atraviesan” (Saraví, 2020, p. 238). Cabe señalar que las desventajas tienen un detonante común, por ejemplo, el territorio.

Dentro de la desventaja acumulada, se consideran distintos tipos de desventajas, mismas que tienen un carácter acumulativo. Los estigmas territoriales, por ejemplo, pueden generar una acumulación de desventajas (dificultades para encontrar trabajo, y esto, bajos ingresos, y de ahí endeudamiento), pero es además una desventaja acumulativa porque puede generar dificultades para encontrar trabajo, rechazo en ciertos espacios públicos e instituciones, persecución de la policía, etcétera; es decir, desventajas que no están entrelazadas entre sí (no forman una cadena ni un círculo), pero que tienen un mismo disparador que actúa de manera directa en distintos momentos en el tiempo. (Saraví, 2020, p. 236)

Esto hace aún más complejas las situaciones de exclusión, rechazo y discriminación para las personas que viven en contextos de desventaja, tal como sucede en la mayoría de los territorios rurales.

Finalmente, la concentración de desventajas se ha explorado en términos de salud y territorio. Este concepto busca reflejar realidades personales, territoriales o institucionales en las que las desventajas coinciden, aunque no estén causalmente relacionadas entre sí (Saraví, 2020, p. 240). Por ejemplo, nacer en una familia que vive en desempleo, en un territorio que es perjudicado por contaminación industrial y que, además, no puede asistir a la escuela por falta de oferta y transporte que la lleve a ella. La concentración de desventajas provoca una exclusión mayor para la persona, institución o territorio que la vive, y su identificación es clave para poner en marcha procesos de atención equitativa y oportuna desde las políticas públicas.

La acumulación de desventajas, desde sus distintas acepciones, representa un recurso teórico relevante para el análisis de los traslados escolares en territorios rurales, tanto en lo que concierne a la movilidad como en lo correspondiente al derecho a la educación. Desde la perspectiva de exclusión social, se enfoca en entender cómo las decisiones macropolíticas sobre escolarización, oferta y movilidad tienen afectaciones de acumulación de desventajas para ciertos grupos de personas. Desde la perspectiva de curso de vida permite analizar cómo se generan desigualdades entre estudiantes, por ejemplo, entre quienes cuentan con un vehículo familiar o con los recursos económicos para pagar transporte privado y los que no y se verá reflejada en una desigualdad entre personas de una misma cohorte sobre todo en la vejez por la propia acumulación a lo largo de la vida. Asimismo, el enfoque de desventaja acumulada se puede emplear para estudiar la ruralidad en función de sus múltiples consecuencias, derivadas del estigma y del acceso restringido a estructuras de poder, a servicios de transporte, medios de formación diversos, oportunidades de esparcimiento y bienes básicos como alimentos, agua, salud, entre otros.

El concepto acumulación de desventajas también puede ayudar a profundizar en el análisis de los casos por localidad, considerando sus características familiares y las territoriales. Finalmente, es importante analizar la acumulación de desventajas desde distintas dimensiones, como el género, la familia, la localidad rural, la ruralidad como condición, la juventud, la escuela, la posición que los jóvenes tienen en su familia y la oferta educativa en la localidad, ya que todas estas condiciones pueden contribuir a la acumulación de desventajas en la experiencia de las personas.

Al momento se han expuesto los elementos macrosociales que permiten una comprensión abstracta de los traslados. A continuación, se exponen dos elementos centrados en condiciones subjetivas que dependen de cada estudiante y familia, y que, aunque no se pueden desvincular de las condiciones macrosociales ya expuestas, representan una perspectiva más cercana a los jóvenes, que permite materializar en sus cotidianidades.

2.5. Motilidad: la posibilidad de ser móvil en el espacio

El término de motilidad va más allá del movimiento en el espacio-tiempo, se refiere a la movilidad como interacción entre agentes y estructuras. Los estudios acerca del movimiento

tienden a enfocarse únicamente en la relación que existe entre el tiempo y el espacio, dejando de lado las interacciones entre actores, instituciones y estructuras (Kaufmann et al., 2004).

La motilidad puede ser definida como el capital de movimiento, es decir, la “capacidad de las entidades (bienes, información, personas) de ser móviles en el espacio social y geográfico” (Kaufmann et al., 2004, p. 750). Como constructo, la motilidad incorpora dimensiones culturales y estructurales del movimiento, así como la capacidad actual o en potencia de los actores para moverse (Kaufmann et al., 2004). La capacidad de moverse es un componente esencial para la integración social de los individuos y de las colectividades en actividades cotidianas, pero también para el ejercicio activo de derechos fundamentales como el acceso a la educación escolarizada.

La motilidad está conformada por tres dimensiones: acceso, apropiación y competencia. A través de estos tres componentes se pueden explicar las necesidades y consecuencias que el movimiento tiene social y culturalmente (Kaufmann et al., 2004). El acceso hace referencia a “las posibilidades móviles de acuerdo con el tiempo, el espacio y otras limitantes contextuales” (Kaufmann et al., 2004, p. 750). Este se encuentra relacionado con la posición de los actores y con el territorio que habitan, y está limitado por las opciones y condiciones de movimiento disponibles. Las opciones comprenden el rango de bienes de transporte y comunicación, servicios y equipo que los grupos sociales tienen a su disposición. En cambio, las condiciones se vinculan con la accesibilidad, entendida como la posibilidad que tienen los actores de llegar a las opciones disponibles en términos de costos, logística y otras limitantes (Kaufmann, et al, 2004). En los territorios rurales, factores como la poca densidad de población, la marginación y el aislamiento pueden configurarse como condiciones que influyen en el acceso a medios de transporte.

Por su parte, la apropiación se relaciona con los motivos, estrategias, valores y hábitos (Kaufmann et al., 2004). Para analizar la motilidad, es necesario conocer cuáles son las necesidades, planes, comprensiones y aspiraciones que forman a los agentes y que son el impulso para el movimiento. Este elemento ayudará a analizar los deseos y aspiraciones como motivos para hacer los traslados.

La competencia incluye las habilidades que están directa o indirectamente relacionadas con el acceso y la apropiación. Esta comprende tres aspectos: habilidad física (habilidad para transferir un ente de un lugar a otro sin tener limitaciones para ello); habilidades adquiridas

con respecto a reglas y regulaciones de movimiento (por ejemplo, la obtención de licencias o el conocimiento específico de los códigos del territorio); y habilidades organizacionales (por ejemplo, la planeación del viaje). Estos tres componentes resultan indispensables para valorar el capital de movimiento con el que cuentan las personas y que define aspectos clave de su trayectoria educativa, como la transición de un nivel educativo a otro y la elección escolar.

La motilidad también tiene implicaciones en los niveles micro, meso y macro (Kaufmann et al., 2004). A nivel micro, la motilidad se puede diferenciar entre los miembros de un hogar. Por ejemplo, las rutinas diarias en las familias son complejas e interdependientes, especialmente por la variedad de actividades que cada miembro tiene (incluyendo la escuela, el trabajo, las tareas relacionadas con el hogar y el ocio) y de los espacios en los que ocurren. A nivel meso, la motilidad puede revelar aspectos que afectan la calidad de vida. La multiresidencialidad, por ejemplo, puede propiciar la creación de redes sociales nuevas o alternativas, ya que relativiza la proximidad no solo entre otros miembros de la red sino también entre redes alternativas. Finalmente, a nivel macro, hace referencia a las políticas públicas que definen la asignación de recursos y determinan la lógica de la movilidad en diversos espacios (Kaufmann et al. 2004). Por ejemplo, la asignación de rutas de transporte a ciertas comunidades, mientras que otras quedan excluidas.

Los resultados de investigaciones previas muestran que la motilidad tiene beneficios en sí misma y no solo como capital que conecta con otros capitales (Kaufmann et al., 2004; Shliselberg y Givoni, 2018). Los beneficios se relacionan con la salud física, emocional y psicológica. Por ejemplo, los niños que se trasladan a la escuela pueden obtener beneficios en su salud, desarrollar autonomía para explorar su propio entorno, conectar socialmente con otras personas en el traslado, conocer el espacio que habitan y adquirir herramientas para navegar en él, lo cual puede derivar en mayor seguridad, independencia y resiliencia (Kaufmann et al., 2004; Shliselberg y Givoni, 2018). Sin embargo, estas afirmaciones se han emitido desde un marco general y no consideran las particularidades de los territorios rurales.

2.6. La intersubjetividad como mecanismo de significados

La intersubjetividad como concepto alude a las decisiones, inclinaciones, aspiraciones personales y familiares que orientaron las decisiones respecto a la trayectoria educativa.

Sánchez (2020) propone la dimensión intersubjetiva como parte de la CJR. Este término hace referencia a poner de “relieve la voz de las y los sujetos de la comunidad, en su intercambio, producción y reproducción de símbolos, sentidos y significados” (Sánchez, 2020, p. 83). Presentar como parte final del marco de referencia la dimensión intersubjetiva tiene la intención de mostrar dos componentes que generalmente se plantean como dicotómicos: lo micro y lo macro. De esta forma, la dimensión intersubjetiva busca comprender los sentidos, saberes, ideas, planes e, incluso, aspiraciones de los jóvenes y sus familias.

La intersubjetividad se concibe como el “fundamento de la vida social, en tanto que representa la relación entre sujetos que otorga sentidos y significados a las acciones que cada uno realiza en el contexto de la vida cotidiana” (Sánchez, 2020, p. 86). Este componente implica la interacción entre distintos sujetos y sus propios sentidos. De acuerdo con Sánchez (2020), dentro de la intersubjetividad se encuentran la intergeneracionalidad y la acción social de los jóvenes.

A través de la dimensión intergeneracional, es posible “analizar el sentido de vida generado en la interacción entre las distintas edades, el cómo se ven las y los jóvenes a sí mismos y cómo los ven los demás” (Sánchez, 2020, p. 87). Para ilustrar las tensiones intergeneracionales Sánchez (2020) elabora una clasificación que incluye elementos conceptuales como la diferencia intergeneracional, que se identifica a partir de las “experiencias formativas y de los cambios en la historia vital y de la sociedad y, en paralelo, en sentimientos, pensamientos, conocimientos y comportamientos” (Sánchez, 2020, p. 87).

Otro de los elementos de la intersubjetividad es el conflicto generacional, que es producto de las diversas necesidades de cada generación.

En contextos rurales, los jóvenes han reconfigurado sus actividades y manifestaciones culturales debido a la modernidad, lo que ha transformado, incluso, sus patrones de consumo, que ya no se limitan solo a la información, sino que ahora abarcan nuevos alimentos, bebidas y sustancias:

lo cual no solo significa que tienen experiencias comunes, sino que a la vez es una fragmentación en la cual, grupos cada vez más pequeños pero amplios a la vez, están construyendo sentidos, símbolos y significados más apartados, debido a la aceleración que implican las tecnologías y las drogas. (Sánchez, 2020, p. 100)

Esto, más allá de los riesgos documentados, busca propiciar una reflexión acerca del intercambio y choque de experiencias de dos generaciones que responden a lógicas de lo rural distintas. En la intersubjetividad, es importante:

reconocer que el sujeto joven no es una persona incompleta o en transición y que es capaz de tomar decisiones sobre lo que le interesa y afecta, [lo cual] es un primer paso para visibilizarlo en su participación en sociedad; admitir además que existe agencia en la capacidad de resistir, contradecir o negociar [...] más allá de una dependencia o subordinación del sujeto joven con respecto a la estructura social. (Sánchez, 2020, p. 101)

Tomar en cuenta la voz de los jóvenes permite profundizar en el objeto de estudio de esta investigación, indagando en “las significaciones que las y los sujetos atribuyen a sus experiencias y a los imaginarios que en torno a ellas construyen para delimitar sus modos de anclaje en sus vidas” (Duarte, 2013, citado en Sánchez, 2020, p. 90).

La intersubjetividad, como elemento final del aparato conceptual propuesto en esta investigación, busca otorgar valor a todas las voces, partiendo del significado que cada una le atribuye a los trasladados y, con ello, a los esfuerzos que estos conllevan. De esta forma, se diversifica el panorama, pues los trasladados que pudieran parecer similares tienen significados diversos: para algunos no es una carga sino una posibilidad; para algunas madres es comprensible no tener transporte, debido a “lo lejos que viven”, mientras que para otras los trasladados conllevan toda una planificación que pone en marcha todos sus recursos, pues ven en estos una promesa de bienestar.

En este capítulo se desarrolló un marco donde se presenta la estructura (Sánchez, 2020), el territorio (Giménez, 2005; Sánchez, 2020; Vela-Almeida et al., 2020) el derecho a la educación desde Tomasevski (2001), la acumulación de desventajas (Saraví, 2020), la motilidad (Kaufmann, et al, 2004) y la intersubjetividad (Sánchez, 2020) como aproximaciones teórico y analíticas que guían la interpretación de los hallazgos de esta tesis.

Capítulo 3. Revisión de literatura

Los traslados escolares han sido estudiados desde distintas tradiciones de investigación y se vinculan con fenómenos como las transiciones educativas, las trayectorias educativas y la elección de escuela. En este apartado se presentan estudios que analizan estos procesos y que permiten definir y situar el objeto de estudio desde diferentes aproximaciones en la investigación socioeducativa.

En este capítulo se muestran investigaciones realizadas en entornos universitarios en Estados Unidos de América y Reino Unido en donde los traslados se estudian bajo el término *commute*. En estos trabajos se muestran las consecuencias de los traslados sobre el desempeño académico, social y personal de los jóvenes. En la exposición se evidencian los traslados escolares en territorios rurales como un tema poco estudiado, pero de relevancia ya que ocurre en regiones históricamente marginadas. También se incluyen trabajos que dan cuenta de la perspectiva latinoamericana, realizados en Argentina y México. Estos estudios contemplan territorios urbanos y rurales, en donde los traslados no son el tema principal, sino que emergen dentro de fenómenos como las trayectorias y transiciones de jóvenes que habitan, sobre todo, la ruralidad.

Finalmente, en este capítulo se describen las transiciones y trayectorias educativas y con ellas la elección escolar enmarcadas en las características socio-geográficas de los territorios rurales, con el fin de situar estructuralmente los traslados, pues al interior y debido a las trayectorias y transiciones es que los traslados escolares suceden.

3.1. Traslados escolares cotidianos: propuestas conceptuales que abordan el fenómeno.

En la literatura anglosajona, el término *commute* se utiliza para referirse a los desplazamientos del lugar de residencia al lugar de trabajo o estudio (Harris et al., 2008). Se denomina *commuter* a quienes realizan diariamente el trayecto de ida y vuelta, generalmente uno por la mañana y otro por la tarde. Los estudiantes que transitan por motivos educativos son llamados *commuter students* y se caracterizan por haber decidido no cambiar su residencia al entrar a la universidad (Manley, 2014; Giacalone, 2022; Stalmirska y Mellon, 2022). En estudios realizados en Estados Unidos de América, se ha encontrado que, generalmente los *commuter students* suelen ser estudiantes universitarios de primera generación y, con frecuencia forman parte de grupos minoritarios (Giacalone, 2022).

La literatura especializada en este tema analiza las experiencias de estos estudiantes, las razones por las cuales deciden no residir en el campus universitario y su sentido de pertenencia institucional; se ha documentado que un factor que influye en la decisión tiene que ver con sus condiciones socioeconómicas, y que los traslados cotidianos pueden tener consecuencias en la falta de sentido de pertenencia, bajo rendimiento escolar y deserción (Stalmirska y Mellon, 2022). Autores como Tigre et al., (2017) explican que las investigaciones acerca de los *commuter students* generalmente se enfocan en el tiempo de traslado y en las condiciones del ambiente, como clima, acceso a transporte y dificultades al trasladarse, por lo que recomiendan considerar otros factores que, si bien no son parte del tránsito, lo afectan, como los horarios escolares. En este campo, se enfatiza la escasez de estudios acerca de los traslados de zonas rurales, o de la periferia, a otras que no son precisamente urbanas, así como la necesidad de destinar recursos públicos para transporte, sobre todo en el caso de pobladores de localidades rurales (Partridge et al., 2010).

Los traslados pueden vincularse también con el concepto de reversibilidad, que hace referencia al regreso de las personas a su lugar de residencia habitual (Tosi, 2009). Se puede distinguir entre la reversibilidad renovada y la esporádica. La primera comprende traslados diarios o estacionales y la segunda incluye aquellos relacionados con movimientos a demanda, generalmente laboral (Tosi, 2009). Este término se complementa con la irreversibilidad, que alude a desplazamientos definitivos que pueden ser voluntarios o forzados.

Otras investigaciones han abordado los traslados escolares desde el estudio de la migración a un nivel inter e intraestatal en el país. Desde esta propuesta, la migración interna se entiende como parte de la movilidad territorial, la cual comprende “la circulación temporal o estacional de los individuos y que no necesariamente implica un cambio de residencia ni una transformación de su entorno de vida” (Varela et al., 2017, p. 142). Al igual que los estudios previos, estos movimientos están motivados por razones laborales o escolares, pero al denominarse interna, impacta de forma distinta en las prácticas culturales, la identidad y sentido de pertenencia de quienes la viven, respecto a quienes migran de forma permanente. En la revisión de literatura se identificó un estudio que aborda este fenómeno en México, aunque no en el contexto rural (Ochoa y Trujillo, 2017). En dicha investigación, los traslados escolares denominados como trayectos escolares se llevan a cabo en una zona urbana en donde existen posibilidades de elegir un plantel de acuerdo con las expectativas personales y familiares. Los autores muestran que los trayectos escolares se ven permeados por emociones y sensaciones que unen a espacios en principio distintos, como la escuela y la casa, y que se experimentan de forma variada cotidianamente, aunque el tiempo, modos y distancias sea similar. En el estudio se afirma que los trayectos escolares “representan también un proceso de relación política, toda vez que implican romper la barrera de la distancia de un plantel para adscribirse a una institución concretizada en un lugar específico: La escuela” (Ochoa y Trujillo, 2017, p.2).

Respecto a los territorios rurales, los traslados escolares cobran relevancia en un mundo en donde se desdibujan las barreras históricamente determinadas entre el mundo rural y el urbano. Estas nuevas visiones de la vida social y cultural en los contextos rurales modifican las interacciones entre individuos, sus experiencias y las formas de organización social, creando hechos y procesos emergentes que “llevan a transformar prácticas y acciones individuales y colectivas no teorizadas” (Porraz y Hernández, 2022, p. 169), o con escaso desarrollo conceptual. Este es el caso de los traslados escolares en territorios rurales, los cuales reflejan movimientos que impactan las realidades de jóvenes cuya motivación es continuar con su educación (Hernández y Curiel, 2022).

En la revisión de literatura no se encontraron estudios que analicen los traslados en territorios rurales partiendo de su caracterización, de los significados que los jóvenes les atribuyen y de sus consecuencias. Sin embargo, se han documentado algunas de las características de los

trasladados escolares en función del número de kilómetros recorridos (Meyer et al., 2022) y también se han analizado los tipos de traslado a partir de los transportes utilizados y los gastos diarios de viaje (Ramírez et al., 2006).

Además, se ha identificado la presencia de altas aspiraciones educativas vinculadas con los trasladados escolares, pero también múltiples desafíos que se enfrentan debido a extensos trasladados de su localidad a los centros de enseñanza, además de las dificultades pedagógicas propiciadas por la percepción que tienen sus compañeros y profesores de ellos (Hurtado, 2021). Algunos estudios que analizan la trayectoria educativa de estudiantes en territorios rurales concluyen que a mayor gasto y distancia se incrementa también la posibilidad de abandono escolar (Ramírez et al., 2006).

En México, investigaciones recientes han documentado que los trasladados escolares aumentaron debido a políticas de consolidación, entendidas como el cierre de escuelas con pocos estudiantes en zonas rurales para concentrarlos en escuelas de mayor capacidad en zonas con mayor población. Como parte de estas políticas, se han canalizado recursos a las escuelas, sin embargo, también ha implicado el cierre de algunas instituciones educativas con baja matrícula, “forzando a los alumnos inscritos a trasladarse fuera de sus lugares de origen para recibir educación” (Juárez y Galván, 2021, p. 34). El cierre de las escuelas y los desplazamientos en los que derivan traen consigo problemáticas como el abandono escolar y mayor exclusión de la población rural (Galván, 2020), dificultades para la construcción de vínculos con una escuela que está lejos de su residencia y en la que pueden pasar poco tiempo fuera de la jornada escolar, además de las implicaciones identitarias que involucra el traslado hacia otro territorio, que, si bien puede ser parecido al de los estudiantes, tienen diferencias comunitarias a las cuales deben adecuarse.

Los resultados de esta revisión muestran la necesidad de construir un término que describa las experiencias de trasladados escolares, particularmente aquellas vinculadas con la desigualdad educativa y las transiciones y trayectorias educativas como campos conceptuales. En respuesta a esta necesidad, en esta investigación se definen los trasladados escolares cotidianos como desplazamientos que los jóvenes en edad escolar realizan ante la falta de oferta educativa en sus localidades. A partir de esta revisión de literatura, también se concluye que las consecuencias de los trasladados escolares se manifiestan tanto en las condiciones del movimiento (e.g. uso de vehículos, tiempo y recursos invertidos), como en

el plano cultural y simbólico, afectando el sentido de pertenencia y la identificación identitaria lo cual puede tener incidir en las aspiraciones escolares de los jóvenes.

3.1.1. La geografía y movilidad de las transiciones educativas

El análisis de los traslados escolares permite tener una aproximación a la espacialidad y la movilidad asociadas a las transiciones y trayectorias educativas, lo que resulta fundamental para comprender fenómenos de desigualdad educativa, acceso y distribución de recursos en territorios rurales. En la toma de decisiones de los agentes frente a estructuras como la familia y la escuela, el papel de lo socioespacial no ha sido suficientemente explorado (Gutiérrez, 2015). Los traslados escolares, entendidos como formas de movilidad en el espacio y el tiempo, tienen en sí mismos, componentes culturales que inciden en los significados que los agentes atribuyen tanto a los puntos de partida como a los de llegada (Gutiérrez, 2015).

La movilidad varía de acuerdo con las características socioeconómicas de las personas, las condiciones geográficas del área de estudio, y la oferta y demanda de transporte, así como del análisis espacial. Existen múltiples tipos de movilidad espacial. Uno de ellos es el que se da en contextos donde la oferta educativa es nula.

El Censo de Población y Vivienda 2020 reveló patrones en los desplazamientos escolares de niños y jóvenes. Esta información representa un primer paso para la consideración de los traslados escolares en la política pública en materia educativa. Se estima que 33 millones de personas asisten a la escuela y reportan un tiempo promedio de traslado de 19 minutos para ir de su casa a la escuela. Del total de estudiantes, solo 4.1% realiza traslados mayores a una hora. En cuanto a los medios de transporte empleados, más del 50% de la población escolar llega caminando, 23.1% usa transporte público y 21% transporte privado (Sobrino, 2022). Si bien estos datos son importantes, la información disponible no permite profundizar en las dimensiones cualitativas de las experiencias de traslado.

Cabe destacar que, los tiempos de traslado incrementan conforme se asciende en los niveles educativos, además, también cambian los tipos de transporte empleados (Sobrino, 2022). Por ejemplo, mientras que la mayoría de los estudiantes de EMS a nivel nacional se traslada en transporte público, la mayor parte de los estudiantes de secundaria hacen estos traslados caminando. Así, para el caso de estudiantes de EMS, el acceso a la escuela “no solo está en función de atributos sociodemográficos, sino también del acceso al sistema de transporte

público local” (Sobrino, 2022, p. 148). Esto evidencia un ordenamiento educativo jerarquizado que favorece el acceso para niveles básicos a partir de una mayor oferta escolar que deriva en disponibilidad de opciones educativas cercanas a sus domicilios, y que contrasta con la experiencia de jóvenes en EMS.

El tamaño de la localidad o densidad poblacional es otro factor diferenciador en los patrones de traslado, ya que las localidades rurales cuentan con menores opciones de transporte que las localidades urbanas, tales como líneas de autobuses, reduciendo así las opciones de movilidad de quienes radican en estos contextos (Kopp y Vega, 2023) y generando dinámicas de aislamiento para sus habitantes. La escasez de opciones de transporte afecta particularmente a jóvenes menores de 25 años, debido al nivel de dependencia que aún tienen para realizar los traslados, pues muchos no cuentan con acceso a un transporte propio y dependen de los traslados y vehículos familiares (Padam mobility, s.f.). En conjunto, esto muestra que la accesibilidad al transporte público se distribuye de manera desigual entre grupos poblacionales y tipos de territorio (Sobrino, 2022).

En respuesta a los desafíos que enfrentan los jóvenes para trasladarse a sus escuelas se han implementado programas de apoyo gubernamentales en contextos urbanos, que reconocen la importancia de la movilidad para el acceso y permanencia escolar. Estos programas buscan garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación reduciendo las barreras que puede tener el alumnado para acceder a la escuela. Por ejemplo, desde noviembre de 2024, se ha implementado un programa de apoyo a la movilidad en la Ciudad de México. Este programa da un apoyo mensual de \$1500 pesos a jóvenes estudiantes de universidades públicas para gastos relacionados con la movilidad y el acceso a la universidad y prioriza a “residentes de colonias, barrios o pueblos con medio, bajo o muy bajo Índice de Desarrollo Social (IDS)” (González, 2025, párrafo 3). El programa logró beneficiar a 200,000 estudiantes en su primera etapa en 2024 y durante el primer semestre de 2025 buscó beneficiar a un total de 75,000 jóvenes. Otro ejemplo de este tipo de iniciativas es el Programa de Transporte Escolar (PROTE) y Sendero Seguro. Estos son parte de la Red de Transporte de Pasajeros (RTP) y ofrecen transporte directo, accesible y seguro a estudiantes. En estos programas los autobuses salen de planteles escolares a estaciones cercanas del Sistema Colectivo Metro y viceversa. Estas rutas se dan en horarios estratégicos para atender las necesidades escolares.

Su tarifa es de \$2.00 pesos independientemente del traslado y ésta se respeta al mostrarla credencial de estudiante (Gobierno de la Ciudad de México, 2022).

La consideración de elementos socio geográficos en los traslados escolares cotidianos contempla las políticas de movilidad espacial, que reflejan a su vez las dinámicas de poder inherentes. Es por esto que, el conocimiento de la intersección conceptual y práctica, en las decisiones de política educativa y en la literatura son elementos fundamentales para el pleno ejercicio del derecho a la educación en territorios rurales. Incorporar estas variables en los procesos de toma de decisiones puede favorecer las transiciones y trayectorias educativas en dichos territorios.

3.2. Estudios sobre transiciones y trayectorias educativas en México

En este apartado, se presentan estudios que hacen referencia a las transiciones educativas y a las trayectorias escolares. Además, se expone una aproximación conceptual a cada uno de estos términos, para después destacar sus principales aportaciones a propósito de estos temas en el contexto mexicano.

Las transiciones educativas se refieren al proceso que experimenta un estudiante al pasar de un nivel escolar a otro (Hernández y Racynski, 2014; Villegas, 2016; Álvarez-Espinoza, et al., 2018; Rodríguez y López, 2022). Por otro lado, la trayectoria escolar comprende “líneas de largo plazo en la vida de la persona” (Villegas, 2016, p. 46) y representa “la articulación entre elecciones propias de los jóvenes, recorridos familiares y propuestas y oferta de instituciones disponibles para ellos” (Montes y Sendón, 2006, citado en Hernández y Racyscki, 2014, p. 73). Las transiciones son procesos necesarios para la continuidad educativa, mientras que las trayectorias tienen una carga social, cultural e histórica.

