



**Universidad Nacional Autónoma de México**

Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales

**“Entre la reproducción social y la agencia: trayectorias educativas de jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles”**

TESIS

que para optar por el grado de  
Doctor en Ciencias Políticas y Sociales, con orientación en Sociología

**Presenta:**

Víctor Hugo Ramos Arcos

**Tutor Principal**

Dra. Elaine Levine Leiter, Centro de Investigaciones sobre América del Norte

**Comité Tutor**

Dra. Adriana Cruz-Manjarrez, Universidad de Colima

Dr. Roberto Rodríguez Guerra, Instituto de Investigaciones Sociales

**Lectores:**

Dra. María Cristina Bayón, Instituto de Investigaciones Sociales

Dr. Fernando Lozano Ascencio, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., enero 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## **Agradecimientos**

Este trabajo de investigación doctoral no hubiera podido lograrse sin la ayuda de distintas personas e instituciones a las que agradezco profundamente.

A la Dra. Elaine Levine, por sus comentarios, propuestas de contenido, las problemáticas traducciones del inglés y el "spanglish" y consejos para la realización de esta tesis, además de su apoyo constante en los proyectos personales que me surgieron a lo largo de estos cuatro años. A la Dra. Adriana Cruz por sus comentarios siempre precisos que me permitieron cuestionar y clarificar ideas y tener un mejor acercamiento a los procesos étnicos y raciales en Estados Unidos. Al Dr. Roberto Rodríguez, por sus comentarios desde la perspectiva de la educación. Al Dr. Fernando Lozano por haber aceptado ser lector de esta tesis y por sus trabajos sobre la economía del conocimiento que me ayudaron a reflexionar sobre este aspecto en el trabajo de investigación.

Un especial agradecimiento a la Dra. Cristina Bayón, por sus valiosos aportes y comentarios a esta tesis, que me permitieron adoptar una perspectiva teórica de análisis que captara y problematizara adecuadamente la complejidad de procesos y dinámicas que suceden en las trayectorias educativas. Además de ello, agradezco los aprendizajes en clase, las lecturas sugeridas y el apoyo en momentos complejos.

Al Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín por permitirme realizar una estancia de investigación en la que las clases y comentarios de la Dra. Martha Zapata sobre la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, contribuyeron a establecer los marcos analíticos de esta investigación. Asimismo, por dejarme conocer una ciudad que me dejó interesantes experiencias y reflexiones acerca de las dinámicas de integración de las poblaciones migrantes.

Por supuesto, agradezco a la que considero mi alma mater, la Universidad Nacional Autónoma de México, por el apoyo para cursar estudios de doctorado y por ser un espacio libre y abierto al debate de ideas. Asimismo, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento recibido, sin el cual, no

hubiera podido realizar este proyecto.

En Los Ángeles, un inmenso agradecimiento a los estudiantes que me compartieron sus experiencias, pensamientos e ideales sobre su vida como estudiantes, jóvenes, activistas y migrantes, las cuáles, espero haber plasmado en la forma más cercana a su realidad.

Para la realización del trabajo de campo, éste no hubiera sido tan enriquecedor sin la ayuda de Ellie Hernández, consejera del departamento de Estudios Chicanos de UCLA, el Dr. Raúl Hinojosa, profesor del departamento de Estudios Chicanos de UCLA, el Dr. José Moreno, director del departamento de Estudios Chicanos de CSULB, Carlos Cáceres, encargado de Mecha Calmecac en UCLA, Luz Borjón, directora del Centro de Recursos de *Dreamers* de CSULA así como a la sede de la UNAM en Los Ángeles.

Agradezco a la familia Hernández, que me brindaron su amistad y hospitalidad, y con ello hicieron de mi estadía en Los Ángeles una experiencia grata e inolvidable, además de permitirme conocer la cotidianidad de los mexicanos emigrados a Estados Unidos.

A mis padres, María de los Ángeles y Víctor Manuel, por estar ahí y apoyar siempre mis proyectos.

A mi mejor amigo, Adrián, alias el "Gualas", por su amistad y complicidad de actos subversivos desde la infancia. A mi mejor amiga, Aída Castro, alias "Castro" por su amistad, debates y libros.

A Diana, mi compañera, por haberme echado porras, por los buenos momentos y experiencias memorables a lo largo de esta etapa, así como por los proyectos venideros.

# Índice

<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo 1. Estado del arte</b>	34
1.1. Los mexicanos en el sistema educativo estadounidense	35
1.2. Educación preuniversitaria	36
1.3. Educación superior	39
1.3.1. Generaciones	45
1.3.2. Condiciones socioeconómicas	48
1.3.3. Familia	49
1.3.4. Género	51
1.3.5. Lengua	53
1.4. Escuelas de pensamiento	54
1.4.1. Teorías de la integración	55
1.4.2. Teoría de la reproducción social	56
1.4.3. Teorías sobre sociedad y raza	60
1.5 Conclusiones del capítulo	68
<b>Capítulo 2. Marco contextual. California, la <i>Ellis Island</i> del siglo XXI</b>	70
2.1. Perfil demográfico de latinos y mexicanos	70
2.2. Contexto socioeconómico	72
2.3. Contexto político	75
2.4. Contexto educativo	82
2.4.1. Educación superior	84
2.5. Conclusiones del capítulo	93
<b>Capítulo 3. Marco teórico. Reproducción social y agencia</b>	94
3.1. La reproducción social: clase, capitales y habitus	95

3.2. La desigualdad educativa	100
3.3. El contexto estadounidense: la raza como marcador de desigualdad	105
3.4. Acumulación de ventajas/desventajas y estructura de oportunidades	108
3.5. Agencia social: relacionismo, aspiraciones y estrategias	111
3.5.1. La agencia social en el sistema escolar	117
3.6. Agencia y migración	121
3.7. Conclusiones del capítulo	124
<b>Capítulo 4. Los orígenes en desventaja</b>	126
4.1. Las pobrezaas del origen	126
4.1.1. Migrantes rurales	127
4.1.2. Las ciudades y las nuevas migraciones	131
4.2. La migración al norte	135
4.2.1. El capital social de los migrantes	139
4.2.2. La inserción laboral de los migrantes mexicanos	142
4.2.3. Mujeres migrantes	147
4.3. Los Ángeles, la megalópolis migrante segregada	149
4.3.1. Las experiencias del barrio	152
4.3.1.1. Barrio, raza y clase	153
4.3.1.2. Las pandillas y la estigmatización de los jóvenes	158
4.4. Conclusiones del capítulo	165
<b>Capítulo 5. La experiencia educativa pre universitaria</b>	167
5.1. El aprendizaje del inglés y la adaptación escolar	168
5.2. Inter e Intrasegregación escolar: pautas de diferenciación	172
5.3. Construcción de aspiraciones y expectativas educativas	186
5.3.1. Capital cultural y social de la familia	188
5.3.2. Las escuelas: espacios de oportunidad y de reproducción	197

5.3.21. La escuela gueto	198
5.3.2.2. La escuela prestigiosa	207
5.4. La transición a la educación superior	215
5.5. Conclusiones del capítulo	221
<b>Capítulo 6. La experiencia educativa en la educación superior</b>	<b>223</b>
6.1. Estructuras de oportunidades diferenciadas en la educación superior	223
6.2. La experiencia en la universidad: adaptación e integración	229
6.2.1. Autopercepciones sobre capacidades para estar en la universidad	230
6.2.1.1. La agencia académica	237
6.2.1.2. La persistencia entre los estudiantes indocumentados: la agencia individual	244
6.2.2. Integración social: la "raza" y los "güeros"	252
6.2.2.1. <i>Dreamers</i> y chicanos: la organización política estudiantil	261
6.2.3. Trabajar y estudiar: de cajero en <i>McDonald's</i> a consejero	268
6.2.3.1. Expectativas profesionales	272
6.3. Conclusiones del capítulo	274
<b>7. Conclusiones generales</b>	<b>277</b>
<b>8. Bibliografía</b>	<b>286</b>

## **Introducción**

En la presente investigación se analizan las experiencias educativas de jóvenes de origen mexicano, nacidos en México o en Estados Unidos, que llegaron a la universidad, a fin de identificar y analizar las distintas trayectorias que condujeron a estos jóvenes a alcanzar los estudios universitarios, ante el severo rezago educativo existente entre la población de origen mexicano y en general entre los latinos, derivado de los procesos históricos de diferenciación y desigualdad socio-racial en Estados Unidos.

El interés por abordar este aspecto de la realidad social y su relevancia para el conocimiento de la sociedad surge a partir de dos inquietudes. Una primera se piensa en un sentido científico, dado que la temática es por demás novedosa, no sólo porque es un proceso social que se cierne bajo nuevas dinámicas en California a partir de la aprobación de la Ley del Sueño estatal, sino también porque el tema ha sido relativamente poco abordado, sobre todo bajo nuevas aristas de la investigación social, que permiten una mucho mayor articulación en el análisis de distintas dimensiones en los procesos sociales.

Al respecto, la mayor parte de las investigaciones no distinguen entre las particularidades de lo que en Estados Unidos se conoce como población latina. Tanto hispano como latino son categorizaciones que artificialmente se han creado desde el gobierno estadounidense para administrar a las poblaciones que han inmigrado a los Estados Unidos, en las que solamente se recurre al origen geográfico de los migrantes para su denominación (África, América Latina, Asia, Europa), que poco sentido tiene si se piensa en la riqueza de los repertorios culturales de las migraciones. Al predominar esta clasificación, en la sociedad anglosajona así como en el pensamiento científico estadounidense, es poco común recurrir a otras clasificaciones.

Así, en los trabajos de investigación sobre población latina, un considerable número de trabajos científicos no contemplan o simplemente ignoran las múltiples diferencias existentes en un grupo poblacional que únicamente comparte el idioma, la experiencia histórica de la conquista europea, si acaso algunas similitudes culturales y en el caso de los migrantes, la propia experiencia migratoria y el ser mirados por los otros, los anglos, como latinos. Entonces, desde los Estados Unidos, en ocasiones pareciera pensarse a la población latina como una totalidad, homogénea, pero poco se piensa en las singularidades. Incluso, como se plantea desde la crítica al nacionalismo metodológico (Wimmer y Glick, 2003), no se abordan las diferencias intranacionales, las particularidades étnicas, raciales, geográficas y/o sociales que pueden llegar a existir dentro de un mismo grupo nacional, diferencias que necesariamente influyen en la configuración de las dinámicas sociales de cada grupo.