Las transiciones escolares tienen una naturaleza social-estructural y, al mismo tiempo, individual (Hernández y Racynski, 2014). En este sentido, los traslados escolares se convierten en una de las variables que los jóvenes y sus familias deben considerar con respecto a la transición escolar, a la elección escolar y, por ende, a la trayectoria educativa, sobre todo en territorios rurales, donde el acceso a transporte y servicios escolares son escasos.

Los estudios acerca de las transiciones y trayectorias educativas en México surgieron a mitad del siglo XX, con el propósito de dar seguimiento a la expansión de la educación, mediante

indicadores cuantitativos como la absorción escolar, la deserción y la cobertura, así como la caracterización social y económica de los estudiantes (Rodríguez y López, 2022). Estos estudios también abordaron el tema en función de la distribución de la oferta educativa y la exclusión social. Sin embargo, en pocos casos se rescataron las experiencias y las voces de los estudiantes, por lo que los especialistas sugieren que este fenómeno sea estudiado a través de aproximaciones cualitativa que permitan entender su complejidad y trascender la medición de indicadores específicos.

El marco teórico comúnmente utilizado en estos estudios es la reproducción de desigualdades sociales, a partir de los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977). Con el tiempo y a medida que aumentó la matrícula por nivel educativo, el interés por el tema creció y se incorporó el análisis de las experiencias de los estudiantes como elemento central de las investigaciones. Actualmente, las temáticas en torno a las transiciones y trayectorias educativas son variadas, entre ellas destacan el ingreso, la permanencia y el egreso, el desempeño escolar, las experiencias y vivencias de los estudiantes, la integración social, los significados que se construyen en torno a la escuela, la elección de institución escolar, entre otros (Rodríguez y López, 2022, pp. 20-21)

Estos enfoques han propiciado una ampliación metodológica que permite abordar este fenómeno de estudio desde perspectivas más complejas. Considerando este contexto, se presentan a continuación algunos de los estudios realizados a nivel nacional e internacional sobre las transiciones y trayectorias educativas. Se rescatan los resultados obtenidos en cada una de estas investigaciones.

Las transiciones educativas engloban “elecciones y aspiraciones de los sujetos involucrados, están inmersas en las biografías individuales, y en las estructuras y procesos sociales mayores” (Hernández y Racynski, 2014, p. 73). En su estudio, Hernández y Racynski (2014) mostraron que los jóvenes participantes mostraban aspiraciones educativas elevadas y una actitud positiva hacia la continuidad de sus estudios. Sin embargo, en muchos casos, la trayectoria escolar se vio interrumpida por aspectos externos a los jóvenes, como los ingresos económicos, la falta de información y una baja autopercepción de la educación en zonas rurales.

Particularmente, la transición educativa a EMS se ha atribuido a tres factores. El primero de ellos está relacionado con la finalización de la secundaria, el segundo con la capacidad de

absorción de la EMS y el tercero con la capacidad de retención y conclusión. Asimismo, el nivel socioeconómico familiar y la escolaridad promedio de los padres de los estudiantes se asocian positivamente a la continuidad escolar (Solís, 2018).

Por su parte respecto a las transiciones educativas en secundaria se encuentran estudios que analizan la movilidad diaria de la localidad de residencia a otra. Uno de estos estudios analiza las experiencias y significados de los adolescentes egresados de Telesecundaria que ingresan a Bachilleratos Saberes (Tapia y Weiss, 2013). El estudio explora el significado que los jóvenes otorgan al ingreso a la EMS en términos de aspiraciones laborales, destacando la importancia de la familia en el proceso de inserción a este nivel educativo y las oportunidades laborales que se abren para quienes logran continuar con sus estudios, especialmente frente a los modelos y prácticas culturales de su familia y comunidad. Así mismo, se hace énfasis en la etapa de desarrollo de los estudiantes, resaltando la importancia e impacto que tienen las familias como apoyo psicológico y material para sus hijos. Algunos resultados de esta investigación apuntan a que los jóvenes tienen una visión acerca del trabajo que comprende dos planos: por un lado, como meta que se alcanza a través de la trayectoria escolar y, por otra parte, como un medio necesario para continuar con dicha trayectoria y brindar apoyo a sus familias. El estudio muestra que las familias consideran la EMS como una puerta de acceso a mejores oportunidades laborales, mientras que los jóvenes, especialmente las mujeres, ven este nivel educativo como una etapa preparatoria para la educación superior (Tapia y Weiss, 2013).

Otros estudios han mostrado que la interrupción de la trayectoria escolar, en algunos casos, se relaciona con la distancia a la escuela, aun cuando exista una institución educativa en la comunidad y en ella se imparten las clases en la lengua materna de los niños. También se identificó que los niños interrumpen su trayectoria escolar por falta de recursos económicos y por las implicaciones de los traslados escolares: “tardaban una hora de ida y otra de regreso; dos horas al día solo para desplazarse, en muchas ocasiones bajo la lluvia o el frío” (Rodríguez, 2022, p. 65). Estos hallazgos hacen evidente que el desgaste físico y económico asociado a los traslados se configura como un obstáculo significativo para la continuidad de la trayectoria escolar de los niños de zonas rurales.

La revisión de estudios sobre transiciones y trayectorias ha mostrado que son fenómenos que resultan o se ven influenciados por la suma de condiciones materiales y simbólicas en las que

se desarrollan los jóvenes en territorios rurales. A lo largo de este apartado, se presentaron estudios que hacen referencia tanto a las transiciones educativas como a las trayectorias escolares, con el fin de exponer sus principales resultados, sus aproximaciones conceptuales y su aporte a estos temas en el contexto nacional e internacional.

3.3. Elección de escuela para jóvenes de territorios rurales

La elección escolar, como parte de las transiciones educativas, es un tema relevante en el estudio de los traslados escolares, pues se relaciona con las opciones escolares disponibles y el acceso que las familias tienen a diversos recursos de movilidad para llegar a las escuelas. En este apartado, se presentan diversos estudios sobre este tema para entender las dinámicas que implica y su vínculo con los traslados escolares.

De acuerdo con Scott y Marshall (2019), en la literatura sobre elección escolar, se ha documentado que el tiempo de traslado y el medio de transporte son elementos importantes para los padres al momento de decidir a qué escuela enviar a sus hijos (He y Giuliano, 2018; Wilson et al., 2010, citados en Scott y Marshall, 2019). La falta de un vehículo familiar puede restringir la elección escolar, limitando el acceso a diferentes opciones y “afectando particularmente a quienes más necesitan que la equidad se logre a través de este mecanismo” (Scott y Marshall, 2019, p. 5). Dado que se ha encontrado que las familias con menos recursos económicos suelen no tener vehículo familiar privado, el factor determinante en la elección escolar suele ser el acceso a transporte público.

Las posibilidades de elección de centro escolar son menores para familias de entornos rurales que para aquellas de zonas urbanas, debido a la escasa oferta escolar en estas regiones. Además, la escasez de planteles cercanos al domicilio de los estudiantes hace indispensables los traslados cotidianos (OCDE, 2023). En la publicación de resultados de la aplicación del 2022 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) se reportó que 60% de los padres considera importante o muy importante “la distancia de traslado a la escuela, y ocho de cada diez le dieron el mismo nivel de importancia a la oferta de cursos” (OCDE, 2023, p. 229). Se identificó que esta limitación restringe el poder de decisión de las juventudes rurales y de sus familias, ocasionando lo que en ese mismo estudio se denomina como “costo oculto”, término que se refiere a los gastos relacionados con el traslado que son considerados al momento de elegir escuela (Tomasevski, 2001).

La distancia entre la casa y la escuela es una de las variables más importantes para las familias al momento de elegir un centro educativo (OCDE, 2023). Este proceso de selección obedece a la búsqueda de condiciones que contribuyan al desarrollo de competencias de los estudiantes en condiciones de igualdad. Cuando la oferta escolar es insuficiente, se genera una estratificación horizontal, entendida como un “seguimiento o agrupamiento institucional, [que] consiste en clasificar a los estudiantes en diferentes programas educativos” (OCDE, 2023, p. 229), así, algunos estudiantes eligen o son elegidos en programas técnicos y otros en programas más exigentes. Algunos países han buscado flexibilizar su sistema para ampliar las posibilidades de elección, incluyendo escuelas públicas y privadas. Sin embargo, diversos estudios han señalado que estos programas no siempre son exitosos, pues “no todos los padres tienen el mismo acceso a la información sobre las escuelas vecinas, y no todos pueden permitirse, financieramente, preocuparse únicamente por cuestiones de calidad” (OCDE, 2023, p. 228).

Las familias están dispuestas a invertir tiempo y recursos en la elección de escuela de sus hijos e hijas (OCDE, 2023). Estos esfuerzos se materializan en acciones como “hablar con familiares, amigos y vecinos, y buscar reseñas y clasificaciones en internet, hasta visitar escuelas e incluso mudarse de casa, muchos padres están dispuestos a hacer un esfuerzo adicional para que sus hijos estén en la mejor escuela posible” (OCDE, 2023, p. 228). Lo anterior muestra que los traslados escolares pueden determinar la elección de escuela y que se suele optar por aquellas alternativas que impliquen menores costos de traslados, independientemente de sus cualidades académicas. Esto también evidencia la necesidad de que las políticas públicas que buscan una mayor inclusión escolar deben considerar las variables geográficas y de acceso a transporte.

Capítulo 4. Diseño metodológico de la investigación

El propósito de este capítulo es describir las decisiones y procesos de orden metodológico que ayudaron a recabar información para alcanzar los objetivos de esta investigación. En primera instancia, se presentan los objetivos y preguntas de investigación, explicando las acciones que se llevaron a cabo para dar respuesta a cada interrogante. De igual manera, se explica el diseño y enfoque metodológico adoptados y se explican las razones que justifican estas decisiones. Posteriormente, se aborda lo concerniente al diseño y aplicación de los instrumentos y se explican los criterios éticos y de calidad utilizados.

4.1. Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar las experiencias de jóvenes que egresaron de secundarias comunitarias y continúan sus estudios de EMS trasladándose diariamente a la escuela. Para alcanzarlo, se propusieron tres objetivos particulares. El primero de ellos fue caracterizar e interpretar los traslados escolares cotidianos antes y después de la preparatoria, así como los significados que tienen para los estudiantes y sus familias. A través de este, se buscó conocer el territorio concreto que las personas habitan y los componentes principales del traslado, como el acceso a transporte y la organización para la movilidad. El segundo fue indagar en las necesidades de los estudiantes y sus familias que propiciaron los traslados escolares cotidianos tanto en la secundaria como en la preparatoria. Esto se refiere, específicamente, a las condiciones físicas, materiales y de competencias que las familias consideran necesarias para ejecutar los traslados. Finalmente, el tercer objetivo se enfocó en indagar en las consecuencias de los traslados en los estudiantes y en sus familias durante la secundaria y la preparatoria. Con este objetivo se buscó visibilizar las barreras estructurales, pero también las oportunidades que se dan a partir de los traslados escolares en materia de escolarización y aprendizaje. En correspondencia con los objetivos, se planteó la siguiente pregunta de investigación general: ¿Cómo experimentan los traslados escolares los jóvenes que decidieron asistir a la preparatoria una vez que egresaron de la secundaria comunitaria? Y se establecieron las siguientes preguntas particulares:

1. ¿Cómo son los traslados escolares cotidianos antes y después del ingreso a preparatoria, y qué significados tienen para los estudiantes y sus familias?

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
2. ¿Qué necesitan los estudiantes y sus familias para realizar los traslados escolares en la secundaria y en la preparatoria?
 3. ¿Qué consecuencias tienen los traslados escolares para los estudiantes y sus familias en la secundaria y en la preparatoria?

4.2. Postura epistemológica y diseño metodológico

En esta investigación se optó por un diseño metodológico de estudio de casos múltiples instrumentales, debido a que permite profundizar en vivencias distintas y dar respuesta a cuestionamientos sobre las dinámicas e interacciones en dichos escenarios, además de permitir el uso de diversas técnicas de recolección de información, como la observación participante.

Se adoptó un enfoque metodológico de corte cualitativo, debido a que se requería una comprensión profunda y detallada de las experiencias de traslado escolar, desde la perspectiva de los estudiantes y de sus familias (Creswell y Poth, 2018). El enfoque cualitativo de la investigación, según Creswell y Poth (2018), implica un deseo de empoderar a los participantes para que tomen acción en su realidad. Se trata de un paradigma que brinda flexibilidad para comprender los datos encontrados, tomando en cuenta el contexto en el que se dan. Esto cobra relevancia en tanto que el objeto de estudio de esta investigación involucra variables complejas, como la identidad personal y colectiva de los sujetos ante la movilidad territorial y la desigualdad de oferta, que también son fenómenos sociales complejos.

4.3. Métodos e instrumentos

La recolección de información se realizó en tres etapas. La primera fue una aproximación a campo que se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2023, con el objetivo de realizar un primer acercamiento que permitiera conocer el tema y generar las primeras interrogantes. Durante esta etapa, se realizó un taller titulado *Narra tu camino*, en el que se abordaron temas relacionados con los traslados y el territorio, que sirvieron para conocer las condiciones de movilidad y las aspiraciones a corto plazo de los estudiantes. Este taller tuvo dos objetivos: iniciar una vinculación con los participantes y desarrollar en los estudiantes habilidades de introspección para favorecer su participación reflexiva en las siguientes etapas de la investigación.

La segunda etapa ocurrió entre enero y julio de 2024, último semestre de los estudiantes de tercer grado de secundaria. Incluyó actividades como la construcción y validación de los instrumentos, el acercamiento a las escuelas CONAFE para informar sobre el proceso de recolección de datos y la obtención del consentimiento informado de estudiantes y sus padres. Se utilizaron dos técnicas de recolección de información: entrevista semiestructurada y observación no participativa. Las entrevistas se aplicaron a los estudiantes de tercero de secundaria y a sus madres.

El proceso de construcción de los guiones de entrevista inició con la revisión del marco teórico y de las preguntas de investigación. A partir de la identificación de temas generales, se construyeron preguntas que delinearon el guion de entrevista para estudiantes y para padres de familia. Se construyó un guion específico para cada caso, en el que se incluyeron preguntas sobre las características de los trasladados en secundaria, las aspiraciones al egresar de la secundaria y los imaginarios sobre los trasladados en preparatoria. Los guiones pasaron por un proceso de validación entre pares y un pilotaje que se describirá en el siguiente apartado. Para el diseño del guion de observación, se establecieron líneas generales con respecto a temas como tiempos de traslado, infraestructura en el traslado, compañías, redes, paisaje y medios de transporte utilizados.

La tercera etapa se llevó a cabo entre agosto y diciembre de 2024, cuando los jóvenes ya eran estudiantes de primer semestre de preparatoria. Para lograr su participación, desde la segunda etapa se les pidió permiso para contactarlos nuevamente en ese periodo, esta petición se formalizó con la firma del consentimiento informado. Sin embargo, algunos de estos jóvenes no transitaron a preparatoria y otros no pudieron ser localizados. En la tercera etapa, también se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación no participativa. Los guiones de entrevista se construyeron a partir de los que fueron empleados en la etapa previa, considerando los siguientes ejes temáticos: comparación de trasladados imaginados y trasladados experimentados en cuanto a tiempo, distancia, costos y compañía; consecuencias de los trasladados escolares en la preparatoria; riesgos identificados; y dinámicas familiares para los trasladados. El guion de observación contenía los mismos temas que el de la etapa previa. En el siguiente apartado, se explicarán cuáles fueron los procesos de cuidado de la calidad de la información.

4.4. El cuidado de la calidad de la información

Para garantizar la calidad de la información, es necesario llevar a cabo un proceso que permita el cuidado sistemático de los datos desde el diseño de los instrumentos hasta el análisis de la información. En los trabajos de tipo cualitativo, los criterios de calidad se abordan a través de la búsqueda del valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad (Martínez, 2020). Para su evaluación, estos criterios suelen sintetizarse en los conceptos de la validez y confiabilidad.

La validez se asegura mediante la reducción de errores sistemáticos, como preguntas sesgadas o que pueden influenciar las respuestas de los participantes, y evitar el uso de un lenguaje que resulte confuso. Por su parte, la confiabilidad se fortalece al minimizar errores aleatorios, como tiempos de aplicación o eventualidades no consideradas.

Los instrumentos de recolección de información utilizados en investigación fueron sometidos a un proceso riguroso de validación. En lo que respecta a la construcción de los instrumentos, se llevó a cabo a partir de una matriz de preguntas alineada a los objetivos de investigación. Posteriormente, se elaboró un borrador de la estructura general que tendría cada instrumento y una vez conformado el banco de preguntas, se creó un documento con el posible orden en que serían planteadas durante las entrevistas.

Ahora bien, la validación de los instrumentos se realizó en tres etapas. Durante la primera, se llevó a cabo una revisión por expertas en el ámbito de la investigación educativa. La retroalimentación derivada de esta fase permitió identificar la relevancia de las preguntas en relación con los objetivos de la tesis. Las sugerencias de las expertas apuntaron a disminuir los tecnicismos y a abrir la conversación para que la propia narrativa de los participantes fuera dando las respuestas.

En la segunda etapa, los instrumentos fueron revisados por parte del personal de CONAFE, para detectar la pertinencia, cuidados y lenguaje que serían más apropiados para la población con la que se aplicarían. Finalmente, en la tercera fase, se realizó una prueba piloto, proceso que permitió conocer aspectos operativos de la aplicación y de la logística de la recolección de datos. Algunas de las sugerencias derivadas de esta revisión fueron las siguientes. Identificar cuestiones técnicas para facilitar la observación de los trasladados, como informar a la maestra y familias acerca de los días y horarios de observación para que ellos pudieran compartir la ubicación y resolver cualquier eventualidad. Se dieron recomendaciones

vinculadas con la logística de la observación, como tener cuidado con animales que pudieran ser peligrosos en el camino, se sugirió tener una hidratación adecuada y llevar una sombrilla para cuidarse de la exposición al sol. Con respecto a la aplicación de los instrumentos, discreción acerca de la grabación del traslado, para que esto no influyera en la forma de traslado de los estudiantes. Acerca de los guiones de entrevista, se sugirió utilizar un mismo término para hacer referencia al nivel que sigue después de la secundaria, como “preparatoria”, porque algunas preguntas presentaban el término como “prepa”, “bachillerato” y “preparatoria”. Se recomendó que se confirmara con los participantes el entendimiento del objetivo de la investigación al inicio de la entrevista, solicitando a los participantes explicarlo con sus propias palabras. Finalmente, se sugirió clarificar términos (e.g. cambiar “dificultades” por “problemas”). De esta forma, se evitarían errores sistemáticos en la calidad de la información.

El tercer paso de la validación de los instrumentos consistió en la realización de una prueba piloto en una localidad con características similares a las seleccionadas. A partir del pilotaje se hicieron modificaciones a los formatos de consentimiento informado y a los instrumentos de recolección de la información, sobre todo pensando en la logística para la recolección de datos durante la tercera etapa de investigación. Se añadió una sección para identificar hora de inicio y fin de la entrevista, así como el lugar y el nombre del entrevistado. Siguiendo las recomendaciones de Brinkmann y Kvale (2015), se añadieron en los guiones de entrevista dos consignas que daban la oportunidad al participante de corroborar lo dicho durante la interacción y añadir algún comentario adicional. Las versiones finales de los formatos de consentimiento y de los instrumentos de recolección de información se presentan en los Anexos 2 y 3, respectivamente.

El proceso de cuidado de la calidad de la información no solo contempló la construcción de los instrumentos, sino también su aplicación y análisis (Martínez, 2020). Durante la aplicación, se cuidó la manera en la que se formulaban las preguntas, evitando sesgar las respuestas de las personas entrevistadas. Por otra parte, en la etapa de análisis de la información, se buscó que las narrativas fueran revisadas por un par externo que validara los temas y categorías identificadas.

Los instrumentos de la tercera etapa de la investigación también fueron sometidos a un proceso de validación por expertos, así como a un pilotaje. Dicho proceso fue más corto que

los anteriores debido a que las preguntas se construyeron con base en la etapa previa, por lo que muchas eran de contraste y solo se modificó el tiempo verbal, de futuro a presente (ver Anexo 3).

4.5. Participantes

La recolección de información se llevó a cabo cuando los estudiantes estaban en el último semestre de secundaria y cuando ingresaron al primer semestre de preparatoria. Los criterios de selección de participantes fueron los siguientes: 1) incluir a estudiantes que estuvieran cursando tercer grado de secundaria; 2) considerar que los estudiantes provinieran de al menos dos localidades distintas, ubicadas en municipios diferentes; 3) garantizar la diversidad de género; 4) asegurar la variedad en cuanto a la distancia entre la comunidad y la primera opción de EMS; y 5) considerar a los estudiantes identificados por las educadoras comunitarias con altas probabilidades de terminar la secundaria e ingresar a EMS, con el fin de poder incluirlos en la siguiente etapa de la investigación.

La selección de los casos se realizó con ayuda de las autoridades de CONAFE a partir de una primera propuesta que consideró las características previas. Es importante recordar que la etapa 1 hace referencia al ejercicio *Narra tu camino*, en donde se dio la primera aproximación a las localidades que participaron en la investigación. La etapa 2 hace referencia a las entrevistas realizadas con estudiantes y sus madres, así como a la observación no participativa que se llevó a cabo cuando los jóvenes cursaban tercer grado de secundaria en instituciones CONAFE. En cambio, la etapa 3 alude a la aplicación de entrevistas y observaciones con los mismos participantes, pero en su primer semestre de preparatoria.

Como se puede apreciar en el Anexo 4, no todos los actores educativos participaron en las tres etapas de la investigación; algunas mamás no fueron entrevistadas en la segunda etapa, debido a que sus hijos no transitaron a EMS, (ver los casos Gustavo, Alan y Federico). En total participaron doce estudiantes y doce madres o tutoras de cuatro localidades: Sauz de la Labor, Tanque El Trigo, San Gerónimo y La Frontera.

4.5.1 Descripción de las localidades participantes.

A continuación, se presenta una descripción de cada una de las localidades en donde estudiaban la secundaria de CONAFE los jóvenes y sus familias participantes.

El Sauz de la Labor es una localidad perteneciente al municipio de Calvillo, ubicado al poniente del estado de Aguascalientes. Cuenta con servicios educativos de preescolar, primaria y secundaria multigrado, todos impartidos por CONAFE. Sauz de la Labor se caracteriza por ser uno de los poblados en los que hay cultivos de guayaba, y es ahí donde sus habitantes suelen trabajar. El paisaje está compuesto por matorrales, el clima semiseco y tiene una superficie montañosa, en la que se ubican las casas de los habitantes. En 2020, contaba con una población de 113 habitantes y, durante el ciclo escolar 2023-2024, la secundaria comunitaria de CONAFE tenía solo un estudiante inscrito en tercer grado: Franco. Él tiene cuatro hermanos, uno de ellos cursaba segundo grado de secundaria, otro estaba inscrito en primaria y tenía dos hermanos menores de cuatro años. Su mamá es trabajadora del hogar y su papá migró a Estados Unidos de América.

Figura 2
Sauz de la Labor en septiembre 2023

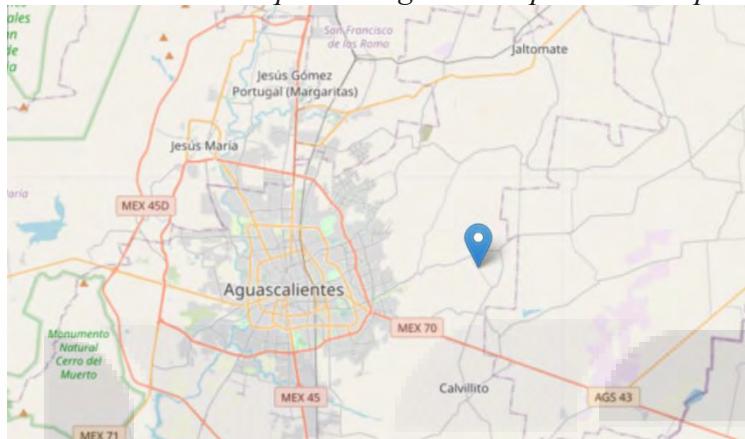


Nota. Fotografías propias.

Tanque El Trigo es una localidad que pertenece al municipio de Aguascalientes, la capital del estado y se ubica al sur oriente, tal como se puede ver en la Figura 3. En 2020, tenía 320 habitantes y ofrecía servicios educativos de CONAFE para preescolar y secundaria; el nivel educativo de primaria era impartido en una escuela del Instituto de Educación de Aguascalientes. Si bien los habitantes del Tanque El Trigo son los que aprovechan estos servicios, también lo hacen pobladores de localidades aledañas como Pozo El Trigo (ver Figura 4). María, Alan, Gustavo y Vicente asisten a la secundaria CONAFE de Tanque El Trigo. Las mamás de estos estudiantes participaron en la investigación, excepto en el caso de Vicente, pues fue su tía y tutora quien respondió a las preguntas.

Figura 3

Localización de Tanque El Trigo con respecto a la capital del estado



Nota. Captura de pantalla de Google Maps, 2024.

Figura 4

Ubicación de localidades en donde habitan estudiantes de la secundaria Tanque El Trigo



Nota. Captura de pantalla de Google Maps, 2024.

San Gerónimo es una localidad que pertenece al municipio de El Llano, ubicado al oriente del estado. Su paisaje está compuesto por llanura semiáridas y su población, en 2020, era de 149 habitantes. La localidad oferta los servicios de primaria multigrado del sistema SEP, por lo que los servicios de educación inicial, secundaria y preescolar son impartidos por el CONAFE. En esta localidad, viven Teresa, David y Esther. Algunas de las familias de la localidad, como es el caso de dos de los estudiantes, trabajan para una empacadora de carne

local que exporta sus productos al extranjero. En la Figura 5, se muestra una imagen de la entrada a San Gerónimo.

Figura 5
Entrada a San Gerónimo

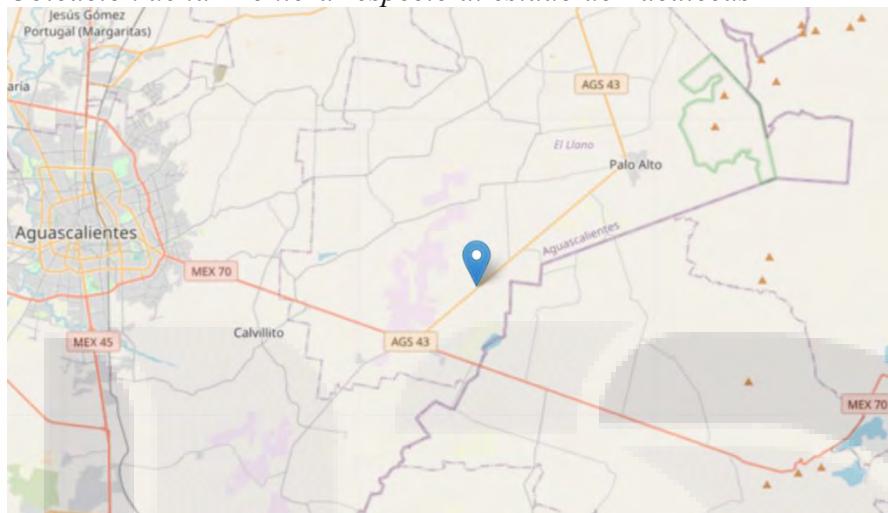


Nota. Fotografía propia.

La Frontera es una localidad que pertenece al municipio de El Llano (oriente de Aguascalientes), que se ubica cerca de los límites con el estado de Zacatecas, tal como se muestra en la siguiente Figura. En 2020, esta localidad contaba con 38 habitantes. La mayoría de los estudiantes de la secundaria CONAFE que se ubica en La Frontera pertenecen a otras localidades aledañas que no cuentan con este servicio educativo. La Frontera oferta tres niveles educativos en organización multigrado, todos son impartidos por el CONAFE. Los habitantes de esta localidad suelen trabajar en industrias agropecuarias o de manufactura cercanas, mientras que algunos otros, como es el caso de varios familiares de los estudiantes, migran a Estados Unidos de América para trabajar.