En ese sentido, es por ello que se vuelve fundamental profundizar en el análisis de las experiencias educativas de los mexicanos en Estados Unidos. La población de origen mexicano es uno de los grupos sociales con mayores rezagos educativos, de ahí que sea necesario analizar y comprender cuáles son los factores que han conducido a acentuar este rezago, pero sobre todo, este trabajo busca identificar los procesos, actores y contextos sociales que han permitido el avance educativo hacia la universidad de hasta ahora, un reducido número de jóvenes de origen mexicano.

Además de estos planteamientos, esta investigación pretende ser un aporte desde el sur de la frontera. Aunque la migración México-Estados Unidos sea un proceso histórico ampliamente estudiado en ambos países, desde México la investigación se ha volcado a estudiar y analizar a los migrantes mexicanos, pero existen escasos trabajos que reflexionen y complejicen este conocimiento mediante las implicaciones de también pensar acerca del legado histórico que expresan generaciones de población de origen mexicano que llegaron a esas latitudes desde la

colonia española, y que como en el caso de California, han conformado un contexto específico, con dinámicas propias y únicas, que ameritan ponderarlo en el análisis de la migración mexicana a Estados Unidos.

Asimismo, como plantea Anthias (2007), hace falta que los estudios sobre migración dirijan su mirada hacia los elementos que precisamente producen diferenciación al interior de un grupo social, que muchas veces erróneamente se trata como homogéneo. Entonces es fundamental incorporar otras dimensiones al análisis de las migraciones. En ese sentido, desde los estudios de migración en México, la atención se ha centrado a analizar al migrante trabajador, pero en contados casos es relevante la dimensión etaria, específicamente las temáticas sobre juventud —salvo, los estudios sobre culturas juveniles—, aunque el migrante por lo general tienda a emprender tal empresa en esta etapa de vida. Asimismo, la cuestión de clase es otra dimensión a incorporar, las dinámicas de interacción sociales de los migrantes no solamente se caracterizan a partir de diferencias de etnicidad y raza, sino también por la clase social. Por esta razón, es que también se considera necesario aportar e incentivar los estudios donde emerjan las intersecciones entre los procesos de migración, juventud y clase.

En función de estas características, cuando una significativa proporción de la población juvenil en Estados Unidos es de origen latino, principalmente mexicanos (Pew, 2013), y que hay una tendencia de ascenso en el nivel educativo entre estos jóvenes, es preciso realizar investigación sobre las dinámicas en las que se insertan, una de las cuales son las concernientes a las experiencias educativas, y en la que se centra el presente trabajo de investigación.

En ese sentido, una segunda inquietud que sustenta esta investigación tiene como base la relevancia empírica de la transformación educativa en Estados Unidos durante las últimas dos décadas, a raíz de que dicho país atraviesa por una reconfiguración de su economía como parte de los procesos originados en la

globalización y la revolución tecnológica, al haber transitado de una economía industrial hacia una basada en el conocimiento, lo que entre sus efectos, ha traído consigo también, reestructuraciones en el campo educativo.

Hoy, los Estados Unidos es un país en franca recomposición demográfica donde la población latina ha venido a ocupar un lugar cada vez más significativo. En la actualidad, esta población es la principal minoría racial, desplazando ya a la población afroestadounidense, y se prevé que en los próximos años mantenga una tendencia de crecimiento sostenido, mientras que la población blanca tenderá a reducirse paulatinamente. Al mismo tiempo, los latinos y en específico los mexicanos, son grupos poblacionales que se caracterizan por su juventud (Pew, 2012; US Census Bureau, 2010). A partir de estos datos, es de esperarse que la participación de los latinos en distintas esferas de la sociedad tenga cada vez mayor relevancia.

Históricamente, los Estados Unidos se han alimentado de corrientes migratorias de distintos orígenes. Sin embargo, el proceso de integración sustentado en el *melting pot* no ha tenido lugar para ciertos grupos migrantes, como los mexicanos, y en vez de ello, se ha dado una acentuada diferenciación social, primordialmente a partir de la raza y la etnicidad de las migraciones. El enfoque de la racialización señala que la población blanca dominante en Estados Unidos ha creado en el imaginario social, estereotipos sobre los grupos migrantes, positivos o negativos, según su clasificación en la escala racial (Loury, 2002; Massey 2007, 2008; Min Zhou, *et al.*, 2008).<sup>1</sup>

Los mexicanos en Estados Unidos han sido uno de los grupos que han sido sometidos de manera sistemática a prácticas de dominación racial por parte de la población blanca. Una estratificación donde los mexicanos ocupan una de las posiciones más bajas de la pirámide social, y que se ve reflejado en el acceso

---

<sup>1</sup> Los migrantes de raza blanca como los europeos o los cubanos, o bien, migrantes altamente calificados como los asiáticos se les ha permitido una integración social positiva a la sociedad dominante. Mientras tanto, históricamente las poblaciones de color (afroestadounidenses y mestizos) han sido clasificados en el estrato social más bajo por la sociedad blanca estadounidense.

diferenciado a servicios sociales e infraestructura (educación, salud, transporte, vivienda) así como en la inserción en los mercados laborales (Gómez-Quíñones, 2004; Gutiérrez, 1995; Pizarro, 2005; Telles y Ortiz, 2008).

Así, la diferenciación social en términos étnicos y raciales es una de las características estructurales de la sociedad estadounidense, que si bien ha sufrido cambios radicales durante el siglo XX, sobre todo a partir del Movimiento de los Derechos Civiles en la década de los sesenta, aún no han desaparecido las sustanciales desigualdades sociales.

Tal diferenciación se mantiene actualmente en parte debido a la reestructuración económica. La actividad manufacturera se ha trasladado a otros países donde el costo de la mano de obra es menor, mientras que la innovación tecnológica y la economía del conocimiento se han convertido en los sectores punta de la economía estadounidense (Delgado-Wise, 2013). Por consiguiente, se ha acentuado la bifurcación del mercado laboral estadounidense, entre sectores de la economía del conocimiento que requieren de personal con alta calificación, y sectores como la manufactura y el agrícola, que demandan mano de obra barata y con escasa calificación laboral (Levine, 2005; Portes y Rumbaut, 2014; Waldinger, 1999).

Este contexto contribuye a que los migrantes mexicanos permanezcan en la escala más baja de la estructura social estadounidense. De tal manera que los inmigrantes mexicanos se caracterizan por insertarse en trabajos de baja calificación y remuneración, al tiempo que es una migración caracterizada por sus bajos niveles de educación y escasa calificación laboral (Durand y Massey, 2003; Levine 2005; Portes *et al.*, 2005; Portes y Rumbaut, 2014).

Sin embargo, este proceso también ha venido acompañado de una reformulación de las políticas migratorias así como de las educativas y laborales, a fin de captar y aprovechar talentos de alta calificación laboral. Por un lado, se han

establecido políticas migratorias cada vez más restrictivas hacia la migración indocumentada; al mismo tiempo que, dadas las necesidades de la economía del conocimiento, se han incentivado políticas para atraer migración calificada, a fin de estimular la incorporación de este tipo de migrantes al mercado laboral estadounidense (Aragón y Salgado, 2011).

Al tomar en consideración el bono demográfico que significa la población latina y su tendencia de crecimiento, habría que ubicar la implementación de políticas educativas y laborales en la dirección de aprovechar este bono para la economía. Las iniciativas como la ley AB540, la Ley del Sueño en California y otros marcos jurídicos en diferentes estados, así como la *Deferred Action for Childhood Arrivals* (DACA, por sus siglas en inglés) a nivel federal,<sup>2</sup> han permitido que algunos de los jóvenes inmigrantes indocumentados que se gradúan de la universidad, en su mayoría asiáticos y latinos, se incorporen al mercado laboral (Singer, *et al.* 2015).

En el caso de California, la economía se perfila a basar su crecimiento y desarrollo en la industria de la tecnología, la aeronáutica y los servicios, donde se requiere personal de alta calificación. Para 2030, se necesitará que un 38% de la fuerza de trabajo posea al menos el grado de licenciatura y las estimaciones indican que para ese entonces habría un 33% de la población con ese grado de estudios, por lo que se tendría un rezago de poco más de un millón de empleos de alta calificación por cubrir (PPIC, 2017). Por tanto, desde una visión pragmática asentada en la filosofía estadounidense, es factible el aprovechamiento del bono demográfico en la población latina.

Sin embargo, si este panorama se plantea en relación a la meritocracia y el individualismo como principios de la filosofía estadounidense, también habría que anotar la selectividad y darwinismo social que caracterizan estas políticas. Se estaría aprovechando el talento de los "más aptos" entre las poblaciones de origen migrante,

---

<sup>2</sup> Las características del marco legislativo sobre educación se trata a fondo en el capítulo 2 sobre el marco contextual.

pero al mismo tiempo, en tanto no se resuelven de fondo las problemáticas educativas de los niveles preuniversitarios para estos grupos, se deja al margen a aquellos "no aptos", que terminan incorporándose a los sectores laborales que tradicionalmente han ocupado los migrantes de escasa calificación.

En medio de ese contexto, las condiciones educativas de la mayoría de los jóvenes de origen mexicano encuentran numerosas dificultades que conduce a resultados poco alentadores. Problemas que van desde el bajo rendimiento, deserción escolar, escuelas de baja calidad, dificultades en el acceso a la educación superior hasta las bajas tasas de graduación de la universidad (Gándara y Contreras, 2009). Por tanto, es que apenas un reducido número de estos jóvenes consiguen ingresar a la universidad, y de éstos, no todos llegan a graduarse.

Para analizar esta realidad social, algunos autores señalan que inicialmente se deben conocer las problemáticas que ocurren en los niveles básicos del sistema escolar, donde comienza la diferenciación social con base en la raza, etnia y clase (Solórzano, *et al.*, 2005; Yosso, 2005). Otros autores agregan la necesidad de analizar las características de los migrantes y sus procesos de integración social, como son la situación socioeconómica, lugar de residencia, capital social y cultural, idioma, historicidad y vigencia de la corriente migratoria, concentración demográfica y contexto de recepción, en tanto son factores que serán determinantes en su posicionamiento social (Dronkers, *et al.*, 2011).