Figura 6

Ubicación de la Frontera respecto al estado de Zacatecas



Nota. Captura recuperada a partir de Google Maps.

En la primera etapa de la investigación, *Narra tu camino*, se invitó a participar en esta investigación a la totalidad de estudiantes de tercer grado de secundaria que se encontraban inscritos en estas escuelas entre septiembre y diciembre de 2023. En esta etapa participaron 29 estudiantes entre todas las localidades.

Para la selección de los casos particulares, se acudió a las docentes de cada grupo, con el objetivo de corroborar qué estudiantes de secundaria cursaban tercer grado y quiénes, de acuerdo con el criterio de las docentes, transitaban hacia la EMS. En la tercera etapa de la investigación, se seleccionaron aquellos estudiantes que participaron en la etapa previa, que ingresaron a EMS y que siguieron viviendo en su localidad de origen.

4.6. Proceso de análisis de datos

El análisis de los datos derivados de las entrevistas y las observaciones comenzó con una revisión de cada una de las transcripciones y videos recolectados. A partir de esto, se construyó una narrativa para cada caso, lo que permitió tener una visión general e integrada. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura de las narrativas, con el fin de identificar temas en común y comenzar a construir categorías que los agruparan. Una vez que se redactó la primera versión de los resultados, se realizaron varias matrices de análisis, buscando con ello integrar de mejor forma los resultados y elevar el nivel analítico de las reflexiones en torno

a estos. A partir de las categorías previas y de la búsqueda de patrones comunes entre los casos, se reordenaron los resultados de la investigación hasta llegar a la versión final que se presenta en este documento.

4.7. Cuidados éticos

Los cuidados éticos fueron diferentes para cada etapa de la investigación. En la primera fase, *Narra tu camino*, se contó con el respaldo de las autoridades de CONAFE, quienes dieron acompañamiento durante la primera visita a cada comunidad. En estos primeros acercamientos, se buscó presentar el proyecto a estudiantes, docentes y padres de familia, con el fin de que las visitas subsecuentes no les parecieran extrañas. Los datos obtenidos y analizados durante esta primera etapa se utilizaron para conformar un resumen de la experiencia de entrada a campo y de las percepciones de los jóvenes en su conjunto, cuidando el resguardo de sus identidades.

En la segunda etapa de la investigación, los cuidados éticos incluyeron la presentación de la carta de consentimiento informado y la explicación de la dinámica de recolección de información. La fase comenzó con la planeación de la socialización con docentes, padres de familia y estudiantes, y se diseñaron formatos de consentimiento informado para cada tipo de participantes.

El tercer paso para la aplicación de instrumentos consistió en la solicitud de permiso de acceso y en la firma de los formatos de consentimiento informado. También se solicitó permiso a las autoridades educativas, padres de familia y a los propios estudiantes para acompañarlos en su traslado hacia la escuela y entrevistarlos durante el regreso a su casa. Esto requirió realizar una visita a las maestras de cada secundaria para identificar aspectos como la distancia aproximada entre la vivienda de cada estudiante y la escuela, con el fin de programar las observaciones. En esa misma visita, se solicitó a las docentes apoyo en convocar a los padres de familia para socializar con ellos la investigación y, posteriormente, recabar la firma del consentimiento informado. La visita a los estudiantes y a sus padres se llevó a cabo una semana antes de la aplicación de los instrumentos y una semana después de la prueba piloto y de la socialización con la maestra.

Los cuidados éticos en la etapa de análisis de la información comprendieron el resguardo en fuentes protegidas y con acceso restringido únicamente al equipo tutorial y a la investigadora

principal. Para preservar el anonimato, se utilizaron pseudónimos en lugar de los nombres de los participantes, aunque en el caso de las localidades esto no fue posible, debido a que la mayoría de los participantes no vive en la localidad en la que asisten a la escuela, sino en otra cercana. Por esta razón, se consideró que la identificación de las localidades no ponía en riesgo a los participantes y en cambio, facilitaba la comprensión del fenómeno de los trasladados a través de su representación en mapas.

Finalmente, acerca de los cuidados éticos relacionados con la horizontalidad, es preciso señalar que una horizontalidad absoluta es inalcanzable, sin embargo, la búsqueda de ella es obligatoria. Esta investigación parte de un problema observado desde la experiencia cercana. Si bien esto puede representar un riesgo para la objetividad, en la visión cualitativa adquiere valor, ya que permite una comprensión más profunda del fenómeno de estudio y refuerza el compromiso de quien realiza esta investigación, y trasciende los límites del programa de doctorado.

En los siguientes tres capítulos, se presentan los resultados de la investigación. En ellos se exploran los trasladados escolares como experiencias complejas de movilidad cotidiana que los jóvenes de comunidades rurales de Aguascalientes realizan con el objetivo de acceder a la educación secundaria y media superior, y se muestra cómo influyen significativamente en la transición educativa y en la elección escolar.

Las experiencias de trasladados escolares están estrechamente vinculadas a dos ejes que se interrelacionan. El primero de estos incluye las condiciones simbólicas que, desde la intersubjetividad individual, sirven como un motor inicial del movimiento, impulsadas por las aspiraciones de los jóvenes y sus familias. Sus anhelos, sueños y deseos de desarrollo personal y profesional, a menudo orientados hacia la "descampesinación" y hacia las expectativas de un futuro con mayor bienestar, funcionan como un impulso interno. Por otro lado, están las condiciones materiales y territoriales que posibilitan o limitan este movimiento, incluyendo la falta de oferta educativa asequible y accesible en sus localidades; la escasez o precariedad del acceso a transporte público eficiente y seguro; los limitados recursos socioeconómicos para cubrir los "costos ocultos" derivados de los trasladados; las largas distancias a recorrer; y las desafiantes características del paisaje y de la infraestructura rural, a menudo interconectadas con un ciclo de desventaja acumulada que enfrentan los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

territorios rurales y que complejiza el ejercicio pleno del derecho a la educación, retroalimentando lógicas hegemónicas urbano-céntricas de la distribución espacial del poder.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Capítulo 5. Significados y aspiraciones juveniles y familiares como motores de movimiento

Las aspiraciones de los jóvenes son una motivación para trasladarse diariamente, para transitar y elegir una institución de EMS. En este capítulo, se describen las aspiraciones desde la perspectiva de los jóvenes y desde la perspectiva de las familias. Se evidencia que no todos los estudiantes quieren transitar hacia el bachillerato, lo que contrasta con los deseos de sus madres. La aspiración de escolarización de las madres y algunos jóvenes, como medio de desarrollo y socialización, implicaría procesos de descampesinación y transformaciones en la identidad territorial. El capítulo muestra que, si bien las aspiraciones son el motor que posibilita los trasladados, en sí mismas representan un complejo entramado de variables permeado por las tensiones intrafamiliares y que podría tener repercusiones en las experiencias de los trasladados escolares de los jóvenes, así como en la transición y elección escolar.

5.1. Aspiraciones de los estudiantes

En este apartado, se analizan las aspiraciones de los estudiantes a partir de sus propias voces. Se distinguen cuatro grupos de estudiantes de acuerdo con su tipo de aspiración. El primer grupo concentra los casos de los jóvenes cuyas aspiraciones parecen no estar claras. Posteriormente, se abordan los casos en los que los estudiantes tienen claridad sobre sus aspiraciones, divididos en tres subgrupos: 1) quienes desean continuar estudiando la preparatoria para después ingresar a la universidad; 2) quienes quieren continuar estudiando la preparatoria para después tener acceso a un mejor trabajo mediante una formación técnica; 3) quienes no quieren seguir estudiando, pues su aspiración es incorporarse al campo laboral inmediatamente después de egresar de la secundaria. Además, se expone cómo la autopercepción influye en la definición de las aspiraciones educativas de algunos jóvenes. Finalmente, se presentan los elementos conceptuales que permiten analizar con mayor profundidad lo expuesto: lo macro, que abarcan aspectos estructurales que tienen impacto en la experiencia subjetiva de los jóvenes rurales, y lo micro, que incluye elementos familiares y personales. En total, se presentan los doce casos que, si bien comparten condiciones territoriales similares, muestran aspiraciones diversas configuradas por la complejidad de

factores sociales, estructurales, culturales, familiares e individuales que dan como resultado una visión única sobre la escuela y el futuro.

El primer grupo de estudiantes, integrado por Gustavo, Franco y Héctor, no estaban seguros de transitar a EMS, pero sus mamás tenían el deseo de que sí lo hicieran. Gustavo se mostró dudoso en seguir estudiando, aunque durante la entrevista señaló: “mi mamá quiere que estudie”. La falta de certeza ante las opciones a elegir al egresar de la secundaria se manifestó también en Franco, quien, en abril, dos meses antes de la conclusión de ese nivel educativo, indicó no saber qué haría. Algo similar sucedió con Héctor, su mamá indicaba que él quería comenzar a trabajar, pero por su edad no era factible, para ella lo ideal era que siguiera estudiando; Héctor, por su parte, manifestó que la decisión de seguir estudiando no estaba en él, sino en su familia y las posibilidades económicas para hacer los traslados. Como se puede apreciar, en estos tres casos, la decisión de continuar estudiando era incierta para los jóvenes, pero no para sus familias. Las madres de los estudiantes impulsaban la continuación de la educación escolarizada de sus hijos como una promesa de desarrollo. Tal como lo señala Sánchez (2020):

la promesa juvenil de estudiar ‘para ser alguien en la vida’ se parece mucho a la promesa [...] de industrialización. Ambas ‘vías de desarrollo’, ocultan toda la serie de relaciones y de condicionamientos que hay detrás de ellas, lo que las convierte en una trampa difícil de ver, y sobre todo de salir de ella puesto que nos individualizan y deshabilitan para entender integralmente lo que nos pasa y subsistir; lo cual nos encierra en un círculo, donde terminamos reproduciendo lo que nos vulnera [la escuela y la industria como modelo único]. (Sánchez, 2020, p. 8)

La promesa de escolarización llega como única opción de formación a los cuerpos-territorios de los estudiantes, en donde los jóvenes entregan su energía, tiempo y recursos a la expectativa de un futuro mejor a través de la escuela, guiados por el consejo de quienes desean lo mejor para ellos.

A pesar de los deseos de las madres por la continuación de la educación escolarizada de sus hijos, desde la adaptabilidad del derecho a la educación, los alcances de una escuela

urbanocéntrica son limitados. Estas limitaciones se deben a que este tipo de escuelas no han llegado a los territorios rurales, y el modelo uniforme que prevalece supone que quienes deseen ejercer este derecho deben ajustarse a los términos con los que fueron diseñadas y operan estas instituciones. Pareciera que se ha aceptado la idea que son las juventudes las que se encuentran lejos de la escuela y no que la escuela es lejana a estos estudiantes.

Los siguientes casos se agruparon en jóvenes que mostraron aspiraciones caracterizadas por certeza y autonomía en cuanto a lo que ocurriría después de su educación secundaria. Estos estudiantes se mostraron activos en el proceso de construcción de sus aspiraciones y, por ende, en la toma de decisiones sobre su futuro.

Se distinguen tres subgrupos. El primero, en donde se encuentran David, Teresa y Alan, hace referencia a la claridad de ingresar a la EMS para continuar con estudios universitarios. En el caso de David desde la primera entrevista, expresó que quería ser astrónomo e incluso compartió detalles específicos sobre las razones para estudiar esa carrera, también habló de galaxias, nebulosas y otros fenómenos de su interés. David dijo que la preparatoria le brindaría conocimientos más avanzados acerca de estos temas:

para astronomía tienes que saber mucho... tienes que saber mucha matemática para calcular a qué distancia están los cuerpos celestes, los astros... por eso quiero aprender más porque también quiero que si preguntan algo 'oye tienes alguna duda' 'yo sé profe' 'muy bien' ... no quiero quedarme en silencio, por eso quiero aprender más.

(Comunicación personal, David, mayo 2024).

En la segunda entrevista, David señaló que seguía pensando en estudiar astronomía o astrofísica, pero que se daba cuenta que no sería fácil, por lo que había considerado otra opción de carrera (administración) que sí fuera ofertada en algún lugar del estado de Aguascalientes, pues cuando se realizaron las entrevistas no había una institución de educación superior en el estado que ofreciera un programa de pregrado en este campo.

Teresa también mostró determinación en transitar a la preparatoria. En el momento de la recolección de información, ella era estudiante de secundaria en la misma escuela que David. Teresa señaló que al terminar la secundaria quería seguir estudiando la preparatoria porque deseaba tener una carrera profesional: enfermería general, ya que le llaman la atención los

cuidados médicos. Para ella, la preparatoria le permitirá desarrollar competencias que serán necesarias para su vida universitaria, por ejemplo, conocer los lugares de la ciudad de Aguascalientes, donde se concentra la oferta de educación superior, familiarizarse con rutas de transporte y adquirir más seguridad para trasladarse de un lugar a otro.

Alan tenía aspiraciones de continuar estudiando la EMS y sabía que quería cursar estudios universitarios posteriormente. Sin embargo, dado que su familia contemplaba mudarse a Canadá, no había decidido el programa de pregrado que elegiría o la modalidad. Cuando se realizó la entrevista mencionó la posibilidad de estudiar una carrera de diseño gráfico en línea o de forma presencial en una universidad estatal. Al terminar secundaria, permaneció un semestre sin estudiar, pues necesitaba cumplir 15 años para iniciar el proceso de admisión en la Prepa en Línea de la SEP.

En el segundo subgrupo los estudiantes aspiraban a la EMS para ingresar al mundo laboral o para acceder a formación técnica. Dentro de este su grupo estaban Julia, de La Frontera, y María, de Tanque El Trigo. Julia indicó que le gustaban las actividades relacionadas con la “belleza” (profesionales de la estética), por lo que, al egresar de la preparatoria quería ingresar a una institución que la preparara técnicamente para ejercer esa actividad; ella también mencionó que deseaba estudiar la preparatoria por ser un requisito en el ámbito laboral. María señaló que buscaría estudiar la preparatoria para posteriormente aspirar a una carrera técnica; así, entraría a un bachillerato tecnológico que ofreciera la carrera de informática, lo que le daría la posibilidad de tener un mejor trabajo en una fábrica, y consideraba que, de no ser así, tendría que aceptar trabajos que pidieran solo secundaria terminada, por ejemplo, labores de limpieza. En conjunto, las razones por las cuales estas jóvenes conciben la EMS como un medio para la especialización a corto plazo pueden revelar una conciencia sobre los requisitos de escolaridad solicitados en empleos formales.

El último subgrupo expresó aspiraciones relacionadas con recibir una formación técnica e incorporarse al mundo laboral sin pasar por la EMS; estos jóvenes buscan alternativas en medios digitales y redes sociales que les proporcionen una capacitación a bajo costo y accesible en sus comunidades. En este subgrupo está Esther, de San Gerónimo, Omar y Federico, de la Frontera y, Vicente, de Tanque El Trigo.

Esther deseaba estudiar para ser manicurista, diversificando la noción de ruralidad con actividades que satisfacen sus necesidades de empleo. Aunque durante la segunda entrevista,

Esther señaló que, efectivamente, no había ingresado a la EMS, afirmó estar arrepentida de su decisión, pues se había dado cuenta de que quizás sí tenía interés en hacerlo y lo intentaría en el siguiente ciclo escolar. Añadió que no había concretado sus planes de estudiar para ser manicurista, después de la secundaria había estado trabajando en tareas familiares, como cuidar a su sobrino; a pesar de esto, no había perdido el interés por desarrollar esas habilidades y mencionó que seguía practicando con apoyo de videos de TikTok y haciendo uso de una mano de práctica (de plástico). Lo anterior es un ejemplo de la valoración del aprendizaje y de los esfuerzos por llevar a cabo una formación autodidacta en campos apreciados por los jóvenes y puede sugerir opciones para diversificar la formación de las juventudes, sobre todo, en contextos en donde la escuela formal no está presente. Además, muestra a las aspiraciones como el motor principal de la acción.

Otro ejemplo similar es el de Omar, quien señaló que quería ser trailero y explicó el plan que tenía para lograrlo: al egresar de la secundaria, trabajaría un tiempo en un taller para comenzar a aprender, posteriormente, ingresaría a una escuela de mecánica y, después de esto podría dedicarse a ser trailero. Omar señaló que le interesaba este trabajo porque le gustan los camiones, además que le permitiría conocer muchos lugares, por ejemplo, la playa. A pesar de la claridad que tenía sobre su trabajo futuro, mencionó que si entrara a la preparatoria podría aprender más, y eso también le interesaba. Durante la tercera etapa del trabajo de recolección de información, se corroboró que Omar había entrado a la preparatoria; sobre esta decisión compartió que estaba “muy chico todavía [para ser trailero]”, y que inicialmente no había ingresado a la preparatoria, pero al tercer día notó que casi nadie de su edad se había quedado sin estudiar y le pidió a su mamá que lo inscribiera. Esto muestra que la socialización es un factor significativo al tomar la decisión de estudiar la preparatoria.

El penúltimo caso de este subgrupo es el de Federico. Él mencionó que quería comenzar a trabajar con su padrino, quien es hojalatero en Aguascalientes, cuando concluyera la secundaria. El estudiante agregó que quería hacer esto debido a que veía que su padrino gana bastante dinero. Además, mencionó que el dinero que ganara se lo daría a su mamá y también ahorraría para comprarse un automóvil. Algunos estudiantes parecen buscar superar las carencias económicas familiares con rapidez, y ante sus condiciones de edad y territorio, el empleo ofertado por familiares es una opción factible; por ejemplo, a Federico el trabajo con su tío le permitiría capacitarse y obtener ingresos. La búsqueda de estas opciones de

capacitación y empleabilidad podría alcanzarse a través de alternativas como el programa de subsidio al aprendizaje laboral que ofrece el gobierno de México “Jóvenes construyendo futuro” en donde los jóvenes se capacitan y reciben ingresos en este proceso, brindando habilitación y estabilidad económica. Además, el caso de Federico evidencia la necesidad de familiarizar a los estudiantes con diversas opciones a su egreso de la educación secundaria. Institucionalizar estos procesos de orientación podría contribuir a compensar desigualdades y a evitar que los jóvenes sólo contemplen alternativas cercanas a su entorno familiar inmediato.

Finalmente, Vicente señaló que al terminar la secundaria le gustaría a comenzar a trabajar y recibir ingresos económicos, y destinar su tiempo libre a actividades recreativas como tocar guitarra y jugar beisbol. A él, la idea de estudiar la preparatoria no le agradaba mucho, aunque, en ocasiones consideraba hacerlo, sobre todo cuando veía que sus pares estaban en ese proceso. Reconocía que cursar la preparatoria podría darle acceso a un mejor trabajo (uno en donde no se “mate tanto”), de obtener mayores ingresos, conocer a más personas, y “tener mejor futuro” (comunicación personal, Vicente, mayo 2024). A pesar de esto, Vicente afirmó que la única dificultad que tiene para ir a la preparatoria es el impulso y disposición, “las ganas” para hacerlo. Esta falta de impulso que él ve en sí mismo tiene que ver con que no “se ve” en la preparatoria, pues quiere comenzar otra etapa de su vida, “en pocas palabras [comenzar] mi futuro desde ahorita” (comunicación personal, Vicente, mayo 2024), “cambiar mi vida lo más rápido posible” (comunicación personal, Vicente, mayo 2024), es decir, ingresar al mundo laboral y dedicar tiempo a actividades recreativas.

Para estudiantes como Vicente, cursar la preparatoria implica postergar los beneficios de la vida laboral, como percibir ingresos económicos. Entre sus deseos y los de su familia existe una tensión generacional que refleja las expectativas sociales que existen en torno a las juventudes rurales. Vicente comentó que probablemente su familia se sentiría más orgullosa de él si siguiera estudiando, pues en su hogar se valora la escuela; además, desde la capa macro de la estructura y la condición territorial, el mensaje es contundente: el desarrollo está fuera del territorio rural y para acceder a él es necesario ir a la escuela. La combinación de las perspectivas a nivel micro, con las aspiraciones familiares, y macro, con mayores oportunidades laborales condicionadas por la escolarización y fuera del territorio rural,

provocan contradicción, pues si bien estas dos fuerzas van en un mismo sentido, sus propios deseos y aspiraciones no.

En este último subgrupo, se identificó que las aspiraciones de Federico y Omar estaban influidas por su autopercepción del desempeño escolar. Federico, señaló que aunque su mamá tenía la expectativa de que estudiara preparatoria, lo consideraba “difícil”, y consideraba que en caso de entrar seguramente reprobaría; al preguntarle por qué creía eso, declaró lo siguiente: “no soy tan listo yo”, y aludió a las dificultades para entender algunos temas desde primaria, y anticipaba que la dificultad incrementaría después: “así como, no sé casi, no entiendo [...] desde la escuela [cuarto grado] me han explicado las divisiones y nomás no las entiendo... si aquí se me hacen difíciles [...] los temas de matemáticas [allá será más]” (comunicación personal, Federico, mayo 2024). Omar también mencionó que consideraba que la preparatoria era difícil y no creía poder cursarla. La autopercepción de Omar la compartía su mamá, quien afirmaba que a su hijo “no se le daba la escuela”. Esto muestra la importancia de cuidar las experiencias de aprendizaje que tienen los jóvenes a lo largo del sistema educativo, en especial, las oportunidades que se les den para identificar sus logros y para superar sus dificultades.

En las aspiraciones de los jóvenes, lo micro y lo macro, que generalmente se ven como algo dicotómico, se conjugan y entrelazan. Así, algunos jóvenes desean estudiar para ingresar “mínimo a una fábrica”, mientras que otros consideran posibilidades como solo trabajar (Vicente) o comenzar a capacitarse para desempeñar un trabajo en el futuro (Esther). Otros más ven en la escuela el valor de la socialización y desarrollo, que no encontrarían en otros espacios comunitarios.

Los significados de las aspiraciones son personales y reflejan perspectivas diversas sobre un mismo fenómeno. Los resultados también muestran que la valoración de la escuela es un impulso para la transición y los traslados. Si bien ese impulso no es suficiente por sí mismo, pues se necesitan condiciones materiales para hacerlo, las condiciones sin el deseo tampoco garantizan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Es necesario resaltar que los territorios rurales no cuentan, hasta el momento, con referentes alternativos ante la educación escolarizada que puedan ofrecer los beneficios que la escuela brinda, como la socialización, el aumento del bienestar y de condiciones de vida favorables, la inclusión social, la justicia, la equidad y la cohesión social (INEE, 2013; Martínez y de

Ibarrola, 2021). En este sentido, la escuela constituye el espacio de relaciones más amplio para los jóvenes después de su familia.

En la literatura se encontraron investigaciones que muestran que las aspiraciones educativas de los jóvenes en contextos rurales son altas y están relacionadas con el ingreso a EMS (Hurtado, 2021; Sepúlveda y Valdebenito, 2014), aunque en los casos expuestos sólo algunos manifestaron un deseo claro de estudiar bachillerato. Las aspiraciones diferenciadas tienen que ver con barreras externas e internas para la transición educativa. Las barreras externas tienen que ver con los recursos con los que cuenta la familia o la percepción de los jóvenes con respecto a los ingresos familiares, pues esto puede incidir en su aspiración de obtener una pronta remuneración al insertarse en el mundo laboral. Las barreras internas son propias de los estudiantes, como la autopercepción, que incluye autoesquemas relacionados con el logro académico, la escuela y las tareas escolares (Trusty, 1999; Fraser y Garg, 2018; Fernández de Castro de León, et al., 2024). En consonancia con la literatura, en esta investigación se encontró que dichos autoesquemas se construyen con la evidencia que los jóvenes tienen acerca de “su desempeño escolar” y de su aprendizaje, por ejemplo, carencias en sus aprendizajes logrados o dificultades en el proceso de aprender; también se apunta que podrían estar relacionados con las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, por ejemplo, los métodos y técnicas didácticas que emplean sus docentes, así como con la pertinencia del acompañamiento durante ciclos escolares previos. El papel de los docentes y la escuela en la construcción de los autoesquemas evidencia la necesidad de asegurar la calidad académica en los centros educativos (OCDE, 2023). Por otro lado, también se observaron variaciones en las aspiraciones por género, prevaleciendo en los varones una preocupación por producir dinero y que esto les dé mayor independencia.

5.2. Aspiraciones desde la perspectiva de las familias

En este apartado se presentan las perspectivas de las madres de los estudiantes acerca del futuro de sus hijos y las razones que las sustentan. Si bien todas ellas señalaron el deseo de que sus hijos continuaran estudiando EMS, en algunos casos coincidían con las aspiraciones de sus hijos, mientras que en otros se distanciaban. Un ejemplo de esto último ocurrió con Héctor. Su mamá señaló que él quería comenzar a trabajar, pero ella pensaba que no tenía la edad para hacerlo. Ella deseaba que su hijo estudiara y tuviera mejores oportunidades, pues

en cualquier trabajo le pedirían tener la preparatoria concluida; para ella era mejor que su hijo trabajara en una empresa que no tuviera que ver con el campo, para evitar el desgaste físico: “para que no se mate tanto” (comunicación personal, mamá de Héctor, mayo 2024). Sin embargo, también explicó que continuar estudiando implicaría gastos de transporte y otros recursos económicos que para ellos eran escasos. La perspectiva de la mamá de Héctor muestra una paradoja común en el medio rural: el deseo de que sus hijos tengan un futuro estable y con pocas complicaciones, pero, la tensión al pensar que esto no se puede lograr en el medio rural. Esta perspectiva se alinea a una comprensión desarrollista, moderna y urbanocéntrica extendida en los pobladores de territorios rurales, quienes la defienden como una vía de bienestar (Sánchez, 2020).

En la segunda entrevista, la mamá de Héctor contó de forma animada, que su hijo había ingresado a la preparatoria del Tildío. Para ella, esta decisión se debió a que, durante las vacaciones de verano, al salir de la secundaria, lo puso a trabajar en albañilería, y este tipo de trabajo, pesado y bajo el sol, hizo reflexionar a su hijo acerca del futuro que tendría si no estudiaba la preparatoria. Esta experiencia, aunque fue eficiente para que Héctor siguiera estudiando, puede encerrar un engaño, pues el acceso a mejores condiciones laborales no siempre se alcanza con mayor escolaridad, sobre todo, en territorios que acumulan desventajas, como los rurales (Saraví, 2020).

Otro caso en el que fue posible identificar tensiones entre las aspiraciones de los jóvenes y las de sus madres fue el de Franco. Su mamá señaló que para ella era importante que Franco saliera de su comunidad, ya que esto le permitiría tener un mejor trabajo que los que se ofrecen en su localidad, que suelen ser temporales, condicionados por las cosechas, por ejemplo: “[en] las huertas de guayaba” (comunicación personal, mamá de Franco, abril 2024). Además, para la mamá de Franco, cursar la preparatoria permitía más que la adquisición de aprendizajes disciplinares, pues le llevaría a desarrollar confianza para gestionar las tareas de la vida cotidiana.

Un caso similar es el de la mamá de Gustavo, quien señaló que estudiar la preparatoria le ayudaría a su hijo a obtener un mejor empleo, diferente a los que se ofertan su comunidad: “a mí no me gustaría ver a mi hijo toda la vida metido aquí en los tabiques” (comunicación personal, mamá de Gustavo, mayo 2024). Ella deseaba que él se superara, y esto, en sus palabras implicaba emigrar: “que salga de aquí” (comunicación personal, mamá de Gustavo,

mayo 2024). Para ella, si Gustavo empezaba a trabajar en las ladrilleras se quedaría así: “porque aquí en la ladrillera hay niños de 13 o 14 años que ya no estudiaron y toda la vida van a vivir así... yo no quiero eso para mi hijo” (comunicación personal, mamá de Gustavo, mayo 2024).