En ese sentido, la segregación racial y de clase en las escuelas es uno de los ejes centrales de análisis de esta investigación. Los estudiantes de raza blanca y socialmente privilegiados se concentran en escuelas donde la calidad educativa y los recursos disponibles son mayores que en las escuelas con alta concentración de minorías raciales y/o inmigrantes así como de baja posición social (NCES, 2010).<sup>3</sup> Tal diferenciación, contribuye a que los jóvenes de estas escuelas tengan menores

---

<sup>3</sup> Los estudiantes de raza blanca se concentran en un 81% en escuelas donde 50% ó más de los estudiantes pertenecen al mismo grupo racial (NCES, 2010).

probabilidades de continuar sus estudios o bien, de ingresar a la universidad.<sup>4</sup>

Fuera del ámbito escolar, otra dimensión que debe ser puesta a consideración en el caso de la población de origen mexicano, es la pobreza de origen. Los problemas económicos, la inestabilidad laboral así como el escaso capital cultural y social de los padres (bajo nivel educativo, monolingüismo, desconocimiento del sistema educativo) especialmente en relación al sistema educativo estadounidense repercuten negativamente sobre el desempeño educativo de los hijos (Crisp y Nora, 2010; Pérez, 2009; Zhou y Bankston, 1998).

Ligado a ello está el entorno residencial. Dadas las condiciones de vida precarias de muchos inmigrantes mexicanos, es común residir en barrios deprimidos donde las problemáticas de exclusión social se traducen en entornos sociales deficitarios, además de las deficiencias en la prestación de servicios e infraestructura pública. En el caso de Los Ángeles, la violencia, la baja calidad de las escuelas, las pandillas y el tráfico y consumo de drogas son realidades cotidianas en los barrios de inmigrantes (Liebel, 2005; Vigil, 2008; Wacquant, 2007).

En conjunto, la acumulación de barreras sociales y educativas en el destino y las propias acumuladas en el origen, hacen que los mexicanos y sus descendientes sean entre los latinos, uno de los grupos con mayores deficiencias en el desempeño escolar (Nuñez, *et al.*, 2013). Como resultado, muy pocos son los estudiantes de origen mexicano y/o latino que ingresan a la universidad. Como se señalaba anteriormente, sólo aquellos pocos que ingresan a universidades de prestigio, los "más aptos", son los que se benefician de las oportunidades. Mientras que para los "menos aptos", los que cargan con las mayores desventajas, son escasas las políticas públicas destinada a atender sus necesidades y dificultades (Contreras *et al.*, 2008).

Por ello, es que el análisis del relativamente reducido número de jóvenes de

---

4 La diferencia en la calidad de las escuelas se deben en buena parte a que una considerable parte del presupuesto que reciben proviene del impuesto predial local. Por ese motivo, las escuelas de los barrios pobres reciben un presupuesto menor y con ello, menores posibilidades de ofrecer una educación de calidad (Levine, 2006).

origen mexicano que ingresa a la educación superior y el cómo llegan hasta esos niveles es fundamental, es un campo fértil para realizar investigación. A partir de ahí es que se pretende conducir una investigación con el menester de aportar al análisis sobre las trayectorias exitosas de educación superior de jóvenes de origen mexicano.

En ese sentido, aunque la mayoría de los jóvenes entrevistados en esta investigación provienen de orígenes sociales en desventaja social, tanto de contextos rurales como urbanos, sus trayectorias educativas se caracterizan por una amplia heterogeneidad y complejidad. Las trayectorias educativas no solamente se conforman a partir de eventos y experiencias en la dimensión académica, sino que una serie de contextos y realidades sociales se entrelazan para dar lugar a distintos caminos en las trayectorias, unos más estables y otros con más dificultades y barreras. En dichos procesos, tanto la estructura como la agencia se intersectan en el tiempo y conjugan contextos a veces más proclives y otras más proscritos en el contexto educativo.

De acuerdo a lo anterior, los objetivos de la investigación estuvieron dirigidos a identificar los distintos tipos de trayectorias educativas de estudiantes de origen mexicano que llegan a la universidad, y a partir de ello, conocer y analizar los patrones que definen estas trayectorias así como las particularidades de cada una ellas. De igual forma, entre los objetivos particulares se planteó la necesidad de identificar y analizar qué contextos eran propicios para alentar el desarrollo educativo, tanto a nivel estructural como desde las singularidades de las experiencias biográficas, y con ello, alcanzar trayectorias educativas universitarias.

En función de ello, las preguntas de investigación que guiaron el análisis son, como pregunta principal, cuáles son los factores que permiten a los estudiantes de origen mexicano continuar una trayectoria educativa hacia la universidad; y como preguntas complementarias, cómo inciden los agentes sociales en las trayectorias educativas de los jóvenes de origen mexicano; y qué papel juegan las instituciones

educativas en la configuración de las trayectorias educativas.

La hipótesis sugiere que las trayectorias educativas de los jóvenes de origen mexicano están condicionadas por las instituciones educativas a las que asisten, y que generalmente, dichas instituciones son carentes de los recursos adecuados para un efectivo desarrollo educativo de sus estudiantes, ante ello, es la agencia de distintos actores sociales lo que propicia que los estudiantes dirijan sus trayectorias educativas hacia la continuación de estudios en la universidad.

La hipótesis se confirmó parcialmente, en la medida en que los resultados permitieron identificar que si bien son determinantes tanto la institución educativa en el nivel macro, así como los agentes en el nivel micro, las trayectorias educativas son más heterogéneas de lo pensado y los procesos y dinámicas en los que se insertan son mucho más complejos. En el rumbo de las trayectorias educativas influyen múltiples factores, distintos contextos sociales más allá del plano educativo son relevantes, tal como el origen social, las dinámicas familiares, el tipo de migración, el entorno social del barrio, los procesos de integración social y las particularidades del contexto educativo. Esta complejidad se traduce en que existan distintos tipos de trayectorias educativas.

Asimismo, habría que señalar también que los hallazgos de investigación muestran una realidad que poco ha sido estudiada desde las particularidades que implica la pertenencia al origen mexicano, además de ser abordada a partir de las nuevas dinámicas derivadas de la Ley del Sueño estatal en California. Ésto supone la necesidad de profundizar y seguir investigando una realidad que en los últimos años se ha caracterizado por profundos cambios y reconfiguraciones sociales.

### *Estrategia metodológica*

La metodología de la investigación parte de un enfoque cualitativo, en el que se

concibe una mirada analítica que logre captar el dinamismo de la sociedad. La atención se centra por ello en las interacciones interdependientes entre individuos, grupos, clases e instituciones sociales.

Se parte de la premisa de que los migrantes no son un grupo homogéneo, como en distintas tradiciones académicas se tiende a pensar, lo que hace necesario la elaboración de marcos analíticos y metodológicos que den cuenta de la heterogeneidad. Al mismo tiempo, se debe puntualizar la especificidad en el tiempo de los espacios sociales, en tanto marco de la socialización, el escenario donde se desarrollan las interacciones sociales (Bourdieu, 1999). A partir de estas consideraciones, se pueden crear taxonomías sociales más adecuadas para el análisis de la realidad social.

Como estrategia metodológica se recurrió al curso de vida, una herramienta idónea para dar cuenta de las interacciones entre agencia y estructura a lo largo de las trayectorias educativas. Mediante esta estrategia es posible analizar cómo se adapta, cambia o bien, continúa la experiencia vital de los sujetos en contextos y temporalidades particulares.

Asimismo, se decidió centrar la estrategia en el curso de vida, en tanto las trayectorias educativas como unidad de análisis permiten identificar a lo largo del tiempo las intersecciones entre lo macroestructural y microsocioal. *Trayectoria* se define como una línea de vida que puede variar y cambiar en dirección, que si bien podría comprenderse en términos de eventos y secuencias normativas al ser construidas socialmente, lo enriquecedor es analizar las posibles variantes en el tiempo (Blanco, 2011).

Esta herramienta metodológica permite abordar los sucesos significativos asincrónicamente (eventos, tanto estructurales como individuales, transiciones y puntos de inflexión), en la experiencia de vida de los jóvenes que inciden en su proceso educativo. Habría que puntualizar que si bien el análisis busca identificar

sucesos con influencia en las trayectorias educativas, no se pretende hacer un análisis al margen del individuo, sino uno que vincule los acontecimientos relevantes de acuerdo a la subjetividad de los entrevistados.

A considerar está la convergencia del tiempo social e histórico y el tiempo individual. El tiempo social e histórico enmarcan los procesos de socialización así como los posibles márgenes de acción de los sujetos (Martínez, 2014). En el plano empírico de la investigación, a nivel macroestructural, el evento histórico que mayor impacto tiene en las trayectorias es la aprobación de Ley del Sueño estatal, que también se considera *punto de inflexión*<sup>5</sup>, en tanto cambia drásticamente el contexto educativo para los estudiantes indocumentados. De forma paralela, se contempla el efecto que tiene la ausencia de una reforma migratoria en Estados Unidos desde hace más de 30 años, que se traduce en la condición de indocumentado para millones de jóvenes, muchos estudiantes, que arribaron a Estados Unidos desde niños.

En el nivel microsocioal, el evento que más interesa analizar es el establecimiento de interacciones sociales significativas sobre la trayectoria educativa. Como se planteó anteriormente, los vínculos sociales con agentes pueden tener una incidencia sustancial sobre las trayectorias.

Los eventos pueden generar continuidad o discontinuidad en las trayectorias, su acepción metodológica son las transiciones y los puntos de inflexión. Las *transiciones* entendidas como un cambio de estado, a veces son previsibles en su dimensión normativa, pero otras veces suelen caracterizarse por la imprevisibilidad, incertidumbre y falta de control por el individuo, sobre todo cuando éstos viven en contextos de vulnerabilidad y pobreza (Dewilde, 2003; Saraví, 2009).

Una serie de transiciones suceden en la vida de los jóvenes (inserción en el mundo laboral, migración, embarazo, matrimonio), sin embargo, la transición que

---

<sup>5</sup> Los puntos de inflexión son acontecimientos individuales o sociales que cambian sustancialmente la dirección de una trayectoria de vida (Guichard, *et al.*, 2013).

resulta crucial para la investigación es el tránsito educativo de la educación media superior a la superior. Una considerable proporción de jóvenes de origen migrante y latino en Estados Unidos logran finalizar estudios pre universitarios, sin embargo, muy pocos son los que continúan hacia la educación superior. Lo que interesa es comprender qué contexto propicia la continuación de los estudios.