El deseo de las madres de que sus hijos no realicen labores de demanda física pesada impulsa el abandono del campo. Esto tiene consecuencias como la desterritorialización que va de la mano con una descampesinación (Sánchez, 2020). Este deseo se debe a la falta de servicios y oportunidades que dignifiquen a los territorios rurales y les den a sus habitantes posibilidades culturalmente significativas y sostenibles para su desarrollo personal y familiar, y porque la perspectiva desarrollista cambia las dinámicas internas con la promesa de bienes, generalmente, materiales, sin considerar las fracturas culturales e identitarias que trae consigo abandonar el territorio (Sánchez, 2020).

En el caso de Federico también se identificaron tensiones entre sus aspiraciones y las de su madre. Su mamá indicó que deseaba que él siguiera estudiando la preparatoria, pues también para ella era un medio para que tuviera un trabajo mejor, como maestro, por ejemplo. Añadió que las hermanas y el papá de Federico lo animaban para que continuara estudiando, pero él no quería, debido a tener una posibilidad concreta y cercana de trabajar y obtener ingresos propios: “[Los padrinos de Federico] están tercos de que se lo quieren llevar a trabajar con ellos” (comunicación personal, mamá de Federico, mayo 2024); en este caso, la empleabilidad estaba acompañada de hospedaje, pues “le dieron cuarto que ya se quedaría allá con ellos” (comunicación personal, mamá de Federico, mayo 2024). A pesar de esta oferta, la mamá de Federico señaló que continuaba exhortando a su hijo para que siguiera estudiando, dado que así tendría mayores oportunidades que las que podría obtener a corto plazo si comenzaba a trabajar.

Las tensiones generacionales en torno a las aspiraciones dejaron ver una perspectiva diferenciada según el género de los hijos. Por ejemplo, la mamá de Omar afirmó que, aunque ella creía poco probable que su hijo continuara estudiando, sí le gustaría que eso sucediera, pues él era su único hijo varón y deseaba que tuviera una formación profesional, para que eventualmente apoyara a su familia económicamente, como se puede observar en la siguiente cita:

fueras alguien en la vida, alguien profesional, un abogado, un licenciado, un ingeniero... yo le digo que estudie porque él es el único hombre y tú a lo mejor vas a ver por nosotros, sin estudio te andan pagando solo \$1,000 [pesos]. (Comunicación personal, mamá de Omar, mayo 2024)

Esto evidenció las expectativas con respecto al rol de Omar en la manutención de la familia en el largo plazo, lo que puede añadir una presión adicional a los jóvenes varones, considerándoles como proveedores. Para la mamá de Omar, el éxito del futuro de su hijo estaba en términos de la formación universitaria y de la remuneración económica que recibiría en consecuencia.

Estos resultados muestran que para algunos jóvenes el futuro inmediato y más evidente parece ser el laboral. Sus opciones de inserción laboral al egresar de la secundaria suelen estar mediadas por su corta edad y por las oportunidades que les brindan familiares u otros miembros de la comunidad, dado que no cuentan con la edad mínima para incorporarse legalmente a trabajar. Se evidencian diferencias generacionales en las tensiones entre las aspiraciones de los jóvenes y sus madres; estas diferencias “se identifican en función de las experiencias formativas y de los cambios en la historia vital y de la sociedad y, en paralelo, en sentimientos, pensamientos, conocimientos y comportamientos” (Sánchez, 2020, p. 87). Este contraste adquiere un matriz particular cuando se incluyen las desventajas acumuladas del territorio.

En el análisis de resultados sólo se encontraron dos casos donde se alinearon las aspiraciones escolares de las madres y sus hijos: David y Teresa. La mamá de David deseaba que continuara estudiando, siempre y cuando él también quisiera hacerlo: “tampoco es que lo voy a obligar a algo que no quiera” (comunicación personal, mamá de David, mayo 2024). Esta misma perspectiva la tenía la mamá de Teresa, quien tenía la certeza de que su hija continuaría estudiando la preparatoria, debido a las posibilidades de desarrollo profesional que esto le daría y a la adquisición de experiencias diversas y habilidades para la vida; para ella estudiar la preparatoria permitiría a su hija tener una mejor vida y un mejor trabajo. También afirmó que era importante que Teresa estudiara algo que le gustara, para que lo disfrutara y le fuera llevadero, es decir, que no fuera “tan matado”. Añadió también que

continuar estudiando ampliaría las relaciones sociales de Teresa, pues conocería a más personas y tendría experiencias fuera del entorno rural; y, como se observa en la siguiente cita, ella anhelaba que sus hijos exploraran oportunidades fuera la localidad de residencia:

hay un mundo tan grande afuera y uno siempre está aquí nomás encerrado [...] no yo no quiero que mis hijos se queden aquí, yo quiero que salgan estudien y conozcan.

Porque hay mucha gente que [se queda] aquí toda su vida. Hay que buscar nuevas oportunidades, nuevas cosas, por fuera hay tantas cosas tan bonitas. Yo quiero que mis hijos salgan y conozcan [...] porque también a veces los tiene uno encerrados y luego salen al mundo y no saben ni qué, que aprendan a cuidarse a defenderse a ubicar mejor. (Comunicación personal, mamá de Teresa, mayo 2024)

La visión de la mamá de Teresa refleja conceptos como la nueva ruralidad, que enfatizan la diversificación de los territorios con mecanismos que permiten la conectividad. Sin embargo, ante la falta de transporte que vincule eficientemente el territorio rural con las oportunidades que hay fuera de él, parece necesario renunciar a la ruralidad para acceder a lo que está afuera. La renuncia parece reforzar la idea de elección: se está afuera o adentro de la ruralidad, con o sin posibilidades de desarrollo, recreación y expansión. Esta perspectiva es el resultado de la baja motilidad de los pobladores de localidades rurales. En este escenario, la falta de competencias y acceso a medios de transporte hace necesaria la intervención oportuna del Estado para establecer vías de comunicación basadas en criterios de inclusión que permitan expandir las oportunidades sin la necesidad de renunciar a lo que cultural, emocional y simbólicamente brinda la ruralidad.

Por otro lado, la mamá de Teresa comentó que debido a las complicaciones relacionadas con los traslados y aunque sus aspiraciones son similares a las de su hija, a veces, parecería tentador que no lo siguieran estudiando, pero como se describe a continuación, el deseo de progresar supera las dificultades:

¿saben qué?, no estudien, aquí nos quedamos, aquí o sea ya no estudien, me ayudan en la casa y búsquense un marido, no (risas) pero no, o sea yo sí quiero que se realicen profesionalmente, y como mamás ¿verdad?, me gustaría también, pero yo sí quiero

que salgan, conozcan, aprendan y todo eso, no que se queden aquí nada más, sino tan fácil que sería eso y no me meto en relajos, ¿verdad? de cómo le voy a hacer, presionada por una cosa o presionada por otra, pero no, no se trata de eso, se trata de que salgan adelante, aunque sea batallando ¿verdad? (Comunicación personal, mamá de Teresa, mayo 2024)

Este caso ilustra cómo las dinámicas familiares se modifican, sobre todo para las mujeres y para quienes son madres, son ellas las responsables de que los traslados de sus hijos sucedan. Además, refleja la propia motivación de las madres para impulsarlas a seguir estudiando: que vivan experiencias diversas y que adquieran independencia como mujeres profesionistas.

En resumen, se identificó un conflicto en torno a la apropiación del desarrollo. Tal como se expuso en el Capítulo 2, esta es parte importante de la motilidad, que se define en función de los motivos, estrategias, valores y hábitos que impulsan el movimiento (Kaufmann et al., 2004). Para las madres de los jóvenes, la movilidad representa una oportunidad para que sus hijos se acerquen a las promesas de la modernidad: el desarrollo y el bienestar. La apropiación de este fin no es igual entre todos los jóvenes, pues existe un conflicto generacional en algunos casos, que provoca tensión en las relaciones familiares y que se atribuye a la voluntad de los jóvenes, en la que se considera que no intervienen los factores estructurales.

Desde la perspectiva de la intergeneracionalidad, es posible “analizar el sentido de vida generado en la interacción entre las distintas edades, el cómo se ven las y los jóvenes a sí mismos y cómo los ven los demás” (Sánchez, 2020, p. 87). La juventud es una etapa de la vida que surge a partir de la modernidad “y que se define a partir de las diferencias con otras generaciones” (Roa, 2015, citado en Sánchez, 2020, p. 87). De ahí que algunos jóvenes encuentren en la escuela razones distintas a las de sus madres para continuar con su trayectoria educativa, y que muestren resistencia a transitar hacia el siguiente nivel educativo. Finalmente, en este capítulo se han mostrado diferencias significativas en torno a los roles de género asumidos y esperados, que influyen en las aspiraciones familiares. Estas diferencias de género se expresan, principalmente, en dos formas: en el caso de los varones, con la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

expectativa asumida y compartida familiarmente de que se conviertan en proveedores económicos en el mediano plazo; mientras que, en el caso de las mujeres, el estudio se concibe como una vía hacia la independencia y como la posibilidad de adquirir experiencias que ayuden a su bienestar. En ambos casos, estas aspiraciones hacen que los traslados, a pesar de representar una carga considerable para las familias y, sobre todo para las madres, sean percibidos como un esfuerzo que vale la pena realizar; a partir de las aspiraciones los cuerpos se movilizan.



Capítulo 6. Traslados escolares: condiciones materiales y territoriales para el acceso al derecho a la educación en secundaria y EMS

La experiencia de los traslados escolares es diversa, compleja y está determinada por la accesibilidad para ir a la escuela y por la edad de los jóvenes. La accesibilidad se define en función de: las condiciones materiales, que incluyen los recursos socioeconómicos familiares, así como la oferta de educativa y de transporte (frecuencia y disponibilidad); las condiciones territoriales, que hacen referencia a la distancia del hogar a la escuela, a la infraestructura carretera y al tipo de paisaje; y, la edad, un elemento que genera variaciones en la madurez, los intereses y las necesidades de cuidado.

En este capítulo, se presentan los tipos de traslados divididos por cada nivel educativo abordado en la investigación, secundaria y educación media superior, lo que permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y contrastar las experiencias, consecuencias y necesidades que se dan en ambos niveles.

A pesar de la diversidad y complejidad de cada traslado, fue posible identificar, al menos, tres elementos comunes a todos los casos estudiados: 1) diferentes grados de motilidad, de acuerdo con el acceso, competencias y apropiación de la movilidad, lo cual facilitaba o dificultaba tener otros capitales, como el social, cultural e intelectual (Kaufmann et al., 2004); 2) no se cumplió el derecho a la educación debido a la falta de oferta educativa asequible, accesible, adaptable y aceptable para las juventudes de territorios rurales (Tomasevski, 2001); y 3) la escasez de oferta escolar y de transporte trajo consigo una acumulación de desventajas para los jóvenes con menos recursos o acceso a transportes, así como una acumulación de ventajas para aquellos que sí los tenían, y una desventaja acumulada territorial común a todos los casos (Saraví, 2020).

Lo anterior planteó consecuencias importantes en el futuro inmediato de las juventudes, pero también en las dinámicas familiares y en los propios cuerpos-territorio de los jóvenes (Sánchez, 2020). Este capítulo expone que los traslados no son meros desplazamientos físicos, sino que conllevan experiencias cargadas de significados que dan muestra de las barreras estructurales y de las oportunidades en la materialización del derecho a la educación en estos contextos.

6.1. Los traslados escolares en secundaria: la incertidumbre, inseguridad y el cuerpo para el acceso al derecho a la educación

La escasez de oferta escolar en territorios rurales se incrementa conforme aumenta el nivel educativo escolar. En tres de las cuatro localidades (Tanque El Trigo, San Gerónimo y la Frontera), se identificó una carencia de oferta educativa a partir de secundaria. Para ilustrarla, se toman como referencia los casos de San Gerónimo en donde estudiaban David, Teresa y Esther. El no tener acceso a una escuela secundaria tenía consecuencias inmediatas en el aumento del tiempo, distancia, riesgos y costos asociados a los traslados, pero también podría haber tenido consecuencias en su rendimiento académico, autopercepción, sentido de pertenencia y permanencia en la escuela de los estudiantes, así como en sus competencias de movilidad y socialización a largo plazo.

Para David, Teresa y Esther, los traslados en esta etapa implicaban recorrer distancias extensas, con mayores riesgos, que debían asumir sus cuerpos y enfrentar con los recursos con los que contaba su familia. En los casos de David y Teresa, la secundaria estaba aproximadamente a 5.8 km y 1 h 20 min caminando de sus casas, para Esther, la escuela se encontraba a 8.1 km y 1 h 50 min caminando. Todos ellos llevaban a cabo sus traslados combinando caminatas con raids. Estos últimos hacen referencia a traslados compartidos (RAE, 2024). Generalmente los raids eran programados entre conocidos de la propia comunidad, aunque en ocasiones eran espontáneos cuando se encontraban con personas que les ofrecían llevarlos en sus vehículos particulares (motocicletas, camionetas o carros). La combinación de estos elementos en el acceso a la escuela traía experiencias, consecuencias y necesidades distintas, las cuales se ilustran a continuación.

Los medios de transporte utilizados por los estudiantes para ir a la escuela eran escasos, lo que ocasionaba incertidumbre, disminuían la motilidad y la autonomía y aumentaba el riesgo de inasistencia y, con ello la pérdida de oportunidades de aprendizaje. Además, esto obligaba a los estudiantes a utilizar sus propios cuerpos para hacer caminatas largas y poder llegar a la escuela.

Los traslados realizados por medio de raids a cargo de los miembros de la comunidad o del docente eran poco seguros. Así lo señala la mamá de Esther, pues en ocasiones la señora que les hacía el favor de regresar a Esther de la secundaria y llevarla hasta el crucero de la localidad más cercana a su casa, la dejaba sin previo aviso. Esta incertidumbre para una niña

entonces entre 12 y 13, evidenciaba un derecho poco exigible en el territorio rural. Pese a que las familias reconocían que estas condiciones materiales y territoriales impactaban en las experiencias de aprendizaje, incluso en la integridad de sus hijos, el deseo de continuar con la escolarización y la valoración de la educación hizo que los jóvenes siguieran estudiando en esos planteles hasta que se presentó una opción más cercana.

Además de la incertidumbre por falta de transporte, los trasladados representaban riesgos en la integridad física de los estudiantes, experimentados directamente en su cuerpo-territorio, que tenían consecuencias en la seguridad, en el ejercicio del derecho a la educación, en las aspiraciones futuras, en los imaginarios e identidades de los jóvenes relacionados con lo escolar, así como en la acumulación de desventajas. Esto se observa en las experiencias de David y Teresa. David, fue perseguido por desconocidos en uno de sus trasladados de la casa a la escuela. Para Teresa, de acuerdo con su mamá, los trasladados representaban problemas físicos:

era peligroso porque [...] había muchos perros y varias veces si quisieron atacar a muchas personas, y ellos se venían caminando. Llegaba toda asoleada, a veces hasta ampollada y Teresa tiene un problema de su pie, entonces ella llegaba super cansada.

Le dolían las rodillas, las ingles ... (Comunicación personal, mamá de Teresa, mayo

2024)

El cuerpo es el primer territorio donde acontecen no solo los fenómenos físicos como el movimiento, sino también aquellos que son invisibles, como los sentimientos y significados (Giménez, 2005). Exponer el cuerpo para acceder a la educación trae consigo consecuencias. Algunas consecuencias pueden ser valoradas como positivas, como el desarrollo de competencias para la movilidad, la gestión del espacio, la valoración y negociación con distintas redes de apoyo familiar y comunitario (Kaufmann et al., 2004; Massey, 1991/2012), mientras que otras son negativas, como la exclusión, la ansiedad debido a la incertidumbre relacionada con la disponibilidad de transporte, que, a su vez, deriva en la falta de certeza de poder asistir a la escuela y puede afectar las oportunidades de aprendizaje y la socialización (Tomasevski, 2004; Saraví, 2020). Además, esto también puede propiciar que la experiencia

escolar sea percibida como una vivencia que vulnera la seguridad y el cuerpo, imprimiendo significados particulares en la memoria y la identidad (Giménez, 2005).

Cuando la escuela secundaria CONAFE se estableció en su localidad, Esther, David y Teresa y sus familias decidieron cambiarse a ese plantel, y este cambio haría que experimentaran los trasladados escolares de forma distinta: se redujeron los tiempos de traslado a menos de 10 minutos caminando, se evitaron riesgos físicos y también la incertidumbre por llegar a la escuela o volver al hogar. Una de las mamás, lo expresó de la siguiente manera:

[...] hay que buscar otra opción, entonces ya fue cuando dije pues ya llegó CONAFE y bueno ahora le dije el que quiera aprender aprende donde sea y ya [...] empezamos en CONAFE y pues ya no tenían pendiente de que [con quién] se fue y quién [la] va a traer. (Comunicación personal, mamá de Teresa, mayo 2024)

Como se puede observar, pese a que las familias valoraban las condiciones de aceptabilidad de las secundarias en donde estaban sus hijos, no estuvieron dispuestas a pagar los gastos ocultos que implicaban, tanto materiales como simbólicos; así privilegiaron la accesibilidad sobre la aceptabilidad, porque eso les brindaba bienestar en el propio cuerpo-territorio durante los trasladados.

Los nuevos trasladados fueron altamente valorados tanto por las madres como por los estudiantes, debido a que eran más cortos que los que llevaban a cabo anteriormente, pero también a que permitían un mayor involucramiento familiar en temas escolares. La cercanía de la escuela les permitía a estudiantes como Teresa acceder a recursos familiares, como alimento o materiales, que podían requerir en la escuela. Lo mismo sucedía con la mamá de Teresa, quien valoraba la corta distancia de su casa a la escuela porque eso permitía que su hija invirtiera menos energía en el traslado y ayudara en la organización familiar.

Estudiantes que siempre habían contado con escuelas CONAFE en sus localidades también valoraban la cercanía; por ejemplo, Franco, podía ir todos los días a su casa y regresar a la secundaria para apoyar a su mamá durante la incapacidad por maternidad, lo que no habría sido posible si hubiera estudiado en una localidad distinta (comunicación personal, mamá de Franco, abril 2024). Así, la cercanía de la escuela permitió que las familias y la escuela se

vincularan estrechamente, facilitando la comunicación e involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Los estudiantes que vivían en las localidades en donde se abrieron las escuelas comunitarias CONAFE y que optaron por cambiarse a ellas, así como quienes siempre vivieron en donde se ofertaban, experimentaron una acumulación de ventajas frente a jóvenes que vivían en una localidad sin plantel escolar. De acuerdo con Saraví (2020), estas ventajas (o desventaja para otros) se acumulan con el tiempo. La motilidad de los jóvenes aumentó, pues se incrementaron el acceso, las competencias y la apropiación (Kaufmann, et al., 2004). Además, la exposición del cuerpo-territorio disminuyó y con ello los riesgos de daño físico (Giménez, 2005; Sánchez, 2020). Respecto al derecho a la educación, se promovió el cumplimiento de algunas dimensiones, pero no de todas: se cubrieron los componentes de asequibilidad y accesibilidad, pero emergieron desafíos en torno a la aceptabilidad y la adaptabilidad (Tomasevski, 2004).

6.2. Traslados escolares en EMS: entre grados de accesibilidad y deseos de continuar

En este apartado se describen y analizan los traslados realizados por los jóvenes hacia los planteles de EMS fuera de su localidad. Estos traslados también variaron de acuerdo con las condiciones materiales y territoriales, y la edad de los jóvenes. Sin embargo, en este tipo de traslados, se añadieron elementos propios del nivel educativo como la importancia de los contenidos y competencias a desarrollar para el futuro inmediato: la inserción laboral o la profesionalización.

En este apartado se exponen las experiencias de traslado vinculadas con el tema de elección escolar. Para ello, se presentan los casos que transitaron hacia EMS, contrastando con las experiencias de quienes tenían mayor acceso a la escuela y mostraban las consecuencias de los traslados.

Se presenta primero el caso de David, estudiante de San Gerónimo, quien hacía sus traslados diariamente en bicicleta. Posteriormente, se describen los traslados realizados en otros medios de transporte. En todos estos, se busca mostrar la complejidad de elementos que intervenían en los traslados y las consecuencias en las que derivaban a corto y largo plazo.

David se trasladaba diariamente a la preparatoria en su bicicleta, lo que parecía darle autonomía, pues empleaba sus propios recursos, comenzando por su cuerpo, para llegar a la

escuela. Sin embargo, los traslados estaban permeados por condiciones materiales y territoriales que ponían en riesgo la seguridad corporal de David. Además, las distancias que recorrían eran mucho más extensas (9.4 km) (Figura 17) que las de su hogar a la secundaria CONAFE (400 m), y también eran mayores a las de su hogar a la primera secundaria donde estuvo inscrito (5.8 km). Realizar estos traslados diariamente requería de competencias físicas especiales, como el equilibrio, ya que los caminos no estaban adaptados para ser recorridos en bicicleta, había pendientes y tráfico de vehículos de carga pesada. Además, las condiciones climatológicas dificultaban los traslados, pues, por ejemplo, en enero la temperatura a las 6:15 am era de alrededor de 7°C, lo que hacía que David se sintiera cansado, agitado y con dolor de oídos por el frío.

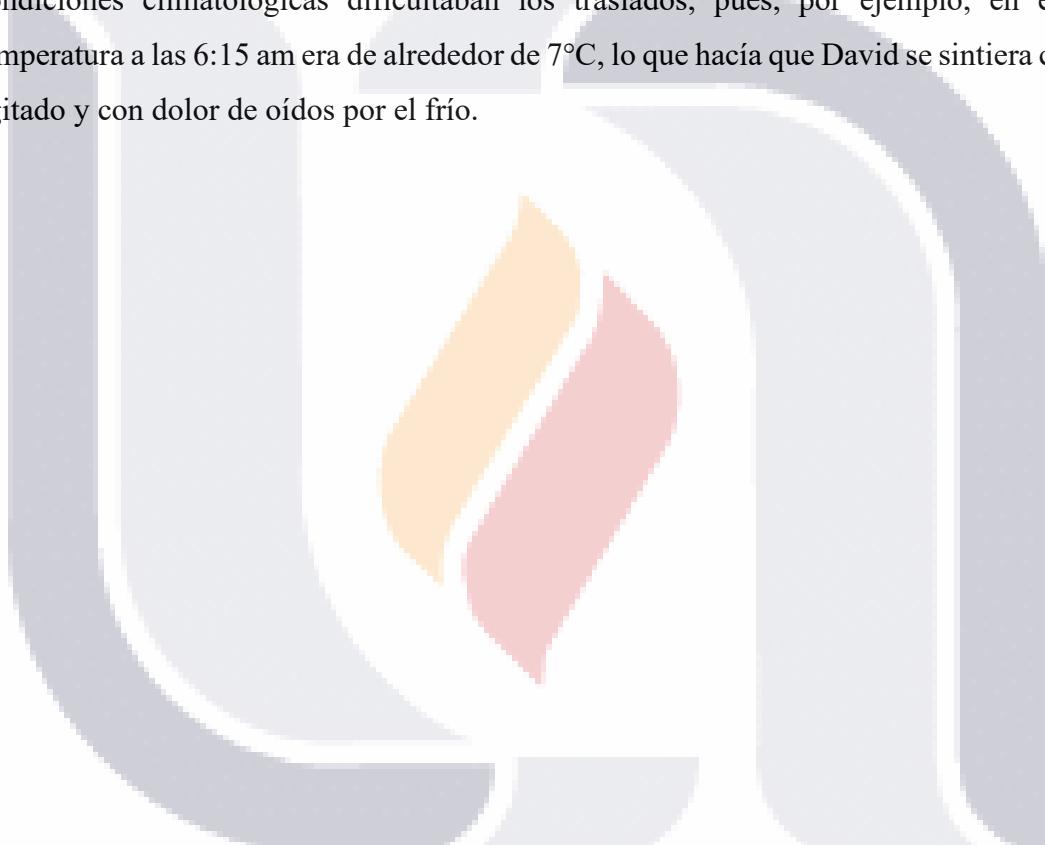
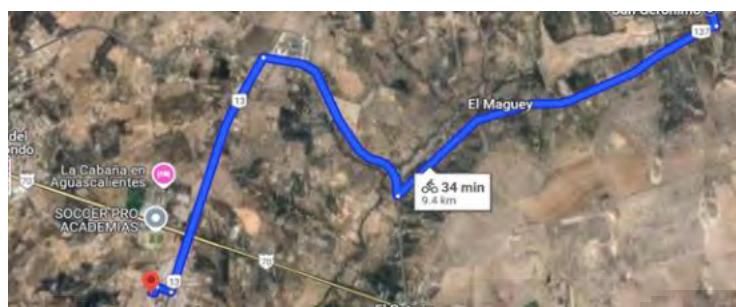


Figura 7

Recorrido en bicicleta de la casa a la preparatoria de David



Nota. Recuperado de Google Maps a partir de la narración de David (enero, 2025).

Figura 8

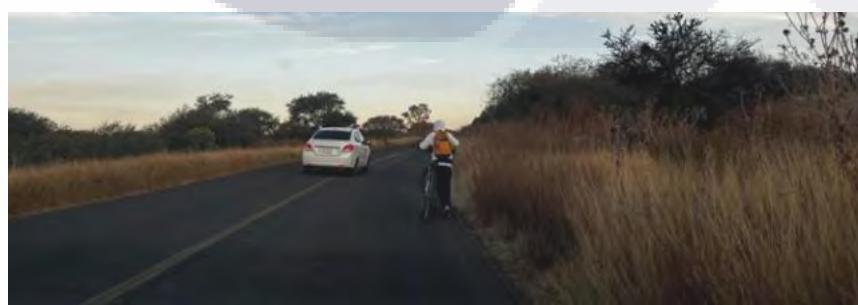
Recorrido en bicicleta de David por carretera rural no apta para peatones



Nota. Recuperado de observación de traslado (enero, 2025).

Figura 9

Recorrido en bicicleta de David por carretera rural en pendiente



Nota. Recuperado de observación de traslado (enero, 2025).

Las lógicas de poder espaciales que determinan las características de los caminos y la distribución de transporte parecen no considerar las necesidades y características de los estudiantes que no cuentan con acceso a la escuela en sus localidades y que tienen recursos socioeconómicos limitados. Estas lógicas de distribución de la infraestructura de caminos ponen en peligro a los estudiantes, arriesgándoles a no llegar a tiempo a la escuela, ser atropellados o sufrir un rapto. Para algunos especialistas, estas condiciones podrían reflejar una lógica de mercado pues busca resolver las necesidades de personas que cuentan con acceso a automóvil (Sánchez, 2020) o que transportan mercancías de un lugar a otro y dejan de lado otros usos de los caminos como la recreación o los traslados a las escuelas. Ante estas condiciones territoriales y recursos materiales, el cuerpo que se torna frágil (Sánchez, 2020), la motilidad es escasa (Kauffmann et al., 2004), el derecho a la educación se vulnera (Tomasevski, 2004) y se acumulan desventajas en los territorios rurales (Saraví, 2020).