Respecto a los puntos de inflexión en el plano microsocioal habría que considerar dos situaciones básicas.<sup>6</sup> Dado que el abandono escolar es relativamente alto entre los estudiantes de origen mexicano, habría que identificar qué sucesos generan el abandono, a la vez que aquellos que permiten volver a los estudios. Asimismo, un segundo punto de inflexión se sitúa en el cambio de aspiraciones y expectativas, el objetivo es encontrar qué es lo que promueve formular aspiraciones y expectativas dirigidas a estudiar en la universidad.

Se plantea el uso como recurso metodológico el análisis de trayectorias al ser un medio efectivo para captar el proceso de acumulación de ventajas y/o desventajas así como la disponibilidad de una estructura de oportunidades en el entorno escolar. El proceso acumulativo permite identificar cómo distintos sucesos, después se vinculan hacia otros, y van dando forma un cierto tipo de trayectoria. Por ello, no simplemente se ubica al suceso como un acontecimiento aislado, sino como parte de una red que de forma acumulativa configuran los distintos patrones que conforman las trayectorias (Dewilde, 2003). Entonces, una premisa que deriva de esta dinámica es que los eventos y sus efectos como transiciones y puntos de inflexión están determinados por la posición social del sujeto y los procesos de acumulación de ventajas/desventajas.

Un tercer eje metodológico se sitúa en el análisis comparativo en tanto uno de los objetivos es conocer cuáles son los patrones de continuidad así como los diferenciales entre las distintas y posibles trayectorias de los estudiantes. Como

---

<sup>6</sup> Las transiciones normativas y por tanto, “esperables” son puntos de inflexión en un marco de continuidad. Los puntos de inflexión inesperados son bifurcaciones pues generan cambios drásticos en el curso de vida (Guichard, *et al.*, 2013).

señala Smelser (2003), para una unidad analítica, se recurren a múltiples medidas a partir de las cuales se trata de identificar los distintos caminos que pueden conducir las trayectorias hacia un mismo patrón. Es decir, no se parte de la idea de que exista una única vía para lograr una trayectoria educativa hasta el nivel superior, sino que se piensa como un proceso complejo múltiple.

Como se señaló al inicio, las trayectorias educativas deben situarse contextualmente, en tanto se intenta captar la interacción social y su rol en las experiencias educativas. Además de que se trata de experiencias biográficas enmarcadas en un contexto de migración, que implica un cambio sustancial de contexto (Rivera, 2012). Los marcos normativos del origen y la incursión en nuevos espacios de socialización en el contexto de origen, añaden mayor complejidad a las trayectorias educativas.

Finalmente, a fin de contextualizar y analizar la incidencia estructural, también se recurrió a la búsqueda de información estadística, fundamentalmente en relación al entorno educativo así como el contexto social, de manera que ésta pudiera dialogar y aportar a los resultados de investigación.

### *Los instrumentos metodológicos y los sujetos de investigación*

El instrumento central para recabar la información fue la entrevista semi estructurada. Se entrevistó fundamentalmente a jóvenes en la universidad, y de forma complementaria, se realizaron entrevistas a consejeros académicos, quienes trabajan de manera cotidiana y cercana con los jóvenes.

Para la selección de la muestra teórica, se recurrieron a distintas estrategias. Por un lado, se colocaron anuncios de invitación a participar en distintos espacios de las universidades. De igual manera, se estableció contacto con consejeros y profesores de las universidades, los cuales transmitieron la convocatoria a los

estudiantes. Igualmente, mediante la estrategia de "bola de nieve", los estudiantes que fueron entrevistados inicialmente, contactaron a sus amistades para invitarlos a ser entrevistados.

Los nombres de los entrevistados fueron cambiados, a fin de guardar anonimato y confidencialidad sobre la información transmitida, pero también por la seguridad de los propios entrevistados, en la medida en que muchos de ellos son indocumentados. En una etapa posterior, las entrevistas fueran transcritas y analizadas de forma sistemática mediante el programa Atlas.ti.

Además de las entrevistas, se recurrió a la observación participante con el objetivo de conocer y comprender las interacciones sociales en la vida cotidiana de los estudiantes y los espacios de socialización en la universidad. Esta estrategia se realizó mediante la asistencia a clases, reuniones de organizaciones estudiantiles, manifestaciones, eventos culturales, espacios de encuentro como cubículos de organizaciones, bibliotecas, cafeterías y residencias estudiantiles.

Sobre los criterios de selección de los sujetos de estudio se estableció que tuvieran un origen en México, ya sea que hubiesen nacido en México o en Estados Unidos, y en este caso, con alguno de los padres de origen mexicano; edad, que tuvieran entre 18 y 25 años; género, hombre o mujer; estatus migratorio, ya fueran indocumentados, residentes o ciudadanos; lugar de residencia, que vivieran en el área metropolitana de Los Ángeles; y por último, que estuvieran inscritos en una universidad del área metropolitana de Los Ángeles o bien, recientemente se hubieran graduado.