El traslado de David se relaciona, en varias dimensiones, con la acumulación de desventajas (Saraví, 2020). Desde el enfoque de curso de vida, provoca desigualdad entre David y otros compañeros cuyos traslados son más cortos. La energía y tiempo que David destina a los traslados resta energía y tiempo para la realización de otras actividades escolares de aprendizaje, socialización o, incluso, para el descanso y recreación. Estas desigualdades en las condiciones de traslado pueden permear sus motivaciones y posibilidades, produciendo desventajas en su propia biografía, que pueden repercutir en su trayectoria educativa y en su trayectoria de vida. Además, este caso ilustra el concepto de conglomerado de desventajas (Saraví, 2020), que agrupa desventajas que no están relacionadas entre sí pero que al concentrarse en la misma persona y su biografía de vida complejizan la acumulación de desventajas. A la acumulación de desventajas biográficas se le añade la desventaja acumulada que cargan históricamente los territorios rurales. Esta última se manifiesta en la carencia de servicios, los caminos peligrosos y falta de transporte público (Saraví, 2020). El conglomerado de desventajas tiene consecuencias estructurales, aumentando las desigualdades sociales y educativas y la exclusión (Saraví, 2020).

El Estado parece estar al margen de estas desigualdades, pues como lo señala Massey (1999/2012), cuando los cuerpos se hacen cargo del traslado, con los riesgos e implicaciones que esto trae consigo, el Estado disminuye la responsabilidad que tiene de proveer acceso a

la escuela: así, las familias asumen los riesgos y dificultades de los traslados y, al hacerlo, evidencian el valor que le dan a la escuela.

En todos los casos analizados, el uso del cuerpo para transitar hacia otros territorios puso en riesgo el primer territorio que es el cuerpo (Vela-Almeida et al., 2020). Las consecuencias a mediano y largo plazo serán principalmente asumidas por las familias, como enfermedades que resulten de los traslados por el esfuerzo corporal continuo, por ejemplo, problemas musculares, respiratorios o de salud mental, pues los servicios de salud pública están generalmente ausentes en los territorios rurales (Valencia y Jaramillo, 2023).

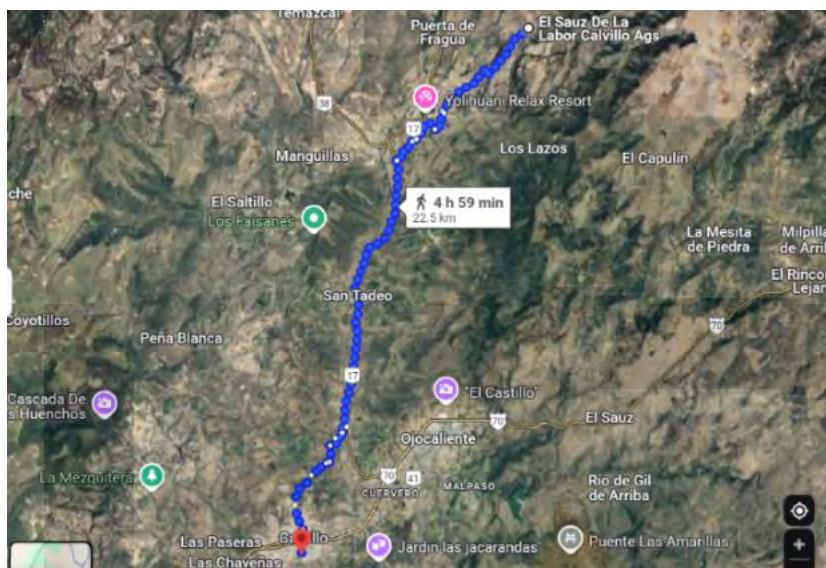
En contraste con la experiencia de David, otros ocho jóvenes que también transitaron a EMS vivieron sus traslados de forma distinta, pues sus posibilidades materiales y territoriales les permitieron acceder a la escuela por medio de transportes motorizados, reduciendo el esfuerzo físico y acortando el tiempo para llegar a la escuela. Dentro de este grupo de jóvenes se encuentran: María y Gustavo, de Tanque El Trigo; Franco, de Sauz de la Labor; Héctor, Omar, Julia y Federico, de La Frontera; y Teresa, de San Gerónimo. Las experiencias de estos estudiantes se organizan en tres grupos de acuerdo con sus condiciones materiales y territoriales de acceso a la escuela.

El primer grupo de estudiantes reúne a quienes contaban con recursos socioeconómicos y de transporte que les permitía un acceso eficiente a la escuela y autonomía para trasladarse. El segundo agrupa a quienes dependían de recursos externos para asistir a la escuela, y debido a esto tenían se reducía el acceso y la autonomía para trasladarse. Finalmente, se encuentra el caso de un estudiante que, sin acceso a medios de transporte propios, hacia los traslados en transporte público, lo que implicaba mayores costos y tiempos de traslado. En todos los casos, los patrones de movimiento de los jóvenes no fueron estáticos, las redes de relaciones se reconfiguraron, se dieron nuevas negociaciones que en secundaria no eran factibles debido a la edad de los jóvenes, y las dinámicas de movimiento de los estudiantes se adecuaron a las de su familia en función del valor otorgado a la escuela, sus deseos, aspiraciones, la oferta escolar y sus posibilidades de movilidad.

El primer grupo está compuesto por tres estudiantes: Franco de Sauz de la Labor, Omar de la Frontera y Teresa de Tanque Trigo. Ellos realizaban sus traslados en transporte familiar, aunque lo combinaban con otras estrategias como el uso de combis públicas o caminatas cortas. Los contextos familiares de estos jóvenes son distintos. Los papás de Franco y Omar

son migrantes que trabajan en Estados Unidos de América. Franco vive en Sauz de la Labor y fue el único joven de su localidad que egresó de tercero de secundaria (CONAFE). Franco utilizaba el vehículo familiar combinándolo con transporte público para llegar a la preparatoria. Antes de concluir la secundaria, su mamá compartió en entrevista que no tenían acceso a transporte privado y el transporte público en su localidad era deficiente, es decir, incierto, impuntual e, incluso, ausente. Esto motivó al papá de Franco a migrar a Estados Unidos de América para trabajar y así poder comprar un vehículo que le permitiera a su hijo ir a la preparatoria. Franco y su familia eligieron el Centro de Bachillerato Tecnológico y Agropecuario (CBTA), ubicado en la cabecera municipal de Calvillo, a 22.5 km de su casa. La mamá de Franco señaló que pensaba que los traslados que hicieran sus hijos serían más sencillos si tuvieran compañía, sin embargo, debido a la baja densidad poblacional de su localidad y al pequeño número de estudiantes que deciden continuar estudiando, esto no fue posible. Para Franco, esta elección o cualquiera que hubiera tomado, implicaba necesariamente el uso de un vehículo motorizado, pues la caminata era, aproximadamente, de 5 horas solo en un sentido (de ida o de regreso), tal como se muestra en la Figura 10, además de que no había otros miembros de la comunidad que hicieran el mismo traslado para que pudieran darle raid, ni transporte público accesible.

Figura 10

Camino de Sauz de la Labor a CBTA Calvillo

Nota. Recuperado de Google Maps a partir de la narración de la mamá de Franco (abril, 2024)

Otro de los estudiantes de este grupo es Omar. Él utilizaba la moto de la familia para ir a la preparatoria del Tildío. Al iniciar el primer semestre, hacía uso del transporte público (combi), caminaba o pedía raid para ir a la escuela, porque en ese entonces su mamá creía que era demasiado peligroso el trayecto y no confiaba en sus habilidades de manejo y de autocuidado como para prestarle la moto de la familia. No obstante, con el paso del tiempo, la mamá de Omar fue adquiriendo confianza, al ver que utilizaba adecuadamente la motocicleta, apagándose a las normas que habían establecido para su uso: Omar debía dejar la moto en casa de su abuelita, quien vivía en el Tildío, y de ahí irse caminando a la preparatoria para evitar un uso indebido con sus compañeros de clase.

Finalmente, dentro de este grupo de estudiantes está Teresa. Para llegar a la escuela, debía irse por las mañanas con su papá, quien la dejaba en la preparatoria cuando iba camino al trabajo. Teresa esperaba afuera de la escuela a que llegara la hora de entrada. El regreso de la joven a su casa era a través del uso de transporte público (combi) que la llevaba a la localidad en donde estudiaba la preparatoria su hermana y regresaban juntas a casa. Las dinámicas de traslado de Teresa implicaron el involucramiento activo de varios miembros de

su familia, lo que traía consigo cierta dependencia, pero también un trabajo colaborativo pues ponían en práctica habilidades de comunicación y coordinación.

Los traslados descritos implicaban una mayor distancia, lo que incrementaba el tiempo de traslado y la inversión de recursos económicos y energéticos, pero al mismo tiempo diversificaba las relaciones e interacciones de los jóvenes. Esto tuvo un doble efecto; por un lado, las familias deberían buscar de dónde obtener los recursos adicionales y, por otro, fue valorado por las familias como una oportunidad de “salir al mundo” y desarrollarse. Así lo manifestó la mamá de Franco cuando explicó que ella quería que Franco se fuera a trabajar fuera del Sauz, debido a las pocas y precarias ofertas laborales en la zona. La mamá de Omar señaló algo similar cuando indicó que, al ser el único hijo varón, le gustaría que fuera ingeniero y que trabajara en una fábrica. Estas aspiraciones implican la descampesinización, fenómeno que “hace referencia a los procesos económicos por los cuales el capitalismo se introduce en el medio agrario y va cambiando las formas de producción en las familias campesinas” (Sánchez, 2020, p. 61). Los procesos de escolarización también tienen consecuencias en el tejido social y territorial, así como en la propia identidad. Así mismo, una mayor distancia para ir a la escuela provoca que los riesgos se agudicen (exposición al narcomenudeo, el reclutamiento forzado por parte del crimen organizado y los atropellamientos o accidentes).

Para este grupo de estudiantes, la autonomía y la comodidad eran consecuencia del uso de sus propios vehículos, lo que a su vez daba como resultado que tuvieran mayor tiempo disponible. Una excepción fue Teresa, para quien los tiempos de espera formaban parte de su rutina: aguardaba a que la escuela abriera, ya que su padre la dejaba mucho antes de la hora de entrada y después, esperaba a su hermana para poder volver juntas a su casa, ya que su hermana era la que tenía el otro vehículo familiar y sabía manejar.

La mayoría de las necesidades de los jóvenes para hacer los traslados estaban relacionadas con los recursos económicos de sus familias. En esta etapa, los gastos escolares y los gastos ocultos se incrementaron, por ejemplo, en gasolina y en alimentación, pues mientras que en la secundaria podían ir a su casa para almorzar, en la preparatoria tenían que considerar el gasto semanal para comprar comida en la escuela o preparar algo para llevar. Esto afectó la economía familiar, que debió ajustarse recortando otros rubros o un mayor esfuerzo laboral,

pues como lo mencionó una de las madres: “el dinero no sobra” (Comunicación personal, mamá de Hugo, mayo de 2024).

En estos trasladados fue clave el involucramiento de la familia; por ejemplo, la compra de un vehículo por los ingresos que obtuvo el padre de Franco al migrar a Estados Unidos de América, o la reorganización de la dinámica familiar en casa de Teresa, para que su padre asumiera la responsabilidad de llevarla diariamente a la escuela.

En el segundo grupo de estudiantes se encontraron Héctor y Julia de La Frontera, y María y Gustavo de Tanque El Trigo. Estos jóvenes se trasladaban en transporte motorizado a la EMS, todos tenían como principal medio de transporte los raids. Los raids provocan incertidumbre, pues los trasladados dependen de alguien externo a la familia y, además, requieren de competencias de motilidad específicas para gestionarlos. Además, en la mayoría de estos casos existía un costo económico que las familias tuvieron que cubrir. María, por ejemplo, hacía los trasladados combinando diferentes tipos de transporte; durante los primeros tres días después de iniciar las clases en EMS, intentaron llevar a María en el vehículo familiar, porque aún no había un lugar en el taxi.

El taxi que entra a la localidad a esa hora es el único medio de transporte, pues la mayoría opta por [...] apartar su lugarcito y el señor no nos había confirmado si sí había lugar para llevar. Entonces mi esposo dijo: “bueno, pues ni modo dijo pues yo ahora voy a estar llevando a ver hasta donde me aguante el carro”. (Comunicación personal, mamá de María, diciembre 2024)

El automóvil de la familia de María estaba en condiciones precarias y en ocasiones no funcionaba, lo que, sumado a las competencias de ubicación y poca experiencia de manejo del papá de María, provocaba un cúmulo de desventajas que fluctuaban entre la desventaja biográfica, es decir aquella que sucede en la vida de María y se acumula con el tiempo, y el conglomerado de desventajas, como la conjunción de desventajas territoriales y familiares en la experiencia de traslado de María, que produce desigualdad y exclusión (Saraví, 2020). Al respecto, la mamá de María comentó lo siguiente:

[El primer lunes] no pudo ir a la escuela por el tráfico, como ya habían entrado todos a la escuela, el tráfico se complicó ahí en línea verde y dónde está la [Farmacia]

Guadalajara, ya no avanzaron, se fueron de aquí a las que 6:30 se les hicieron las 7:20 ahí en línea verde y les faltaba cruzar tercer anillo [en el] semáforo de la SEP y se regresaron porque la entrada es a las 7:30, entonces no tenía caso irla a llevar hasta allá y ya no le iban a permitir el acceso. (Comunicación personal, mamá de María, diciembre 2024)

Después de esta experiencia, volvieron a hablar con el taxista, quien decidió aceptarla, aunque fueran apretados. Ahora, el papá de María la llevaría en su motocicleta hasta el punto de reunión con el taxista. A las 6:05 am la esperaría un taxi que transportaba a otras tres personas a diversos lugares de Aguascalientes. El regreso sería en combi y caminando. En este tipo de traslados, la gestión del transporte privado fue muy común y trajo consigo experiencias, consecuencias y necesidades particulares y complejas. Por ejemplo, Gustavo iba a la preparatoria en un transporte privado de combi, en el que también se trasladaban a la secundaria otros jóvenes de la misma localidad. El lugar en la combi se reservaba previamente y era ocupado únicamente por él. Cuando Gustavo no podía salir a la hora acordada o tenía horarios distintos a la mayoría de los jóvenes de secundaria, tenía que buscar una alternativa para regresar a su casa y, además, debía pagar la cuota semanal del transporte privado y el costo de la alternativa para regresar a su casa. Para María sucedía algo similar, pues los lugares se reservaban y aunque no se utilizara el servicio, su familia debía pagarla. El uso de este tipo de transporte aumenta los costos ocultos para las familias y también las desigualdades entre quienes viven en territorios rurales y no cuentan con opciones, y quienes viven en zonas urbanas y sí las tienen (Vela-Almeida et al., 2020; OCDE, 2023). Las alternativas que las familias fueron encontrando a partir de los recursos que tenían al alcance provocaron tensiones que asumían y normalizaban, sin contar con el involucramiento del Estado. La carencia de intervención Estatal también era notable en la falta de acompañamiento para familias de nuevo ingreso y el aseguramiento del transporte seguro y con horarios regulares.

A pesar de lo anterior, el caso de Gustavo mostró algunas ventajas de trasladarse diariamente respecto a otras alternativas que han considerado, como irse a vivir con su abuela a Calvillito entre semana. Las ventajas se relacionan con la cercanía y comunicación que seguía

existiendo entre Gustavo y su mamá, lo que facilitaba la resolución de conflictos y el seguimiento del desempeño académico y la conducta de Gustavo.

En el momento de la recolección de información, Gustavo iba y volvía a su casa utilizando el transporte privado que contrataba su familia. Sin embargo, su mamá mencionó que cuando entrara a segundo semestre sus horarios cambiarían, por lo que existía incertidumbre sobre cómo serían los traslados. Al vislumbrar este cambio, la mamá de Gustavo comenzó a delinejar posibles escenarios como que se fuera a vivir con su abuela materna a Calvillito, aunque si esto sucedía, el involucramiento de ella en la escuela y el seguimiento del desempeño y comportamiento de hijo disminuiría.

Las familias de los jóvenes se ven en continua incertidumbre, lo genera estrés a nivel personal y familiar, además de que constantemente existe el riesgo de que sus hijos dejen de asistir a la escuela por la falta de condiciones materiales. Además, las familias explicaron que el uso de un solo tipo de transporte implicaba aceptar condiciones adicionales al pago, como horarios y paradas preestablecidas. Con María, el taxi que tomaba salía a las 6:05 am, pues atendía las necesidades de otros pasajeros. La joven llegaba a una parada cercana a la preparatoria alrededor de las 6:30 am y, mientras abría la escuela, se iba a casa de una amiga, pues no quería estar sola esperando. Esta situación genera riesgos, pues María no se encontraba resguardada en un espacio seguro durante el tiempo de espera; es por esto que tenía que recurrir a amistades que la recibieran mientras llegaba la hora de entrada. En su caso, los riesgos podían llevar a una desafiliación escolar, debido a las emociones, la incertidumbre y los peligros enfrentados en sus experiencias cotidianas.

Las necesidades de estos estudiantes se desprenden de los recursos económicos con los que cuentan. La madre de Héctor comentó desde la primera entrevista que para costear los gastos de traslado a la preparatoria tuvo reducir la compra de comestibles. Con María sucedía algo similar, pues su mamá indicó que optó por trabajar un día más para pagar el transporte a la preparatoria; antes trabajaba haciendo la limpieza de casas dos días a la semana, y desde que entró María a la preparatoria trabajaba tres días a la semana.

El esfuerzo de las familias da cuenta del valor que le dan a la escuela como un medio de desarrollo, esperando una recompensa en el largo plazo: la conclusión de la EMS y la obtención de un certificado. Así, los esfuerzos se convierten en apuestas a largo plazo, en las que se involucra la confianza, pero también se crean tensiones generacionales al atribuir el

éxito únicamente al esfuerzo y voluntad de los jóvenes, lo que a su vez, impacta en la autopercepción académica y genera una acumulación de desventajas biográficas compartidas, es decir, un conglomerado de desventajas que combina las personales con las territoriales (Saraví, 2020).

Finalmente, una necesidad latente en estas localidades es la gestión de recursos comunitarios, así como la desmitificación meritocrática de los territorios rurales que perpetúa la exclusión social. Algunas de las madres que participaron en esta investigación comentaron que habían estado gestionando el transporte con autoridades municipales, sin embargo, no obtuvieron una respuesta favorable. La mamá de María, quien vive en Tanque El Trigo compartió compromisos expresados durante campañas políticas que no se concretaron y que, como se muestra en la siguiente cita, reflejan una visión socioespacial urbanocéntrica que no considera las implicaciones de los traslados en territorios rurales y de la acumulación de desventajas para los jóvenes y sus familias:

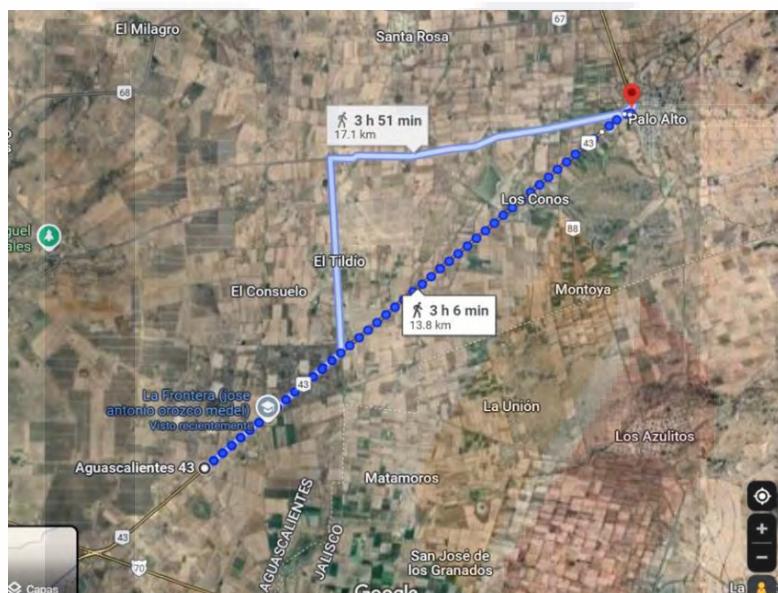
[Cuando] anduvieron los partidos prometiendo, hubo una persona que sí gestionó que entrara el transporte, mínimo que si viene de la base a las 7 que entre para a ver si hay niños que vayan a la prepa a San Francisco y los pueda llevar, entonces la señora gestionó que de regreso si viene de San Francisco la traigan acá, pero quedó en gestión, la publicaron en una red social del candidato y la gente hizo mucha crítica de eso, empezaron a echarle, como “ay como si no pudieran caminar”, o sea, seamos realistas los niños se sienten un poco más inseguros caminando solos. (Comunicación personal, mamá de María, abril 2024)

Finalmente, para Federico, quien, por las condiciones materiales y territoriales de su casa y su familia, hacía los traslados utilizando transporte público. A diferencia de los traslados hechos a la secundaria CONAFE, estos traslados eran más extensos, 13.8 km de su casa a la escuela, como se muestra en la Figura 11; si hubiese ido caminando a la preparatoria le habría tomado tres horas llegar. Algunas de las necesidades de Federico para hacer estos traslados están relacionadas con el desarrollo de competencias y con recursos económicos. Las primeras incluyen habilidades de gestión del tiempo y comunicativas, mismas que, en la

primera entrevista, él señaló no tener, por ejemplo, le provocaba nerviosismo pensar en tener que decirle al chofer de la combi dónde bajarse. Además, los traslados a la preparatoria los hace solo, pues ningún otro de sus compañeros de secundaria va a la misma preparatoria que él.

Figura 11

Traslado a la preparatoria de Federico



Nota. Recuperado de Google Maps a partir de narración de Federico (comunicación personal, Federico, enero 2025)

Federico señaló que no tenía mayor complicación en hacer estos traslados, sin embargo, considerando los antecedentes descritos en la primera entrevista sobre autopercepción en el proceso de aprendizaje, la experiencia escolar y de aprendizaje que tenga en EMS será fundamental para que continúe y concluya este nivel educativo. Para casos en donde la autopercepción era negativa, se refuerza el argumento de que la transición educativa y los traslados escolares suceden no solo cuando existen condiciones materiales y territoriales para hacerlo, sino también cuando existe un motor interno, llamado aspiración, que refleje una alta valoración por la escuela.

En este capítulo se distinguieron los traslados de acuerdo con el nivel educativo en el que se encontraban los estudiantes, identificando contrastes. Un contraste se relaciona con el grado de acceso a la escuela, definido por dos condiciones: las materiales y las territoriales. Dentro de las primeras se incluyen los recursos socioeconómicos de la familia, el grado de motilidad de los jóvenes y sus padres, así como el tipo de transporte con el que se cuenta en su localidad. Las condiciones territoriales abarcan las distancias, la distribución de los servicios en el espacio y la infraestructura carretera.

El grado de acceso será diferente entre jóvenes cuya escuela está en su localidad y quienes no están en esta situación. Además, contrastando las experiencias entre niveles educativos, se pudo observar que la edad juega un rol importante en la valoración de la accesibilidad, debido a la cercanía, seguridad y control que esto da a las familias.

En relación con la seguridad y el control, se encontró que los traslados cortos eran percibidos positivamente por las familias, pues esto les permite a los padres tener una mayor certeza de la seguridad de sus hijos, además de favorecer el involucramiento de las familias en la escuela y contar con más tiempo para la convivencia familiar y otras actividades cotidianas. Algunas madres también lo percibían como medio para vigilar el comportamiento de sus hijos, lo cual les brindaba tranquilidad.

Acerca del gasto energético, todos los traslados descritos implicaron esfuerzo físico para los estudiantes, aunque, en algunos casos el gasto fue mayor y no era opcional. A diferencia de lo que reporta la literatura científica, el gasto energético en estos casos no es visto como ejercicio físico o como una acción de cuidado ambiental, sino como un gasto no negociable ante las pocas opciones de traslados y la distancia a la escuela (Babey et al., 2009; Marique, et al., 2013; Mitra y Buliung, 2015; Tao et al., 2019; Cachón et al., 2020).

También se encontró un contraste en la disputa entre accesibilidad y aceptabilidad del derecho a la educación (Tomasevski, 2001). Aunque algunas familias consideraron otra escuela para sus hijos, el criterio que privilegiaron fue la facilidad de acceso a la escuela (transporte, tiempo, recursos y distancias), incluso, por encima de las valoraciones acerca de la formación docente o el tipo de institución (Tomasevski, 2001). Esto no solo se manifestó en casos hipotéticos cuando las madres señalaron considerar otra secundaria para sus hijos, sino también en los cambios de plantel que ocurrieron cuando llegó la institución escolar de CONAFE.

Los traslados, en sus distintas modalidades, exponen a los jóvenes a distintos riesgos y a su vez, les permiten desarrollar distintas competencias, como la comunicación y negociación para irse en raid o la identificación de los posibles riesgos al caminar por la carretera. Aunque de estas situaciones deriven aprendizajes, no dejan de ser factores que vulneran el cuerpo-territorio de los estudiantes, pues no son opcionales, por ejemplo, el cansancio por caminatas largas y la posibilidad de rapto y de atropellamiento.

También fue posible observar tensiones entre la responsabilidad familiar comunitaria y la responsabilidad del Estado. En todos los casos, los jóvenes y sus familias son los principales responsables de la ejecución de los traslados y del acceso a la escuela. En otros casos, es tal la ausencia del Estado que no solo la familia toma por completo la responsabilidad de la movilidad en su localidad, sino que se crean redes comunitarias informales e inciertas que buscan aumentar el capital de movimiento de sus pobladores. Al mismo tiempo, la distribución de las rutas y medios de transporte, así como la ubicación de las escuelas responden a lógicas socioespaciales hegemónicas que buscan la eficiencia más que el ejercicio de los derechos, pues para algunos los medios de transporte estarán cerca, pero para otros no, debido a la ubicación de sus hogares o a su aislamiento.

Finalmente, un elemento presente en todas las experiencias de traslado incluidas en esta investigación es la acumulación de desventajas y la desventaja acumulada. Los estudiantes que viven más lejos de la escuela acumulan desventajas con respecto a sus pares que viven más cerca, en los siguientes aspectos: 1) mayor posibilidad de inasistencia; 2) menor acceso a recursos familiares; 3) mayor exposición a riesgos; y 4) mayor gasto energético y de tiempo. La distribución de la oferta educativa obedece a decisiones que parecen fortuitas para los jóvenes, y esas decisiones favorecen la homogenización de los territorios, pues a partir de los territorios homogéneos como la urbanidad es más fácil la distribución y acceso a los servicios de transporte y educación siguiendo una lógica de mercado y cayendo en el error de confundir el tiempo con el espacio (Massey, 1991/2012).

Capítulo 7. La motilidad como condición para la transición y elección escolar

La transición educativa y la elección escolar están definidas por la motilidad en dos de sus componentes: la apropiación, expresada en las aspiraciones de los jóvenes y de sus familias; y el acceso, reflejado en las condiciones materiales y territoriales de sus contextos (Kaufmann et al., 2004). El objetivo de este capítulo es analizar las lógicas detrás de la elección de escuela una vez que, en conjunto, los jóvenes y sus familias decidieron transitar hacia la EMS. Para ello, se presentan y contrastan las lógicas de elección escolar en secundaria y en EMS. El análisis revela que, en este último nivel educativo, entran en juego variables distintas a las que se presentan secundaria y que existe una tensión entre la accesibilidad y la aceptabilidad debido a la falta de asequibilidad, componentes del derecho a la educación (Tomasevski, 2001). En secundaria se privilegia la accesibilidad, ya que la oferta de planteles cercanos es más amplia que en EMS (Tomasevski, 2001); y en EMS la aceptabilidad, sin dejar la accesibilidad de lado.

7.1. La “elección” de escuela en secundaria

Privilegiar la accesibilidad de la escuela secundaria se debía a que traía consigo mayores posibilidades de convivencia familiar, así como seguridad, control y cercanía entre la familia y la escuela. La mayor parte de las madres entrevistadas señalaron haber considerado inscribir a sus hijos en otra secundaria, sin embargo, cualquier otra opción, al ser más lejana, implicaba un mayor gasto de recursos económicos y simbólicos. Esto provocó que las familias priorizaran las dimensiones de asequibilidad y accesibilidad sobre la aceptabilidad (Tomasevski, 2001).

Respecto a la distancia, la mamá de Federico, por ejemplo, compartió que su hijo estuvo en tres secundarias que se encontraban aún más lejos que la de CONAFE y Federico no quiso seguir en ellas debido al cansancio de los traslados. Al final, lo convenció de asistir a la secundaria CONAFE de La Frontera, que caminando le quedaba un poco más cerca. Por otro lado, para María, de acuerdo con el relato de su mamá, la cercanía de la escuela permitía un mayor involucramiento de la familia y vigilancia de su comportamiento, en respuesta a las diferencias entre generaciones (Sánchez, 2020).

A pesar de la elección realizada, las madres de los jóvenes señalaron que habrían elegido otra secundaria donde los maestros tuvieran una formación pedagógica y disciplinar especializada, para que “explica[ran] más a fondo las cosas” (comunicación personal, mamá de Julia, junio 2024), que adquirieran “más conocimientos en muchas materias y se [fueran] preparando para una carrera especial” (comunicación personal, mamá de Héctor, mayo 2024). Esto evidencia que la existencia de una escuela cercana es solo un primer paso para garantizar el derecho a la educación, pues debería buscarse y asegurarse también su calidad, sin que esto represente costos ocultos que no puedan ser cubiertos por las familias rurales. (Ting y Lee, 2019; OCDE, 2023).

La elección de escuela secundaria se hizo a partir de la oferta que las familias conocían, la distancia entre la casa de los jóvenes y las opciones educativas y los medios de transporte con los que contaban. La oferta conocida por las familias y su valoración resulta, en algunos casos, a partir de comentarios sobre la reputación de la escuela que hacen sus pares, y no precisamente a partir de datos educativos, como investigaciones previas lo han mostrado en contextos distintos (Holme, 2002).

La elección de escuela suele también estar definida por los medios que los jóvenes y sus familias tienen para llegar a ella. La complejidad del acceso a medios de transporte que lleven a los jóvenes de forma segura a la escuela fue uno de los factores para elegir plantel en el caso de Héctor. Su mamá indicó que, aunque consideraban como opción que estudiara en la secundaria de La Loma, el traslado era más complicado “porque para allá no hay la accesibilidad de transporte, allá tendría que ser caminando o en bicicleta” (comunicación personal mamá de Héctor, mayo 2024).

La elección de secundaria en territorios rurales tiene consideraciones particulares relacionadas con la edad de los jóvenes, y la escasa oferta escolar y de medios de transporte. La edad de los jóvenes, 12 a 15 años regularmente, hace que la decisión recaiga principalmente en sus padres y madres; y por la edad, dependen de otros en sus traslados, pues sus padres no les permiten irse solos o no tienen aún las competencias para usar el vehículo familiar, en caso de contar con uno. Aunque las opciones de secundaria suelen ser más numerosas que las de EMS, continúan siendo escasas.

En la mayoría de los casos, las opciones educativas disponibles para los jóvenes en secundaria dependen de los recursos económicos con los que cuenta su familia y de los

medios de transporte ofertados en su localidad. Cuando en la elección de escuela se prioriza la accesibilidad en vez de la aceptabilidad, se puede llegar a poner en riesgo el logro de los objetivos de aprendizaje de dicho nivel (OCDE, 2023). Al tratarse de un nivel básico, si estos objetivos de aprendizaje no se logran, se compromete el desarrollo de habilidades que necesitarán para participar de oportunidades laborales, para seguir aprendiendo en otros niveles educativos, y para el desarrollo social.

7.2. La “elección” de EMS

Las consideraciones que los jóvenes y sus familias tomaron para la elección de escuela de EMS fueron similares a las del nivel previo: cercanía, seguridad y medios de transporte disponibles. Sin embargo, los jóvenes participaron de manera más activa en la elección del plantel de EMS. La exploración de opciones partió de reconocer que la distancia por recorrer sería mayor que en secundaria, debido a que las escuelas de EMS son más escasas. Por otro lado, las familias y los jóvenes sopesaron entre accesibilidad y aceptabilidad entre las opciones disponibles. Además, tomaron en cuenta las oportunidades de socialización con otros jóvenes y el tipo de formación que daba la EMS, sobre todo en la formación técnica que pudiera preparar para el mundo laboral.

Un ejemplo de la disyuntiva entre la aceptabilidad y la accesibilidad se presentó con Teresa. Su mamá comentó que la preparatoria de su hija mayor la eligieron en función de la accesibilidad, debido a las condiciones materiales y del territorio, pero también al contexto familiar, pues la mamá de Teresa debía llevar a cabo tareas de cuidado de sus hijas pequeñas. Aunque después se arrepintieron, pues la hermana de Teresa expresaba inconformidad por el poco reto cognitivo de sus clases, la repetición de las lecciones y el limitado contenido matemático que trabajaban en aula y que era altamente valorado en su familia. La mamá de Teresa mencionó que cuando eligieron la preparatoria para su hija mayor, consideraron que la escuela se encontrara cerca de su casa, pues ella no podría acompañarla en ningún traslado. Sin embargo, ahora que Teresa estaba en la transición hacia EMS la situación era distinta porque su hija menor ya era más independiente. Las implicaciones logísticas de los traslados recaen principalmente en la mamá de Teresa, más que en su papá, una tendencia que ha sido documentada por la investigación en otros contextos (Ting y Lee, 2019).

Los padres de Teresa seleccionaron un bachillerato tecnológico para su hija, opción que brinda especialización en enfermería, informática u otra área, pero también buscaron que fuera accesible material y territorialmente. Las opciones de EMS deberían cumplir, al menos, dos criterios: la accesibilidad y la pertinencia técnica que se orientaba hacia la formación enfermería. Teresa expresó sus deseos de estudiar la preparatoria en la ciudad de Aguascalientes para favorecer su conocimiento y su confianza al momento de moverse dentro de la ciudad cuando cursara estudios superiores. Las elecciones de los estudiantes están relacionadas con una proyección laboral y profesional a mediano plazo, aunque eso implique sacrificar las opciones más accesibles.

De manera similar, la elección de EMS de María estuvo guiada por la búsqueda de una preparatoria que ofreciera especializaciones, pero que al mismo tiempo resultara viable en términos de distancia y transporte disponible. Su madre explicó que la primera opción que consideraron se ubicaba en Aguascalientes: “[Las hemos] buscado por cerca, en cuestión del transporte” (Comunicación personal, mamá de María, mayo 2024). Aunque habían contemplado otras dos escuelas más cercanas, la madre de María no las consideró como alternativas viables debido a las experiencias de desafiliación escolar que ella ha observado en dichas preparatorias. La mamá de María también llevó a cabo un ejercicio de simulación para medir las distancias y calcular los tiempos de traslado, con apoyo de la aplicación de Mapas de Google; durante la entrevista, ya habían averiguado dónde pasaba la ruta, la combi y cuánto debía caminar para tomarla. Además, señaló que los gastos para que su hija entrara a la preparatoria suponían un reto que como familia estaban dispuestos a asumir, mostrando que el apoyo familiar que se traduce en acciones concretas que generan competencias como la exploración del territorio.

Por otro lado, para Gustavo, su mamá contemplaba dos opciones de preparatoria: una ubicada en la capital del estado y la otra en un poblado cercano a su localidad. En la primera entrevista, la mamá de Gustavo manifestó que una de las opciones era la preparatoria de Calvillito. Esta opción, a diferencia de otras, le daba mucha tranquilidad, pues estaba cerca y había un transporte que lo dejaba exactamente en la puerta de la preparatoria y lo recogía en la puerta de su casa. Aunque la mamá de Gustavo manifestó valorar que su hijo asistiera a una preparatoria en la capital del estado, debido a las competencias que desarrollaban en los jóvenes, relacionadas con la autonomía, gestión de riesgos y gestión de recursos,

reconoció que esta alternativa implicaba una disyuntiva, pues si bien ofrecía una formación más completa, al contar con un maestro por materia y algunos cursos de especialización técnica, los trasladados eran más complejos.

Para David, la elección de EMS estuvo determinada por la distancia que le era posible recorrer con los medios que tenían al alcance: la bicicleta. Para su mamá, la distancia era una variable importante para elegir preparatoria. Ella señaló: “a mí me encantaría que estuviera en Aguascalientes, la verdad, pero por la distancia el transporte no, no tenemos esa posibilidad” (comunicación personal, mamá de David, mayo 2024). David trabajó antes de entrar a EMS y con el dinero que ganó se compró la bicicleta que le ayudó a trasladarse al plantel educativo.

Aunque Héctor manifestó tener dudas sobre su entrada a la EMS, su mamá deseaba que continuara con sus estudios. Para ella, la disyuntiva no estaba en seguir o no, sino en qué preparatoria elegir, y, como se observa en la siguiente cita, los recursos económicos derivados de los trasladados eran determinantes en la elección:

la facilidad para trasladarse, en bicicleta o agarrar su tiempo e irse caminando, puedo incluso llevarlo yo, pero eso depende de cómo ande de dinero. Al CBTA de Palo Alto se me hace más complicado porque allá sí es pasaje de ida y de venida y no me queda, acá en La Loma se me hace mejor porque, aunque no haya recurso él podría asistir.

(Comunicación personal, mamá de Héctor, mayo 2024).

Para la mamá de Héctor, el CBTA en Palo Alto no era una opción, debido a los gastos que implica y a que el sueldo del esposo no podría cubrirlos (comunicación personal, mamá de Héctor, mayo 2024). Finalmente, Héctor ingresó a la preparatoria del Tildío debido a que la familia de Omar, quien también iba a Tildío, les proporcionó apoyo para los trasladados de su hijo dándole raid.

Además de las distancias y recursos económicos, algunas otras razones consideradas para la elección de la preparatoria fueron las habilidades que los jóvenes perciben en ellos mismos para usar diferentes medios de transporte. Federico, por ejemplo, dijo darle vergüenza usar la combi:

una vez venía de Aguas, me fui a quedar a dormir allá con mi padrino, y me equivoqué... venía nervioso y me equivoqué y como que se rieron [...] le dije bájame ahí enfrente de la tienda y tenía que decirle que enfrente de la escuela y no vi ni una tienda y le dije “no... enfrente de la escuela” pero ya iba bien nervioso. (Comunicación personal, Federico, mayo 2024)

Julia se enfrentaba a una situación similar. Su mamá explicó que una de las opciones que tenían para que Julia asistiera a la preparatoria era que ingresara a la escuela de Palo Alto. Sin embargo, Julia no quería hacerlo, porque: “es muy vergonzosa, le da vergüenza hablar, hacerle la parada a la combi por eso no cree que quiera ir a la de Palo Alto” (comunicación personal, mamá de Julia, mayo 2024). Las narraciones de Federico y de la mamá de Julia reflejan uno de los componentes de la motilidad: la competencia.

Otro de los factores que las familias consideraron para elegir plantel de EMS está relacionado con los horarios de los traslados. Para algunas madres, es importante asegurar que los traslados de sus hijos no sean realizados por la noche, pues aumentan riesgos de atropellamiento e inseguridad por delincuencia, lo que hace que rechacen el turno vespertino. Por ejemplo, la mamá de Federico señaló que para ella la única opción viable era que su hijo ingresara a la preparatoria de Palo Alto, pues si bien existe un telebachillerato en otra localidad más cercana, implicaría que Federico estuviera en el turno vespertino y se trasladara de noche, lo que traería mayores riesgos.

Las razones que explican la elección escolar muestran aspectos relacionados con los costos para llegar a la escuela, también conocidos como gastos ocultos (OCDE, 2023). Estos gastos son clave para comprender que la desigualdad educativa incrementa conforme avanza el nivel educativo, sobre todo para las familias de territorios rurales.

La diversidad en la motilidad entre los miembros de una misma comunidad escolar podría ser síntoma de una desigualdad educativa entre los propios estudiantes y podría provocar una exclusión social acumulada biográficamente en cada estudiante (Scott y Marshall, 2018). En estudios como el llevado a cabo por Holme (2002) se señala que el acceso a escuelas, denominadas de alta calidad está definida por su “capacidad de movimiento (ya sea permanente o cotidiano) y por la posibilidad de pagar escuelas privadas” (p. 283). En

contextos de “clase alta” en Estados Unidos de América (Holme, 2002) esta elección está lejos de obedecer a criterios racionales educativos, como puntajes en pruebas académicas o el currículum, sino que obedece a los deseos de prestigio y estatus de los padres de familia (Holme, 2002).

En los casos analizados en este estudio, se puede ver que la mayoría de las familias tenía poca o nula información con respecto a las características académicas de las opciones escolares de EMS, aunque sí estaban al tanto de las implicaciones económicas, de riesgo y tiempo que tomarían a partir de los traslados escolares. Esto muestra que las familias cuentan con más información sobre el componente de accesibilidad del derecho a la educación que sobre el de aceptabilidad (Tomasevski, 2001).

Para los jóvenes, las razones de preferencia de EMS obedecen al ambiente social y a la posibilidad de interactuar con personas diversas, como para Franco y Gerardo. Para otros más, la reputación sobre ciertas preparatorias, como la de Palo Alto, les hace pensar que no podrán enfrentar los desafíos que representa debido a los recursos académicos con los que cuentan, este fue el caso de Federico y Omar.

Con respecto a la elección escolar, la OCDE (2023) explica la importancia de tener en cuenta los mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa, para que, independientemente de las elecciones que hagan las familias, existan estándares mínimos de aprendizaje en cualquier escuela que elijan. Esto también es importante en los territorios rurales pues de acuerdo con la percepción de algunas madres, la escuela que eligieron tanto en secundaria como en EMS no cumplía con los mejores estándares académicos.

Aunque como se señaló en capítulos previos, en Aguascalientes, tanto en secundaria como en EMS existen mecanismos específicos para la elección de escuela, se ha cuestionado el acceso a la información sobre las escuelas del que disponen las familias para tomar la decisión (OCDE, 2023, p. 218). Entre las familias que buscan altos estándares de calidad en las escuelas, las que presentan desventajas socioeconómicas dan mayor importancia a temas financieros, en contraste con las familias que tienen ventajas socioeconómicas “a menudo debido al tiempo y el dinero necesarios para desplazarse a una escuela lejana y a la existencia de cuotas ocultas” (OCDE, 2023, P. 218). Esto refleja que las prácticas de elección escolar “puede conducir a una mayor segregación socioeconómica entre las escuelas y a mayores diferencias en la calidad docente y el rendimiento estudiantil entre las escuelas” (OCDE,

2023, p. 218), pues solo serán elecciones realmente para aquellas familias que pueden cubrir los costos ocultos de los traslados. En consecuencia, se podría afirmar que no existe elección escolar en territorios rurales y aislados, pues usualmente solo hay una opción cercana, que no implica traslados extensos (OCDE, 2023). En los casos de los participantes, no había ninguna opción por elegir para EMS y no la hubo por mucho tiempo para secundaria.

Si bien la literatura señala que los padres están dispuestos a invertir tiempo y recursos en la elección escolar, en los hallazgos se encontró que, la motilidad les impide acceder a más información sobre las opciones educativas. Además, no existe un sistema que guíe a los estudiantes y sus familias en sus decisiones escolares, tampoco en sus transiciones educativas. Esto mismo lo reconoce el informe de la OCDE al decir que “no todos los padres tienen el mismo acceso a la información sobre las escuelas vecinas, y no todos pueden permitirse, financieramente, preocuparse únicamente por cuestiones de calidad” (OCDE, 2023, p. 228).

Además, el acceso a la información y la orientación es distinta dependiendo del lugar dentro de la familia que ocupa el hijo. Para mamás cuyo hijo o hija es el primero que entra a la preparatoria hay menos información y la buscan en círculos cercanos a la familia; para la transición de los segundos hijos o posteriores cuentan con información previa que da mayor certeza sobre las acciones de apoyo que requieren sus hijos e hijas. La información es importante y es una de las variables a considerar cuando las familias exploran opciones educativas.

Finalmente, de acuerdo con estos resultados y tal como se mostró en la revisión de literatura, la distancia la escuela como condición territorial es esencial al elegir una institución educativa. En el informe de la OCDE (2023), se señala que “seis de cada diez padres consideraron importante o muy importante la distancia de desplazamiento al centro educativo, y ocho de cada diez otorgaron la misma importancia a la oferta de cursos” (OCDE, 2023, p. 229). En esta investigación, todas las familias consideraban la distancia como un factor decisivo para la elección escolar.

Capítulo 8. Conclusiones

The way we imagine space has its effects

(Massey, 2008, p. 4)

Este capítulo está conformado por tres apartados. En el primero, se exponen los hallazgos más importantes de la tesis, agrupándolos de la siguiente manera: barreras estructurales, perspectivas familiares y consecuencias de los traslados escolares. Posteriormente, se presenta un apartado de recomendaciones de política pública. Finalmente, se cierra el apartado de conclusiones con las limitaciones de esta investigación y líneas de estudios futuros.

8.1. Barreras estructurales

Las barreras estructurales se entienden como aquellos elementos macrosociales, políticos y económicos que generalmente están definidos por el Estado y que han determinado la intención desarrollista y la búsqueda del bienestar del sistema capitalista y neoliberal (Sánchez, 2020). En este contexto, la falta de oferta escolar obliga a los jóvenes que viven en territorios rurales a hacer traslados más extensos, costosos, riesgosos y en condiciones inciertas.

La ausencia de transporte público genera alternativas que no siempre son las más convenientes para las familias y que reflejan lógicas espaciales y de distribución del poder que no favorecen el ejercicio del derecho a la educación en territorios rurales. Los jóvenes usan su propio cuerpo en largas caminatas para llegar a la escuela y cuando los cuerpos asumen esta carga, el Estado se deslinda de la responsabilidad que tiene de proveer acceso a la escuela (Albet y Benach, 2012). Además, las familias deben aceptar y adaptarse a un transporte público deficiente, con pocas rutas y caminos inadecuados para uso peatonal o de transporte no motorizado, y optan por transportes privados no regulados, en los que el mercado define precios y condiciones de seguridad o hacen colaboraciones, raids, a voluntad de otros que no garantizan que se ejecuten los traslados de la forma deseada.

Una de las barreras estructurales más importantes es que la elección de escuela se vuelve una imposición para las familias con menores recursos socioeconómicos, pues realmente no

existen opciones que se puedan elegir sin asumir gastos ocultos. Esta imposición responde a una lógica de distribución de recursos que confunde el tiempo con el espacio y los aborda desde una perspectiva lineal. Así, parece que es necesario que los territorios rurales tengan determinado número de habitantes para ser acreedores de opciones escolares. Esto tiene consecuencias en la trayectoria educativa de sus pobladores y en su percepción de la ruralidad, que es concebida por muchos como un espacio donde todo lo deseado se encuentra “afuera”, permeando su memoria e identidad desde el territorio subjetivo (Giménez, 2005; Albet y Benach, 2012; Sánchez, 2020).

Tal percepción se traduce en un deseo de las familias por buscar oportunidades fuera de la comunidad, lo que ha impulsado procesos de descampesinización de los territorios rurales. Para la mayoría de las familias, salir de la comunidad es un sinónimo de desarrollo y supervivencia. Por ejemplo, las mamás que participaron en esta investigación señalaron que el futuro de sus hijos e hijas está fuera del campo, en trabajos “no tan matados”, lo que refleja la búsqueda de bienestar y oportunidades, pero también tiene consecuencias en el tejido social y territorial y en la propia identidad (Sánchez, 2020).

En este contexto, la escuela parece ser uno de los pocos espacios de crecimiento y desarrollo para las juventudes rurales, al menos desde el imaginario social, aunque paradójicamente, tampoco está al alcance de todos. De ahí surge la necesidad de generar alternativas diferentes a la escuela que promuevan la socialización, el aumento del bienestar y condiciones de vida favorables, la inclusión social, la justicia, la equidad y la cohesión social, ampliando así las oportunidades de movilidad social y de desarrollo personal, y disminuyendo las posibilidades de reproducción de la pobreza y la vulnerabilidad (INEE, 2013; Martínez y de Ibarrola, 2021).

8.2. Perspectivas familiares

La valoración de la escuela es clave para realizar los traslados. Vista desde el componente de apropiación de la motilidad, la valoración se convierte en una motivación que da sentido a la inversión de recursos económicos, así como a riesgos y esfuerzos necesarios para llegar a la escuela. Así algunas familias agregaron días de trabajo a su semana, otras recortaron los gastos en despensa e, incluso, algunas migraron a otros países para costear los traslados a las escuelas de sus hijos (Holme, 2002; OCDE, 2023).

Esta valoración y apuesta por la escuela se realiza con cautela pues los recursos emocionales, sociales y económicos invertidos en sus hijos mostrarán resultados en el largo plazo. Para algunas familias, la lejanía del centro de EMS representó una menor oportunidad para dar seguimiento al comportamiento de sus hijos, lo que puede derivar en conductas que podrían poner en riesgo su desempeño académico. Su principal preocupación es que las decisiones educativas de sus hijos no se sostengan en el mediano plazo debido a la deserción, lo que implicaría la pérdida de un recurso conseguido con un gran esfuerzo.

Los traslados generan competencias en los estudiantes que no son reconocidas a nivel educativo, como la organización del tiempo, el cuidado de sí mismos durante los caminos rurales, habilidades físicas, resistencia y conocimiento del territorio. Sin un reconocimiento formal, ingresar a la EMS se vuelve una carrera en donde las familias experimentan una constante incertidumbre con respecto a la inversión que realizan para garantizar la asistencia de sus hijos a la escuela.

Lo que cada familia valora de la escuela depende de sus necesidades más próximas, de sus condiciones socioeconómicas y el nivel educativo. En esta investigación, se encontró que en secundaria se valoraba la cercanía de la escuela a los hogares, mientras que, en EMS, variaba en función de los recursos económicos de la familia, algunas privilegiaban la aceptabilidad del servicio educativo (Tomasevski, 2001; Holme, 2002; Ting y Lee, 2019; OCDE, 2023).

Además de estos aspectos, las mamás de los estudiantes señalaron valorar algunos otros relacionados con la aceptabilidad, como: la formación profesional docente, la comprensión de las metodologías que utilizan para la enseñanza, considerando con mayor valor aquella que reflejara exigencia académica, la formación técnica y la enseñanza de las matemáticas. En contraste, lo que los jóvenes valoran de la escuela se vincula con la socialización, y refleja esquemas complejos de ingreso a la vida adulta y al mundo laboral en un contexto que ofrece pocas opciones. En algunos de ellos existen aspiraciones concretas, como ingresar a carreras como astronomía, enfermería u otras, en otros reflejan deseos de habilitarse en funciones técnicas como la mecánica y aplicación de uñas. La valoración de los jóvenes también está supeditada a las experiencias escolares previas.

8.3. Consecuencias de los traslados

El género juega un rol determinante en las dinámicas de exclusión social y desigualdad educativa en los territorios rurales. Ante la falta de oferta educativa y de motilidad, son las madres quienes deben buscar alternativas para que sus hijos vayan a la escuela, lo que trae consigo una carga importante de cuidado que no se comparte con sus parejas. Asimismo, las consecuencias de la deserción afectan de manera diferenciada a las mujeres. Para ellas, abandonar la escuela se traduce en menores oportunidades laborales fuera de casa, en contraste con las posibilidades que, aún sin concluir sus estudios, tendrían los hombres. Aunque en grupos etarios distintos, las mujeres asumen consecuencias más severas que los hombres, lo que evidencia las desigualdades que históricamente han existido entre hombres y mujeres. Estas desventajas, al acumularse con otras, generan mayor exclusión y desigualdad asociadas a los traslados escolares de forma distinta para hombres y mujeres.

Otra consecuencia identificada de los traslados escolares en esta investigación es el deseo de continuar y transitar en la trayectoria educativa. Este se relaciona con elementos externos e internos de los estudiantes. Cerca de la mitad de los casos analizados mostró falta de claridad sobre la continuidad hacia la EMS, situación estrechamente relacionada con barreras externas, como los recursos con los que la familia cuenta para sustentar los gastos ocultos, e internas como la autopercepción académica, que tiene un rol clave en la continuidad y transición (Trusty, 1999; Fraser y Garg, 2018; Fernández de Castro de León, et al., 2024).

La autopercepción de los estudiantes es un elemento interno que puede estar relacionado con las prácticas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje en ciclos escolares previos; de su pertinencia depende, en gran medida, la autoconfianza y la construcción de una autopercepción académica positiva en los jóvenes. Por esta razón, asegurar la calidad en cualquier centro educativo es una cuestión pedagógica urgente (Tomasevski, 2001; OCDE, 2023).

En su conjunto, los hallazgos aquí expuestos buscan visibilizar temas de desigualdad educativa en territorios rurales mexicanos, vinculados, particularmente, con la oferta educativa, las aspiraciones escolares, y las condiciones materiales y territoriales, aspectos que inciden en la transición y la elección escolar, pero también en la percepción de seguridad y el propio cuerpo-territorio. Las consecuencias de estos procesos se acumulan con el tiempo a manera de desventajas y, combinadas con la desventaja acumulada de la condición de

ruralidad, generan un conglomerado de desventajas (Saraví, 2020) que puede llegar a explicar condiciones de exclusión, desigualdad y rezago social y educativo.

De igual manera, todo esto produce incertidumbre y temor en los estudiantes y puede llegar a influir en su percepción sobre la escuela y en su deseo de continuar en ella. Esta lógica disminuye la motilidad de las familias para acceder a otros bienes, servicios y experiencias, generando una atmósfera de asimilación y aceptación de la desigualdad ante la invisibilización que viven.

En esta investigación se ha mostrado la desigualdad educativa en los territorios rurales como un fenómeno complejo que presenta diversas aristas relacionadas con los cuatro componentes del derecho a la educación (Tomasevski, 2001). De acuerdo con lo presentado, es necesario que exista oferta educativa accesible para todos los jóvenes en edad escolar, ya que el no contar con esta afecta el componente de asequibilidad. Sin embargo, los resultados de esta investigación mostraron que además se ven afectados los componentes de accesibilidad y aceptabilidad. Por un lado, la insuficiencia de transporte pertinente y oportuno limita el acceso a la escuela y, por otra parte, existe una percepción negativa acerca de la calidad de la enseñanza, lo cual impacta en la aceptabilidad de la escuela.

Si bien se evidenció que, a pesar de las múltiples dificultades de asequibilidad y accesibilidad, los jóvenes que así lo decidieron lograron llegar a la escuela. Su acceso parece que sigue sin ser suficiente para garantizar el desarrollo de competencias acordes al nivel educativo, lo que confirma que el derecho a la educación —como derecho bisagra para el ejercicio de otros derechos— no se cumple plenamente (Tomasevski, 2001).

Los resultados, además de mostrar las condiciones del derecho a la educación en territorios rurales, también han evidenciado la exclusión social asociada a la falta de servicios básicos que conecten a los habitantes con otras personas y lugares. Asimismo, fue posible identificar y analizar los deseos y aspiraciones de las familias, así como sus perspectivas con respecto a los territorios que habitan. Esta complejidad requiere ser abordada no solo desde la política educativa, sino desde un enfoque transdisciplinario que considere estrategias de infraestructura, transporte y desarrollo social con enfoque territorial y de género.

8.4. Recomendaciones académicas y de política pública

En este apartado, se presentan las recomendaciones de política pública que derivan de esta investigación, así como las principales limitaciones del estudio y las proyecciones para futuras investigaciones. Estas conclusiones se nutren de la actividad de retribución social realizada en julio 2025 con autoridades educativa de CONAFE, cuando coordinadores y educadores comunitarios participaron en sesiones de socialización de resultados y externaron sus opiniones y reflexiones acerca de los resultados. Además, se integraron las recomendaciones y observaciones hechas por un académico y por un tomador de decisiones con quienes se tuvo una sesión de socialización de resultados en ese mismo mes. En conjunto, las perspectivas de educadores, tomadores de decisiones y académicos fortalecieron los planteamientos de la tesis, y dio luz acerca del futuro de este tema de investigación y sus implicaciones prácticas en territorios rurales.

Los hallazgos de la tesis amplían el campo de estudio de la desigualdad educativa, poniendo el acento en la distribución espacial de los recursos para ejercer el derecho a la educación, iniciando por la oferta escolar. Como se señaló anteriormente, en la literatura no se han encontrado estudios que consideren los significados que los jóvenes y sus familias dan a los trasladados escolares en un contexto de transición educativa y en territorios rurales en donde la oferta escolar es escasa. La desigualdad educativa ha sido examinada en términos de recursos socioeconómicos familiares, infraestructura escolar, equidad o calidad de la enseñanza, dejando de lado su dimensión espacial que, si bien conecta con las diversas aproximaciones desde las que se ha estudiado, permite complejizar el fenómeno de estudio en sí mismo. Esto es una oportunidad para que grupos académicos enfocados en el derecho a la educación, las trayectorias y transiciones educativas y a la educación en territorios rurales consideren las variables espaciales en sus análisis.

Desde la política pública, es fundamental que las autoridades fortalezcan sus vínculos con las comunidades, incluso a través de la escuela, para mapear las relaciones espaciales y sus implicaciones en el acceso a bienes y servicios. Aunque el vínculo entre autoridades y comunidad parece obvio, en territorios con pocos habitantes, puede no serlo. Buscar intencionadamente espacios de coincidencia, agrupaciones, líderes y representantes, contribuirá a la creación de canales de comunicación abiertos con autoridades gubernamentales que fomenten la solución a corto plazo de problemáticas identificadas en

los territorios rurales. Este vínculo podría facilitar las gestiones de transporte, horarios y costos.

Como señalan Scott y Marshall (2019), excluir el análisis espacial de los estudios sobre política educativa sería, “en el mejor de los casos, un [análisis] limitado y, quizá, en el peor de los casos, uno defectuoso” (p. 3). En este sentido, se propone la creación de políticas públicas educativas con enfoque de equidad espacial, que garanticen un acceso igualitario para todos, considerando sus necesidades territoriales y con una perspectiva que integre otras áreas e instituciones (Scott y Marshall, 2019). Este enfoque podría ampliar la oferta escolar aprovechando opciones ya existentes, como la Preparatoria en Línea de la SEP. Esto no solo significa promoverlas, sino generar las condiciones para que dichas opciones sean atractivas para las familias y los jóvenes de territorios rurales. El estudio de los trasladados escolares es importante en términos del aseguramiento de las condiciones de equidad educativa y espacial, de capital social y de creación de políticas educativas pertinentes e integradoras (Scott y Marshall, 2019).

Asimismo, se recomienda que las autoridades educativas identifiquen los gastos ocultos de ir a la escuela en territorios rurales y que integren dichos indicadores en la asignación de becas para educación obligatoria. A partir del conocimiento de estos gastos, se podría hacer una distribución más adecuada de los recursos, promoviendo que se ejerzan con fines educativos directos o indirectos.

De igual manera, sería recomendable construir un registro de transportistas públicos y privados que puedan trasladar a los estudiantes. Este registro permitiría valorar, en el mediano plazo, políticas de apoyo y regulación de estos medios de transporte, así como iniciativas orientadas a temas de cuidado infantil y juvenil, y seguridad. También se podría analizar la pertinencia de la oferta de transporte escolar público para localidades rurales del estado, que permita que los estudiantes amplíen sus opciones escolares, pudiendo considerar aquellas que por distancia son inalcanzables con sus propios recursos.

Proveer de transporte escolar no incrementaría la accesibilidad de muchos jóvenes a la escuela, sino que diversificaría las opciones educativas, fortaleciendo tanto la elección escolar como la aceptabilidad de las escuelas. Complementariamente, se puede emplear el sistema de vales que uno de los municipios de Aguascalientes ya implementa, como un subsidio que se otorga a las familias de territorios rurales para mitigar los gastos ocultos de

enviar a sus hijos a estudiar fuera de la localidad. Esta iniciativa es una acción de política educativa local que no está sistematizada a nivel estatal y que puede beneficiar a muchas familias.

Otra recomendación apunta a ampliar la oferta de alternativas educativas de formación para el trabajo o de desarrollo comunitario, para así fortalecer la inserción laboral de los jóvenes en actividades como oficios o negocios. Las iniciativas de educación no formal y comunitaria, como las cooperativas o centros comunitarios, son espacios de desarrollo que los propios habitantes de las localidades buscan para fortalecer su identidad, sus vínculos y sus oportunidades. Ampliar las rutas de desarrollo personal con opciones pertinentes podría derivar en un menor abandono territorial.

Por otro lado, se considera necesario que las autoridades educativas provean información a los padres acerca de los tipos de traslados que sus hijos pueden hacer con los medios disponibles, los cuidados que deberán tener al realizarlos, así como las opciones escolares que tienen al alcance ante la transición educativa. Por ejemplo, en educación inicial de CONAFE se implementa una práctica en la que los niños y sus madres van conociendo de manera progresiva el preescolar al que asistirán, lo que permite tener un proceso de adaptación amigable que acerca a las madres a los procesos que están por vivir sus hijos (Hernández, 2024). Este tipo de prácticas podría realizarse en todos los niveles para fortalecer las transiciones educativas.

Adicionalmente, se recomienda que autoridades federales y estatales analicen la oferta que los territorios rurales tienen de educación obligatoria, incluyendo la revisión de los criterios de asignación escolar vigente y también la posibilidad de ampliar las opciones escolares para los jóvenes. Una alternativa es el reconocimiento de competencias no formales desarrolladas por los traslados, por ejemplo, habilidades de organización, gestión del tiempo, comunicación, negociación comunitaria y conocimiento del territorio. Se podrían identificar y proponer mecanismos para el reconocimiento de estas competencias adquiridas fuera del currículo formal. Incrementar la oferta pública de opciones educativas que sean pertinentes para los jóvenes puede ayudar a mitigar los gastos ocultos que las familias hacen para enviarlos a las escuelas más cercanas.

8.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la presente investigación están relacionadas con aspectos geográficos y metodológicos. Con respecto a los primeros, solo se incluyeron algunos casos, que si bien fueron diversos entre sí (diferentes familias, municipios y localidades), no representan del todo la realidad de las juventudes rurales mexicanas, aunque sí son una aproximación a experiencias similares. En el ámbito metodológico, se enfrentaron múltiples desafíos al recolectar la información. Por ejemplo, no se pudieron realizar algunas observaciones planeadas en EMS debido a la falta de autorización por los participantes, lo que limitó el conocimiento de sus traslados. De igual manera, una de las madres y dos estudiantes no pudieron participar en la segunda entrevista, lo que derivó en una pérdida de información y en el seguimiento de algunos casos específicos.

Otras limitaciones se relacionaron con el tiempo para realizar la investigación y la posibilidad de dar seguimiento a cada uno de los casos. Este estudio se llevó a cabo en tres etapas, durante un periodo específico (septiembre-diciembre 2023, enero-julio 2024 y agosto-diciembre 2024). Aunque se dio continuidad a los jóvenes en su transición, este no es un estudio longitudinal que explore las consecuencias de los traslados o decisiones educativas a lo largo de toda la vida de los participantes, lo cual sería útil considerando la complejidad de las variables.

Por otra parte, esta investigación se basó, principalmente, en las experiencias narradas por los jóvenes y sus madres. Si bien esto proporciona una visión rica y directa sobre sus experiencias, podría ser una limitación debido a la falta de inclusión de otras perspectivas relevantes, como las de los padres que, aunque fueron invitados, no se logró entrevistarlos. Tampoco se tuvo un acercamiento con educadores o docentes, directores de las escuelas, transportistas y funcionarios de movilidad del estado, quienes podrían aportar perspectivas complementarias sobre el fenómeno de los traslados.

Una última limitación está relacionada con el grupo etario y la transición solo entre dos niveles educativos. Esta investigación se enfocó en jóvenes que transitan de secundarias comunitarias a la EMS, dejando de lado otras modalidades, como la telesecundaria, cuyo estudio sería enriquecedor. Tampoco se exploraron experiencias de traslados escolares en otros niveles educativos como primaria y universidad, o en otras etapas de su trayectoria educativa.

8.6. Futuras investigaciones

Las investigaciones a futuro que se proponen en este apartado están relacionadas con los principales hallazgos de la investigación, pero también con las limitaciones expuestas en párrafos previos. En el ámbito económico este tema podría dar pie a un análisis del costo de oportunidad de las elecciones de las familias en términos relationales, de oportunidades laborales y de ingresos futuros. De igual manera, sería relevante investigar detalladamente los gastos ocultos que las familias enfrentan para hacer posibles los traslados, con el fin de identificar el impacto en la calidad de vida de las familias. También sería valioso analizar las consecuencias relationales de las reconfiguraciones que las familias llevan a cabo para cubrir los costos de los traslados, como la migración internacional y el trabajo extra.

Se considera que son necesarios estudios que ahonden en diversos ámbitos del problema de investigación. Por ejemplo, investigaciones que puedan explorar las percepciones de los docentes sobre los estudiantes que vienen de otra localidad y sus consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sería enriquecedor investigar las percepciones de los docentes de EMS sobre la formación previa de los estudiantes que provienen de secundarias comunitarias de CONAFE o de localidades rurales distintas a donde se ubican las escuelas donde laboran, y la manera en que estas percepciones influencian tanto las prácticas de enseñanza de los docentes como las prácticas de aprendizaje de los estudiantes. En particular, el estudio acerca de las prácticas escolares de estos jóvenes contribuiría a determinar si las percepciones influyen en su inclusión en la EMS y en el aprendizaje.

También se considera necesario explorar cómo es la integración social de los jóvenes que llegan de otras localidades. En esta investigación, se encontró que la socialización es un factor altamente valorado por los jóvenes, por lo que sería importante entender cómo la falta de tiempo para socializar fuera de la escuela o para llevar a cabo actividades extracurriculares, como resultado de los traslados, impacta en su sentido de pertenencia y en la construcción de su red social en la escuela.

Llevar a cabo estudios longitudinales de trayectorias educativas podrían dar pistas sobre cómo la falta de oferta educativa afecta las trayectorias y también permitiría analizar el impacto acumulado de las desventajas a lo largo de la vida de los jóvenes y sus familias. Además, sería valioso investigar cómo las autopercepciones académicas negativas de

algunos estudiantes, entendidas como barreras internas, se desarrollan y pueden persistir a lo largo de la trayectoria educativa, y qué papel juegan las prácticas pedagógicas y el acompañamiento escolar en este fenómeno.

Por otro lado, es necesario explorar con mayor profundidad los significados y creencias que las familias tienen con respecto a la escuela y cómo estos se relacionan con las decisiones educativas y de vida. Futuras investigaciones podrían explorar con mayor detalle cómo la "narrativa desarrollista" y urbanocéntrica ha permeado y moldeado las creencias de las familias sobre la educación y el bienestar, llevándolas a aspirar a la "descampesinización" como vía de progreso para sus hijos. Sería importante entender las fracturas culturales e identitarias que esta visión puede generar e investigar sobre la tensión intergeneracional entre las aspiraciones de los jóvenes y las de sus padres.

Desde una perspectiva psicológica, convendría realizar estudios que analicen los efectos de la inseguridad y la incertidumbre relacionadas con los traslados para complementar la visión de acumulación de desventajas. En la presente investigación, se documentaron los riesgos de seguridad integral y la incertidumbre del transporte asociados a los traslados. Esto se podría complementar con una investigación que contemple consecuencias a largo plazo en la salud mental y el bienestar emocional de los jóvenes, y cómo estas experiencias impactan en su identidad y en la percepción de su cuerpo como territorio vulnerable.

Las familias y los jóvenes de territorios rurales enfrentan una desventaja acumulada solo por vivir en un territorio rural. Esta realidad se evidencia y profundiza debido los traslados escolares y superarla no puede quedar solo en manos de las familias ni a través de soluciones únicas como la provisión del transporte, sino que requiere de una revisión profunda de las barreras estructurales que siguen invisibilizando y marginando a los habitantes de territorios rurales. Esta desigualdad, queda manifestada en los riesgos para el cuerpo-territorio, en los costos ocultos que comprometen la economía familiar y elección escolar y en la limitada motilidad que, a su vez, restringe horizontes, afecta biográficamente a las juventudes rurales, tejiendo una red de exclusión social que trunca su desarrollo y el de sus comunidades. El Estado, en todos sus niveles, se ha mantenido ajeno a su responsabilidad de garantizar plenamente el derecho a la educación, permitiendo que el peso de esto recaiga sobre los cuerpos de los jóvenes y el esfuerzo de sus familias, especialmente, de las madres.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El tema es complejo y, por ende, es necesario robustecer las capacidades de instituciones cercanas a los territorios rurales, como CONAFE o centros de salud, que puedan asignar trabajadores sociales, sociólogos o pedagogos comunitarios que acompañen a las familias en el ejercicio de todos sus derechos sociales.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Fuentes de información

- Abu-Hilal, M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspirations, and achievement. *Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
<https://doi.org/10.1080/014434100110399>
- Albet, A., & Benach, N. (Eds.). (2012). *Doreen Massey: Un sentido global del lugar*. Icaria.
- Álvarez-Espinoza, A., Vera-Bachmann, D., Almonacid González, P., Coderch García, M., Hagen Hernández, F., & Püschel Cárdenas, F. (2018). *Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes secundarios de origen rural: Una aproximación desde el sur de Chile. Páginas de Educación*, 11(2), 61-84.
<https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1641>
- Babey, S. H., Hastert, T. A., Huang, W., & Brown, E. R. (2009). *Sociodemographic, family, and environmental factors associated with active commuting to school among US adolescents*. *Journal of Public Health Policy*, 30(S1), S203-S220.
<https://doi.org/10.1057/jphp.2008.61>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviews* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cachón Zagalaz, J., Zagalaz Sánchez, M. L., Sanabrias Moreno, D., & Lara Sánchez, A. (2020). *Desplazamientos activos: Revisión de la literatura y aplicación en el contexto educativo*. En T. Sola Martínez, J. A. López Núñez, A. J. Moreno Guerrero, J. M. Sola Reche, & S. Pozo Sánchez (Eds.), *Investigación educativa e inclusión: Retos actuales en la sociedad del siglo XXI* (pp. 217-228). Dykinson. ISBN: 978-84-1324-591-1.
- Cámara de Diputados. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: Reforma publicada en el DOF el 15 de Mayo de 2019*.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf
- Creswell, J. y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. United Kingdom: Sage.
- De Grammont, H. (2004). La nueva ruralidad en América Latina, *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 279-300.
- Fernández de Castro de León, J., Hidalgo Garita, C., & Heredia Torres, N. (2024, diciembre). Autorregulación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XII (Especial), Art. 4. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v12i.4389>
- Fraser, M., Garg, R. (2018). Educational Aspirations. In: Levesque, R.J.R. (eds) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, Cham. https://doi.org.dibpxy.aaa.mx/10.1007/978-3-319-33228-4_147
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.
- Giacalone, M. D. (2022). *“I’m thankful every day I did it”: An exploration of belonging for commuter students in historically White sororities and fraternities at primarily*

- commuter public institutions. Oracle: The Research Journal of the Association of Fraternity/Sorority Advisors, 16(2), 1–17. <https://doi.org/10.25774/otsk-tr87>*
- Giménez, G. (2005). *Territorio e identidad: Breve introducción a la geografía cultural. Trayectorias, 7(17), 8–24*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60722197004>
- Gobierno de la Ciudad de México. (2022, julio 18). *RTP traslada a más de 48 mil estudiantes de manera segura durante el primer semestre del año. <https://gobierno.cdmx.gob.mx/noticias/rtp-traslada-a-mas-de-48-mil-estudiantes/>*
- Gobierno del Estado de Aguascalientes. (2024, enero 11). *30 mil usuarios se han beneficiado con el internet gratuito en camiones. <https://eservicios2.aguascalientes.gob.mx/ssi/vnoticia.aspx?b=2895>*
- Gobierno del Estado de Aguascalientes. (s.f.). *Transporte Colectivo Foráneo*. Coordinación General de Movilidad. <https://aguascalientes.gob.mx/cmov/transporteForaneo>
- González, S. (2025, 22 de enero). *Beca de transporte para universitarios en Ciudad de México: registro, requisitos y monto del subsidio. EL PAÍS México. <https://elpais.com/mexico/2025-01-22/beca-de-transporte-para-universitarios-en-ciudad-de-mexico-registro-requisitos-y-monto-del-subsidio.html>*
- Gutiérrez Martínez, R. (2015). *Transiciones situadas: Horizontes y rutas hacia la educación superior* [Tesis doctoral, El Colegio de México]. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Harris, S., Alasia, A., & Bollman, R. D. (2008). *Rural commuting: Its relevance to rural and urban labour markets. Rural and Small Town Canada Analysis Bulletin, 7(6)*. Statistics Canada.
- Hernández Fernández, J. (2022). *Los procesos de admisión en educación media superior: Un análisis histórico*. En M. López Ramírez & S. A. Rodríguez (Coords.), *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: Procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (pp. 69–102). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx>
- Hernández- Herrera, M.T. (2024). *Modelos de desarrollo comunitario: el caso de la “educación inicial” CONAFE Aguascalientes*. En L. E. Solano Becerril, Blanca A. Rodríguez Hernández y María Teresa Hernández Herrera (Coords.) *Saberes y prácticas docentes en territorios rurales mexicanos* (pp, 223- 264). Universidad de la Salle Bajío, A.C., Universum Nostrum.
- Hernández Hernández, A., & Curiel Sedeño, J. M. (2022). *Introducción. Movilidad y desplazamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por América Latina*. En A. Hernández Hernández & J. M. Curiel Sedeño (Coords.), *Migración temprana: Movilidad y desplazamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por América Latina* (pp. 17–37). El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx>
- Hernández, M. y Raczyński, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3)*, 71-87.
- Holme, J. J. (2002). Buying homes, buying schools: School choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review, 72(2)*, 177–205. <https://doi.org/10.17763/haer.72.2.u6272x676823788r>

- Hughes, J.M. (2018). Occupational Aspirations. In: Levesque, R.J.R. (eds) Encyclopedia of Adolescence. Springer, Cham. https://doi-org.dibpxy.uaa.mx/10.1007/978-3-319-33228-4_219
- Hurtado Balaguera, L. E. (2021). *Transición escolar de primaria rural a secundaria urbana* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Facultad de Ciencias de la Educación.
- IEA. (2024). *Criterios para nuevas creaciones de unidad educativa del tipo EMS* [Documento inédito]. Instituto de Educación de Aguascalientes.
- INEE. (2013). *La educación media superior en México: Informe 2010-2011* (2^a ed.). INEE.
- Juárez, D. y Galván, L. (2021). *Políticas de consolidación y cierre de escuelas rurales, en Arteaga, Paola, Popoca, Cenobio y Juárez Diego (Eds.). La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral.* Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Kaufmann, V., Bergman, M. M., & Joye, D. (2004). Motility: Mobility as capital. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(4), 745-756. <https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2004.00549.x>
- Kopp, M., & Vega, C. (2023, 20 de octubre). *Impulsando el desarrollo rural a través de la movilidad.* Paisaje Transversal. <https://paisajetransversal.org/2023/10/desarrollo-rural-movilidad/>
- Manley Lima, M. C. (2014). *Commuter students' social integration: The relationship between involvement in extracurricular activities and sense of belonging* [Tesis doctoral, The George Washington University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Mariqué, A.-F., Dujardin, S., Teller, J., & Reiter, S. (2013). *School commuting: The relationship between energy consumption and urban form.* *Journal of Transport Geography*, 26, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2012.07.009>
- Martínez Rizo, F. (2020). *El nuevo oficio del investigador educativo: Una introducción metodológica.* Universidad Autónoma de Aguascalientes / COMIE.Martínez
- Martínez, M., & de Ibarrola Nicolín, M. (2021). *Educación media superior obligatoria en México: Cobertura y calidad.* *Revista Perspectivas*, 37, 73-94. <https://doi.org/10.29344/07171714.37.2490>
- Massey, D. (2008). *For space.* SAGE Publications.
- Massey, D. (2012). Espacio, tiempo y responsabilidad política en una era de desigualdad global. En A. Albet & N. Benach (Eds.), *Doreen Massey: Un sentido global del lugar* (pp. 197-214). Icaria. (Obra original publicada en 2006)
- Massey, D. (2012). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En A. Albet & N. Benach (Eds.), *Doreen Massey: Un sentido global del lugar* (pp. 156-181). Icaria. (Obra original publicada en 1999)
- Massey, D. (2012). Un sentido global del lugar. En A. Albet & N. Benach (Eds.), *Doreen Massey: Un sentido global del lugar* (pp. 112-129). Icaria. (Obra original publicada en 1991)
- Meyer, M., Vlasic, V. y Mayor, A. (2022). Nuevas trayectorias escolares: estudiantes urbanos en escuelas rurales. *Cuadernos de Educación*, 19(20), 49-61.
- Scott, M. y Marshall, D. (2019) Public Transit and School Choice in Philadelphia: Exploring Spatial Equity and Social Exclusion, *Journal of School Choice*, 13:2, 177-197, DOI: 10.1080/15582159.2018.1547579

- Mitra, R., & Buliung, R. N. (2015). *Exploring differences in school travel mode choice behaviour between children and youth*. *Transport Policy*, 42, 4–11. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2015.04.005>
- OCDE (2023), Resultados de PISA 2022 (Volumen II): Aprendizaje durante y a partir de la disrupción, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> .
- Ochoa Ayala, S., & Trujillo Reyes, B. F. (2017). *Trayecto escolar y desigualdades: Un desafío a vencer*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México.
- Padam Mobility. (s. f.). *Los retos de la movilidad rural*. Recuperado de <https://www.padam-mobility.com/es/temas/los-retos-de-la-movilidad-rural>
- Padilla Lozano, Fernando y Flores Castillo, Olivia (2022). *La emigración rural a la ciudad en el estado de Aguascalientes*. In: De la Vega Estrada, Sergio [Coord.] (2022). Efectos del proceso de empobrecimiento en la desigualdad y el desarrollo social en los territorios. UNAM-AMECIDER, México. Páginas: 201-222. En: <http://ru.iiec.unam.mx/5964/>. ISBN UNAM 978-607-30-6943-4, AMECIDER 978-607-8632-30-5
- Padilla, F., López, J., & Campos, B. (2014). Desigualdades del desarrollo territorial en Aguascalientes, México. En A. L. Hidalgo Capitán & A. Moreno Moreno (Eds.), *Perspectivas alternativas del desarrollo: Actas del II Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (pp. [especificar páginas]). Universidad de Huelva.
- Partridge, M., Ali, K., & Olfert, M. R. (2010). *Rural-to-urban commuting: Three degrees of integration*. *Growth and Change*, 41(2), 303–335. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2257.2010.00527.x>
- Porráz Gómez, I. F., y Hernández López, R. A. (2022). Las nuevas viejas dinámicas de movilidad humana. Un análisis desde los aportes de la antropología. En A. Hernández y J. Curiel (Eds.), *Migración temprana. Movilidad y desplazamiento de niñas, niños, adolescentes y jóvenes por América Latina* (pp. 165–186). El Colegio de la Frontera Norte.
- Ramírez Valverde, B., Herrera Cabrera, B. E., Macías López, A., Martínez Saldaña, T., Zagal Carreño, B., & Cruz Lozano, M. A. (2006). Características socioeconómicas, rendimiento escolar y expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los bachilleratos Agropecuarios: estudios en la región del estado de Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVI (3-4), 261-281.
- Ramírez Velázquez, B. R., & López Levi, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Universidad Nacional Autónoma de México / Universidad Autónoma Metropolitana.
- Real Academia Española. (2024). *Aspiración*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/aspiración>
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). *El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (43), 1–19. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). <https://www.sinectica.iteso.mx>
- Rodríguez, C. (2022). Entre la escuela y el surco. La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida. México: Universidad Iberoamericana.

- Rodríguez, G. (2023, diciembre 20). YoVoy Conectado: Aguascalientes ofrece wifi gratuito en urbanos. *Líder Empresarial*. <https://www.liderempresarial.com/yovoy-conectado-aguascalientes-ofrece-wifi-gratuito-en-urbanos/>
- Rodríguez, S. y López, M. (2022). Introducción: El estudio sobre las Trayectorias y transiciones educativas en México. En Mónica López Ramírez y Santiago Andrés Rodríguez, [coordinadores]. Primera edición, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Serie: IISUE educación, pp. 19-29.
- Rojas Ortiz, U. E. (2024). *La formación de las manicuristas: Entre el emprendimiento y la salud pública* [Ponencia]. Compendio de Resúmenes de Ponencias V Jornadas Nacionales de Investigación “Investigar para la paz y la vida: desde la transdisciplinariedad en tiempos de incertidumbre”. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. <https://bit.ly/3X76KPB>
- Saraví, G. A. (2020). Acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana De Población*, 14(27), 228–256. <https://doi.org/10.31406/relap2020.v14.i12.n27.7>
- Sánchez Sánchez, D. (2020). *Palos Altos entre la muchachada y la juventud: La condición juvenil rural en una comunidad ranchera de Jalisco* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco]. *Posgrado en Desarrollo Rural*.
- Scott, M. R., & Marshall, D. T. (2019). *Public transit and school choice in Philadelphia: Exploring spatial equity and social exclusion*. *Journal of School Choice*, 13(2), 177–197. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1547579>
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2014). Getting It Straight? Aspirations for the future and educational employment projects for high school youths. *Estudios Pedagógicos*, 1(11), 243-261.
- Shliselberg, R., y Givoni, M. (2018). Motility as a policy objective. *Transport Reviews*, 38(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/01441647.2017.1355855>
- Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Universidad Rafael Landívar, Editorial Cara Parens.
- Sobrino, Jaime (2022), “Caminito de la escuela: acceso a la educación y movilidad por motivo escolar”, en Consejo Nacional de Población, La situación demográfica de México 2022, Ciudad de México, pp. 135-161.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos* 40 (159) pp. 66-89.
- Stalmirska, A.M. y Mellon, V. (2022). “It feels like a job...” Understanding commuter students: Motivations, engagement, and learning experiences. *Journal of Hospitality, Leisure, Sports & Tourism Education*, 30, 2-9.
- Tao, X., Fu, Z., & Comber, A. J. (2019). *An analysis of modes of commuting in urban and rural areas*. *Applied Spatial Analysis and Policy*, 12(4), 831–845. <https://doi.org/10.1007/s12061-018-9271-9>
- Tapia, G. y Weiss, E. (2013). Escuela, trabajo y familia. Perspectivas de estudiantes de bachilleratos en una transición rural-urbana. *RMIE*, 18(59), pp. 1165-1188.
- Tigre, R., Sampaio, B., & de Menezes, T. A. (2017). *The impact of commuting time on youth's school performance*. *Journal of Regional Science*, 57(5), 934–959. <https://doi.org/10.1111/jors.12289>

- Ting, S.-H., & Lee, D. P.-Y. (2019). *Determinants of primary school choice in Malaysia: School proximity and ethnicity-related reasons*. *Journal of School Choice*, 13(2), 228–254. <https://doi.org/10.1080/15582159.2019.1574464>
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r08064-11.pdf>
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. [attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf](#)
- Tosi, A. (2009). Migrar para estudiar. *Revista Cátedra Paralela*, 6.
- Trusty, J. (1999). *Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations*. *Journal of Research and Development in Education*, 32(4), 224-233.
- Valencia Lomelí, E., & Jaramillo Molina, M. E. (2023). *Brechas de acceso a la salud en México en el marco de la nueva ruralidad* (Documentos de proyectos, LC/TS.2023/25-LC/MEX/TS.2023/2). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48750-brechas-acceso-la-salud-mexico-marco-la-nueva-ruralidad>
- Varela, R., Ocegueda, J. y Castillo R. (2017). Migración interna en México y causas de su Movilidad, Perfiles Latinoamericanos.
- Vela-Almeida, D., Zaragocín, S., Bayón, M., & Arrazola, I. (2020). Imaginando territorios plurales de vida: una lectura feminista de las resistencias en los movimientos socio-territoriales en el Ecuador. *Journal of Latin American Geography*, 19(2), 87–109. <https://doi.org/10.1353/lag.2020.0029>
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista peruana de investigación educativa*. 8, pp. 41-70.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134–148
- Yaschine, I. (2014). Impacto del programa Oportunidades en el logro ocupacional de jóvenes origen rural en México. En M. Mora & O. de Oliveira (Coords.), *Los jóvenes frente a la desigualdad: desafíos y paradojas* (pp. 191–238). El Colegio de México.

Anexo 1. Declaración de supuestos.

En el presente apartado se dan a conocer posiciones personales del tema, que están permeadas por la experiencia y que permiten evitar, en lo posible, sesgos en la investigación. Se ubican como anexos porque no se considera que propiamente se alinea con la resolución de las preguntas de investigación. Particularmente se reconoce el impacto que experiencias personales y cercanas previas, pueden tener en el desarrollo de la investigación. Para poder hacerlo explícito se presenta a continuación una narrativa desde la cual se destacarán algunos puntos que exponen la posición específica de la investigadora ante la tesis.

La educación en territorios rurales es compleja y va más allá de posturas reduccionistas que solo ven carencias en ella y estrategias para cómo superarla. La educación rural implica desventajas y ventajas. Desde mi experiencia, por un lado, la educación rural siempre ha implicado carencias, no por sí misma, sino por las circunstancias y condiciones sociales y geográficas que la rodean. Recuerdo a mis primos que viven en una localidad rural contarme las ausencias de sus profesores por más de dos días y su falta de motivación para asistir, también recuerdo el sentimiento de invisibilidad de mi abuela pues sus nietas no tienen opción de estudiar la secundaria en donde viven porque son tres y no alcanzan el mínimo para que se abra una escuela. Además, con acercamientos que tuve a otras escuelas rurales, recuerdo ver la precariedad de la infraestructura, los riesgos de su traslado, la falta de agua potable y cómo los niños y las niñas la sacaban de un pozo que no tenía condiciones de seguridad. Por otro lado, la educación en territorios rurales ha significado para mí cohesión, relevancia, disfrute, confianza, sentido cultural y lazos profundos. Lo he visto cuando mi tía por las noches lleva comida a la maestra que vive en la escuela, comparte con ella al igual que sus hijos, generando lazos más allá del horario escolar. Recuerdo también los ejemplos que los coordinadores del CONAFE dan sobre el crecimiento de los educadores a partir de retos propios de la localidad. La educación rural, a la vez, representa esperanza para poblaciones que se encuentran alejadas, en donde el Estado se hace presente únicamente a través de una pequeña aula escolar, y la maestra se vuelve la consultora, la representante y el vínculo con las autoridades. Por último, desde mi experiencia, la educación en territorios

rurales representa un atisbo de posibilidad de “salir adelante” ante campos secos, animales con hambre e histórica invisibilización.

La complejidad de la ruralidad experimentada desde sus ventajas y desventajas formó creencias que están relacionadas con la verdadera capacidad de las personas para concluir con estudios educativos por sí mismas. Considero que NNA y jóvenes que habitan territorios rurales, en su mayoría marginados y muchos de ellos aislados, requiere de acompañamiento educativo para transitar de un nivel a otro, así mismo requieren de herramientas adicionales para hacer efectivo su derecho a asistir a la escuela. Estas experiencias, acompañadas o no, requieren ser documentadas desde la vivencia misma de los jóvenes, pues los significados que les dan son importantes para la comprensión del fenómeno y la generación de estrategias de política focalizadas. Además, considero que los traslados escolares son largos y muchas veces peligrosos, creo que las mujeres son afectadas más ante paradigmas de protección, y que la estructura se manifiesta constantemente, incluso cuando las barreras parecen haberse superado.

Los traslados escolares son algo común para muchos estudiantes independientemente en dónde se ubique su residencia, en lo rural, semi - rural o urbano. Sin embargo, considero que estos traslados representan vivencias particulares que implican mayor gasto energético para los jóvenes y sus familias, exposición y reto para aquellos que viven en condiciones en donde las desventajas se combinan. Un ejemplo es aquellos que viven con recursos económicos limitados, alejados de medios de transporte y servicios. Así mismo, los riesgos relacionados con el género son un agravante: las niñas, adolescentes y jóvenes enfrentan mayores peligros relacionados con la violencia que pueden vivir en los tránsitos nocturnos al salir de la escuela. Además, las experiencias no se ciñen al traslado como distancia diaria recorrida, sino que tienen consecuencias en las vivencias familiares, académicas y sociales, en la casa y en la escuela.

Considero que el cambio de nivel trae consigo tensiones académicas en tanto que el estudiante probablemente se integra a un modelo de aprendizaje distinto, tensiones pues la educación que recibió en CONAFE fue quizá la única experiencia de educación escolarizada y tuvo características diferentes a los modelos que prevalecen en EMS, uno de ellos es la organización escolar multigrado. Por otro lado, desde la dimensión social, estimo que en esta etapa se gestan relaciones de amistad que se caracterizan por compartir tiempo dentro del

horario escolar y fuera de él, pienso entonces que los traslados educativos permean dichas socializaciones en los jóvenes. Supongo, además, que la experiencia escolar, la integración, el sentido de autosuficiencia, el sentido de pertenencia, el cansancio, las expectativas personales y familiares, la relación con el entorno escolar y los profesores, y el mismo gusto por la escuela están impactados por condiciones sociales y geográficas que se dejan ver en esta tesis como traslados educativos.

En esta sección se han expuesto las ideas previas que desde una postura personal se tienen acerca de los traslados escolares en territorios rurales, para jóvenes que tienen cubierta secundaria comunitaria y desean seguir con EMS pero deben trasladarse para poder acceder a ella pues es un nivel que no se oferta en su localidad de residencia. En esta declaración de supuestos se reconoce a la educación rural como compleja, fuera de una dicotomía que la posiciona en un estatus de desventaja automática frente a la educación que se imparte en zonas urbanas. Así mismo, se hacen explícitas las nociones previas de las experiencias de los traslados escolares en jóvenes que habitan territorios rurales desde la visión personal, académica, familiar y social.

Anexo 2. Formatos de consentimiento

**FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN PARA
PADRES DE FAMILIA O TUTORES DE MENORES. ETAPA 2 y 3.**

AUTORIZACIÓN PARA ENTREVISTAR Y OBSERVAR ESTUDIANTES

Autorizo que mi hijo/hija _____ pueda participar en esta investigación en donde se le pedirá responder preguntas en una entrevista y se observarán los trasladados acompañando al o la joven en su recorrido de la casa a la escuela y la escuela a la casa. La entrevista tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que se diga durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que los datos personales no serán revelados y se asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, documentos internos, etcétera. Entiendo, que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Para la observación, se buscará acompañar al o la estudiante en la forma de traslado que utilice el día asignado, se buscará grabar el traslado con el fin de detectar riesgos y características sociales y del paisaje. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Soy consciente de que puedo hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación a María Teresa Hernández Herrera al correo al137292@edu.uaa.mx. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Teresa Hernández Herrera al correo al137292@edu.uaa.mx.

Firma del padre, madre o tutor del estudiante participante que autorice la observación del traslado

Nombre del padre, madre o tutor del estudiante participante

Fecha

Firma del padre, madre o tutor del estudiante participante que autorice la participación del menor en la entrevista

Nombre del padre, madre o tutor del estudiante participante

Fecha

Autorizo que la investigadora vuelva a contactar a mi hijo o hija con el fin de verificar la información que se recolecte tanto en la observación como en la entrevista y para la recolección de datos de la tercera etapa de esta investigación entre agosto y diciembre de 2024.

Autorización (Sí autorizo y firma)

Número telefónico de contacto.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN PADRE O MADRE DE ESTUDIANTE – COMO PARTICIPANTES. ETAPA 2 y 3.

Yo _____ estoy de acuerdo en participar en esta investigación, en donde se me pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos. Lo que se diga durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que los datos personales no serán revelados y se asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, documentos internos, etcétera. Entiendo, que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Soy consciente de que puedo hacer preguntas en cualquier momento durante mi participación en la investigación a María Teresa Hernández Herrera al correo a137292@edu.uaa.mx. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Teresa Hernández Herrera al correo a137292@edu.uaa.mx.

Firma del participante
Nombre del participante
Fecha

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Autorizo que la investigadora vuelva a contactarme con el fin de verificar la información que se recolecte tanto en la entrevista y para la recolección de datos de la tercera etapa de esta investigación entre agosto y diciembre de 2024.

Autorización (Sí autorizo y firma)	
Número telefónico de contacto.	



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES. ETAPA 2 y 3.

Yo _____ estoy de acuerdo en participar en esta investigación, en donde se me pedirá responder preguntas en una entrevista y se observará mi traslado de la casa a la escuela y de la escuela a la casa. Esto tomará aproximadamente 40 minutos. Lo que se diga durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que se hayan expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que los datos personales no serán revelados y se asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, documentos internos, etcétera. Entiendo, que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Para la observación, se buscará acompañarme en la forma de traslado que utilice el día asignado, se buscará grabar el traslado con el fin de detectar riesgos y características sociales y del paisaje. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Soy consciente de que puedo hacer preguntas en cualquier momento durante mi participación en la investigación a María Teresa Hernández Herrera al correo al137292@edu.uaa.mx. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a María Teresa Hernández Herrera al correo al137292@edu.uaa.mx.

Firma del participante
Nombre del participante
Fecha

Autorizo que la investigadora vuelva a contactarme con el fin de verificar la información que se recolecte tanto en la entrevista y para la recolección de datos de la tercera etapa de esta investigación entre agosto y diciembre de 2024.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Autorización (Sí autorizo y firma)	
Número telefónico de contacto.	



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Anexo 3. Instrumentos de recolección de la información en secundaria y en EMS.

Guion de entrevista a padres o madres de familia en secundaria. Etapa 2.

1. Presentación de la investigación y agradecimiento.

La intención de la entrevista para padres o madres es conocer las expectativas de usted como madre (padre) tiene para el traslado cotidiano de jóvenes a la preparatoria (tiempo, recursos y dinámica familiar), comparados con los traslados actuales en la secundaria. Todas las respuestas son voluntarias, no es un examen, no hay respuestas incorrectas o correctas, le pido que por favor cualquier pregunta o palabra que no entienda me diga para clarificar la intención de ella. Por ejemplo, si no entiende qué significa traslado, es importante que me lo diga para poder tener una respuesta real de su parte. Para mí es muy importante que las preguntas sean claras, por favor dígamelo para clarificarlo. Muchas gracias por su tiempo.

Entrevistadora: María Teresa Hernández Herrera

Lugar: _____

Entrevistado: _____

Hora de inicio: _____

Hora de fin: _____

Fecha: _____

Preguntas de desarrollo

2. ¿Cómo es el traslado de su hijo/hija, de la casa a su escuela? [Tiempo, distancia, horarios, vehículos, compañía, organización familiar].

3. ¿Qué dificultades ha enfrentado su hijo/hija para asistir a la secundaria? [Explorar los riesgos al trasladarse si ellos no los mencionan; explorar dificultades familiares para que sus hijos asistan a la escuela].

4. ¿Alguna vez pensó que su hijo o hija podría estudiar en otra secundaria y no en la de la comunidad? ¿por qué? [Explorar si le gustaría, y si así fuera cómo sería la otra secundaria].

5. ¿Qué le gustaría que su hijo/a hiciera al terminar la secundaria? ¿por qué? [Explorar si la distancia entre su casa y la preparatoria afecta sus deseos de que continúe estudiando al salir la secundaria] [Qué papel considera que usted tiene o su familia en la decisión de su hijo(a)]

6. Si desea que continúe estudiando, ¿Cuáles opciones han considerado para que su hijo/hija vaya a la preparatoria? ¿Por qué esas? [Explorar si la distancia es un factor de decisión para elegir la preparatoria].
7. ¿Cómo considera que serán los traslados a la preparatoria?
8. ¿Qué cambios imagina que traerá para su familia el que su hija/hijo vaya a esa preparatoria? [Si su hijo/a va a la preparatoria, ¿esto influirá en cómo se organiza la familia, en las actividades que cada quien realiza]
9. ¿Qué problemas (dificultades) cree que podría tener su hijo/hija para ir a la preparatoria? ¿Cómo cree que podría enfrentarlas?

Preguntas de cierre

10. Mencionar al entrevistado algunos de los puntos principales sobre los que ha obtenido información a partir de ella.
11. No tengo más preguntas, ¿hay algo más que le gustaría plantear o preguntar, antes de que demos por terminada la entrevista?

Guion de entrevista a estudiantes en secundaria. Etapa 2.

Entrevistadora: María Teresa Hernández Herrera

Lugar:

Entrevistado:

Hora de inicio:

Hora de fin:

Fecha:

La intención de esta entrevista es conocer las implicaciones de los traslados escolares cotidianos en su vida (tiempo, recursos y dinámica familiar) y expectativas de los traslados para la preparatoria desde tus propias palabras como estudiante. Todas las respuestas son voluntarias, no es un examen, no hay respuestas incorrectas o correctas, te pido que por favor cualquier pregunta o palabra que no entiendas me digas para clarificar la intención de ella. Por ejemplo, si no entiendes qué significa traslado, es importante que me lo digas para poder tener una respuesta real de tu parte. Para mí es muy importante que las preguntas sean claras, por favor dímelas para clarificarlo. Muchas gracias por tu tiempo.

Preguntas o líneas iniciales. Romper el hielo:

1. Te voy a dar una hoja y una pluma en donde podrás hacer anotaciones de lo que venga a tu mente mientras estamos en la entrevista, puede ser que al hacerte una pregunta vengan algunas ideas o preguntas que surgen a partir de la que yo hago, te pido que las registres y al final de la entrevista las compartas conmigo.
2. Agradecer que me haya dejado acompañarle en el recorrido, y preguntar ¿Cómo te sentiste al estar acompañado? ¿Hiciste algún cambio en la ruta que regularmente usas para venir a la escuela o para ir a tu casa al salir de la escuela? ¿Por qué?

3. Presentación de la entrevista [Explicamos el propósito, qué son los traslados, sus derechos, el uso de la información, y también les pedimos que cualquier palabra o frase desconocida avisen de inmediato para explicarla].
4. Entonces ¿me puedes decir con tus propias palabras qué son los traslados escolares?
5. Cuéntame un poco de ti y de tu escuela [gustos, actividades diarias, si tiene hermanos, dónde vive, con quién convive regularmente].

Preguntas o líneas de desarrollo.

6. ¿Cómo son los traslados regularmente a tu secundaria?
7. ¿Qué haces antes de salir hacia tu escuela? [actividades cotidianas y rutinarias, su rol y el rol de otras personas con las que vive].
8. ¿Qué haces al salir de la secundaria? [actividades cotidianas y rutinarias, su rol y el rol de otras personas con las que vive].
9. ¿Alguna vez has tenido algún incidente en tus traslados de la casa a la escuela y de la escuela a la casa? ¿Qué hiciste ante ello?
10. ¿Qué quieres hacer cuando termines de estudiar la secundaria? ¿Me podrías contar por qué? [explorar si la distancia entre su casa y la preparatoria afecta sus deseos]
11. [Si desea continuar estudiando] ¿Cuáles opciones consideras para ir a la preparatoria? ¿Por qué has pensado en esas opciones? [explorar si la distancia es un factor de decisión para elegir la preparatoria].
12. ¿Qué dificultades crees que podrías tener para ir a la preparatoria? ¿Cómo crees que podrías enfrentarlas?
13. Cuando vayas a la preparatoria, ¿cómo imaginas que serán tus traslados? [Explorar en compañía, costos, riesgos, opciones, tiempos].
14. ¿Qué cambios imaginas que traerá para ti ir a diario a la preparatoria que hasta ahora consideras como primera opción? [amistades, familiares, relación con compañeros, relación con maestros, tiempos de estudio, tiempos de trabajo, juego, alimentación].
15. Con respecto a lo que me has contado, ¿qué pasaría si hubiera una preparatoria en tu comunidad? [explorar si iría a esa preparatoria o no, y por qué]

Preguntas de cierre

16. Me podrías compartir las ventajas y desventajas que tiene para ti vivir donde vives y estudiar donde estudias.
17. Mencionar al entrevistado algunos de los puntos principales sobre los que se ha obtenido información.
18. No tengo más preguntas, ¿hay algo más que le gustaría plantear o preguntar, antes de que demos por terminada la entrevista?



Guion de entrevista para estudiantes que transitaron a preparatoria. Etapa 3.

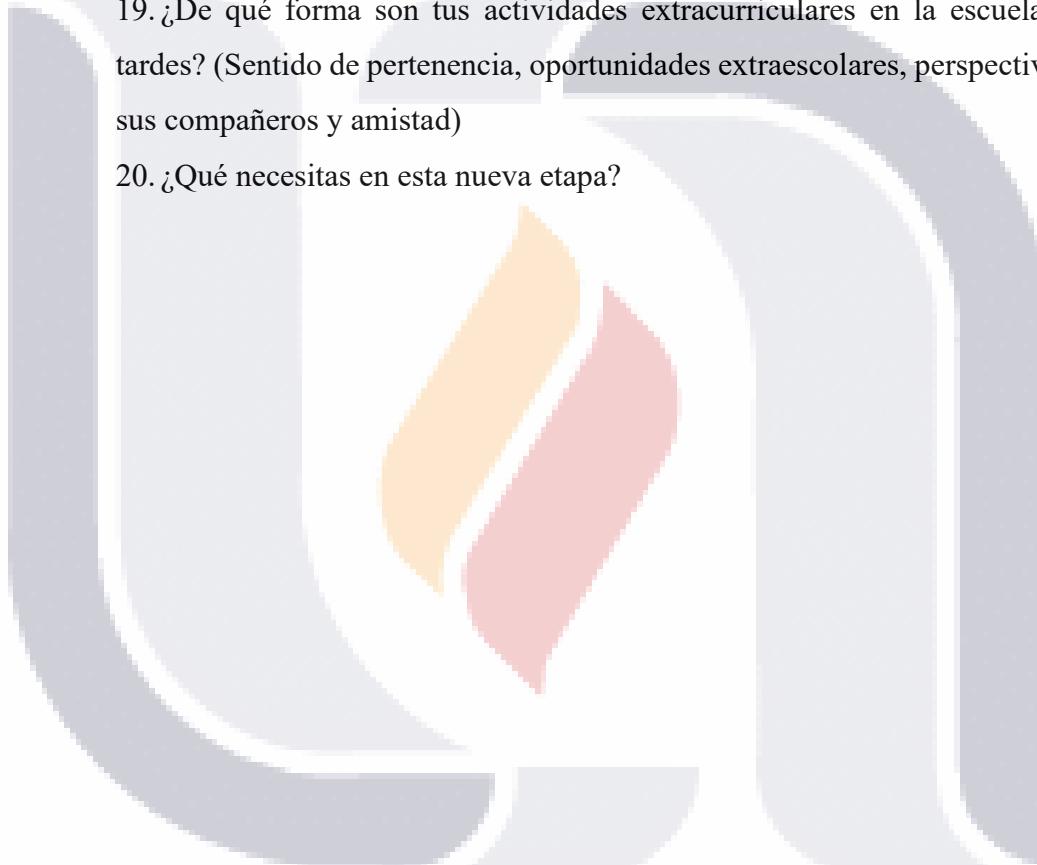
Introducción:

Permiso para grabar la entrevista.

La participación es voluntaria. Si tienes alguna duda sobre el significado de alguna palabra o frase te pido que me lo comentes para clarificarlo. Se usarán seudónimos para reportar los resultados.

1. ¿Cómo te sientes en la preparatoria?
2. ¿Qué es lo que más te gusta de ir a la preparatoria?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta de ir a la preparatoria?
4. Describe con detalle, ¿cómo son tus traslados a la preparatoria (incluye medios de transporte que comúnmente usas, tiempos de traslado, costos, compañía)?
5. Describe con detalle, ¿cómo son tus traslados de la preparatoria a la casa (incluye medios de transporte que comúnmente usas, tiempos de traslado, costos, compañía)?
6. ¿Me podrías describir cómo es el camino que transitas? (paisaje, infraestructura)
7. Los traslados que haces a la preparatoria son como los imaginaste cuando estabas en la secundaria, ¿qué cambió?, ¿por qué?
8. ¿Disfrutas algo de tu traslado? Si es así, ¿qué es lo que disfrutas?
9. ¿Hay algo en tu traslado que te moleste/incomode? De ser así, ¿podrías describirlo?
10. Si pudieras cambiar algo sobre la forma en la que te trasladas, ¿qué sería? ¿por qué? (tiempos de transporte, paradas de transporte, opciones de transporte, seguridad en el traslado, etc.)
11. ¿En alguno de estos traslados te ha pasado algo/has detectado algún riesgo? Si es así, ¿puedes describirlos?
12. ¿Extrañas algo de estudiar en la secundaria? (explorar el territorio subjetivo)
13. ¿Qué haces al salir de la escuela? ¿cómo te sientes ahora con esta nueva dinámica?
14. ¿Qué quieres hacer cuando termines la preparatoria?

15. Cuando te entrevisté hace algunos meses me dijiste que querías [mencionar sus aspiraciones], ¿eso sigue siendo el plan?, ¿algo ha cambiado?, ¿por qué?
16. ¿Cómo son tus traslados escolares a la preparatoria?
17. ¿Qué ha cambiado del primer traslado a la preparatoria a los traslados que haces en este momento?
18. ¿Te gustaría agregar algo más respecto a tu experiencia siendo estudiante de preparatoria o respecto a los traslados que haces para ir a ella?
19. ¿De qué forma son tus actividades extracurriculares en la escuela por las tardes? (Sentido de pertenencia, oportunidades extraescolares, perspectivas sobre sus compañeros y amistad)
20. ¿Qué necesitas en esta nueva etapa?



Guion de entrevista para estudiantes que decidieron no ingresar a la preparatoria.

Etapa 3.

Introducción:

Permiso para grabar la entrevista.

La participación es voluntaria. Si tienes alguna duda sobre el significado de alguna palabra o frase te pido que me lo comentes para clarificarlo. Se usarán seudónimos para reportar los resultados.

1. ¿Me podrías contar qué es lo que haces ahora que egresaste de la secundaria?
¿A qué se debe esto que estás haciendo? ¿cómo te sientes con lo que estás haciendo? ¿qué fue lo que te hizo decidir esto? ¿cuál fue el papel de los traslados en tomar esta decisión?
2. ¿Cómo es un día de la semana común para ti?
3. En tus actividades, ¿cómo son los traslados que realizas?
4. Los traslados que haces son como los imaginaste cuando estabas en la secundaria ¿qué cambió? ¿por qué?
5. ¿Disfrutas algo de tu traslado? Si es así, ¿qué es lo que disfrutas?
6. ¿Hay algo en tu traslado que te moleste/incomode? De ser así ¿podrías describirlo?
7. Si pudieras cambiar algo sobre la forma en la que te trasladas, ¿qué sería? ¿por qué?
8. ¿En alguno de estos traslados te ha pasado algo / has detectado algún riesgo?
Si es así, ¿puedes describirlos?
9. ¿Extrañas algo de estudiar en la secundaria? (explorar el territorio subjetivo)
¿has pensado en la preparatoria?, ¿Crees que haya algo que te estés perdiendo de estar en la preparatoria?
10. ¿Cuáles son tus planes para el futuro?
11. ¿Te gustaría agregar algo más?

Guion de entrevista para madres de estudiantes que ingresaron a la preparatoria.

Etapa 3.

Introducción:

Permiso para grabar la entrevista.

La participación es voluntaria. Si tienes alguna duda sobre el significado de alguna palabra o frase te pido que me lo comentes para clarificarlo. Se usarán seudónimos para reportar los resultados.

1. ¿Cómo le ha ido ahora que su hijo a está en la prepa?, ¿cómo se ha sentido con este cambio de secundaria a EMS?, ¿qué dificultades ha enfrentado su hijo/hija para asistir a la preparatoria? [Explorar los riesgos al trasladarse si ellos no los mencionan; explorar dificultades familiares para que sus hijos asistan a la escuela]. ¿Qué ha disfrutado de sus hijos ahora en la prepa?
2. Podría describir el traslado de su hijo/hija a la preparatoria (tiempo, distancia, vehículos, compañía, organización familiar).
3. ¿Cómo es el camino que debe recorrer su hijo/hija para ir a la preparatoria? ¿Hay algún otro camino para ir?
4. ¿El traslado de su hijo/hija a la preparatoria es como lo imaginó? ¿qué es diferente? ¿por qué?
5. ¿Qué le gustaría que su hijo/a hiciera al terminar la preparatoria?, ¿por qué? [Qué papel considera que usted tiene o su familia en la decisión de su hijo(a)]
6. ¿Qué necesitan en esta nueva etapa?

Preguntas de cierre

10. ¿Le gustaría agregar algo más antes de finalizar?
11. Agradecimiento

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Guion de observación de traslados a preparatoria. Etapa 2 y 3.

Tiempo total de traslado

1. Paisaje del traslado (flora y fauna, tráfico, infraestructura carretera y edificios)
2. Transporte utilizado.
3. Posibles riesgos.



TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Anexo 4. Seudónimos de participantes y etapas en las que participaron

Localidad	Estudiantes	Etapas en las que participaron los estudiantes	Madre o familiar del estudiante	Etapa en la que participó la madre o familiar del estudiante.
Sauz de la Labor	Franco	Etapa 1 Piloto etapas 2 y 3	Mamá de Franco	Piloto etapas 2 y 3
Tanque El Trigo	María	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de María	Etapas 2 y 3
	Vicente	Etapas 1, 2 y 3	Tía de Vicente	Etapas 2 y 3
	Alan	Etapas 2 y 3	Mamá de Alan	Etapa 2
	Gustavo	Etapas 2 y 3	Mamá de Gustavo	Etapas 2 y 3
San Gerónimo	David	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de David	Etapas 2 y 3
	Teresa	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de Teresa	Etapas 2 y 3
	Esther	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de Esther	Etapa 2
La Frontera	Federico	Etapas 2 y 3	Mamá de Federico	Etapa 2
	Omar	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de Omar	Etapas 2 y 3
	Héctor	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de Héctor	Etapas 2 y 3
	Julia	Etapas 1, 2 y 3	Mamá de Julia	Etapa 2 y 3

Nota. Elaboración propia.

Anexo 5. Artículo de investigación.

Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos

European Public & Social Innovation Review

ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Traslados escolares y aspiraciones de jóvenes en territorios rurales mexicanos

Rural youth commuting and aspirations in Mexican rural territories.

María Teresa Hernández-Herrera¹: Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México.
mthernandez@up.edu.mx

María Guadalupe Pérez Martínez: Departamento de Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
maria.perez@edu.uaa.mx

Fecha de Recepción: 27/05/2024

Fecha de Aceptación: 06/09/2024