Como resultado, se logró entrevistar a 50 jóvenes, con una composición bastante heterogénea. En cuanto a lugar de origen, se logró captar una representación de las regiones de expulsión tradicional de la migración mexicana (Aguascalientes, Guanajuato, Jalisco, Michoacán, Zacatecas), pero también fue posible encontrar jóvenes con origen en las regiones más recientes de migración (Ciudad de

México, Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Yucatán). Si se considera el contexto de salida, se tuvieron tanto orígenes rurales como urbanos, o bien, de ambos. En el caso del área metropolitana de la Ciudad de México, es de resaltar que todos los jóvenes provenían de áreas empobrecidas de la ciudad (Azcapotzalco, Chimalhuacán, Iztapalapa, Nezahualcóyotl) y con una historia de migración intergeneracional, lo que da cuenta del proceso histórico de la migración rural-urbana, pero también de las mínimas probabilidades de movilidad social en el contexto urbano mexicano (Rivera, 2008).

En relación a la composición familiar, se constató que casi todos los matrimonios de los padres se habían dado entre personas de origen mexicano, aunque el matrimonio fuera en Estados Unidos. Este dato nos lleva a considerar cómo las redes sociales y el entorno social de la migración mexicana está ampliamente etnizado, pero también conduce a pensar en la situación de segregación étnica y racial de los migrantes en Estados Unidos.

Por otro lado, llama la atención que algunos de los padres cursaron la educación superior en México y hayan emigrado a los Estados Unidos para situarse en posiciones laborales inferiores a las que tenían en México. Esta composición resultó un tanto inesperada, puesto que tradicionalmente desde México han emigrado personas de escasa calificación educativa y laboral. Tal proceso podría ligarse a la paulatina precarización laboral en México.

La edad de los jóvenes también adquirió rasgos inesperados, al establecer - desde la normatividad y subjetividad propia- que el rango de edad de jóvenes en la universidad se situara hasta en un máximo de 25 años. No obstante, se encontraron numerosos casos en que se superó este rango, fundamentalmente debido a que las trayectorias de estos jóvenes fueron inestables, con periodos de abandono escolar temporal o bien, retraso en el avance académico. La muestra en términos de edad y etapa universitaria fue bastante rica, al abarcar por ejemplo, jóvenes que recién

ingresaban a la universidad, en plena etapa universitaria, otros a punto de graduarse y algunos otros de reciente graduación.

Por sexo, se captó una muestra balanceada de hombres y mujeres, aunque la literatura sugiere que las mujeres latinas son las que más ingresan y egresan en la educación superior. Sin embargo, en consonancia a este patrón, se identificó que las mujeres tienden a seguir trayectorias educativas más estables que los hombres, lo que podría relacionarse a mejores condiciones para el egreso.

En términos de estatus migratorio también se obtuvo una muestra balanceada entre indocumentados, residentes y ciudadanos. El número de estudiantes indocumentados fue relativamente inesperado, ya que de acuerdo a las estadísticas disponibles, un pequeño porcentaje de los estudiantes en las universidades es indocumentado, aunque la implementación la Ley del Sueño supondría que fuera factible encontrar jóvenes indocumentados en las universidades (Pérez, 2009).

Relativo al lugar de residencia, la gran mayoría de los jóvenes habitaban en áreas de Los Ángeles con alta concentración de migrantes de origen latino y con tasas considerables de pobreza, condición que da cuenta de la segregación residencial por clase y raza en las ciudades de Estados Unidos.

Finalmente, sobre las universidades seleccionadas, se decidió acudir a una universidad "selectiva", con prestigio académico y social, en las que históricamente la tendencia es al ingreso de las élites, ésta fue la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA). Por otro lado, se seleccionaron dos universidades del tipo *Hispanic Serving Institutions* (HSI, por sus siglas en inglés) donde acuden mayormente estudiantes de origen inmigrante y/o latino, que son poco selectivas en su ingreso y no gozan del mismo prestigio que las selectivas. La Universidad Estatal de California, Los Ángeles y Long Beach (CSULA y CSULB, por sus siglas en inglés) fueron las instituciones seleccionadas. Mediante la estrategia de "bola de nieve" se logró entrevistar a dos estudiantes de otras universidades, la Universidad de California en Riverside y la

Universidad Saint Mary's, una institución privada enclavada en el área oeste de Los Ángeles.

En el cuadro 1 se sistematizan y sintetizan una serie de características que luego del análisis de investigación, se precisan como definitorios sobre los tipos las trayectorias educativas de los jóvenes. A lo largo de los capítulos de resultados se analiza el papel de cada uno de estos rasgos.

El cuadro se organizó a partir de una referencia temporal asociada a la Ley del Sueño estatal, en tres distintos momentos, la etapa previa a ésta; un periodo de transición al implementarse la Ley, en el que los algunos estudiantes vivieron ambos contextos, antes y después de la Ley; y un tercer momento, que contempla a los estudiantes que ingresaron a la educación superior luego de que fue aprobada la Ley.

Sobre la forma de presentación de las narrativas, se dispuso mostrar el discurso original de los entrevistados, lo que en este caso implica la no traducción del inglés al español cuando los jóvenes utilizan la mezcla de lenguajes entre español e inglés, así como el no modificar palabras derivadas del "*spanGLISH*". Cuando se habla en inglés se utilizan las cursivas. Asimismo, es preciso puntualizar que cuando se tiene intención de mostrar la intervención del investigador en la narrativa —para contextualizar las respuestas—, se distingue de la narrativa de los entrevistados mediante el uso de cursivas.

### *Utilización del lenguaje*

Dado que la traducción literal de inglés al español de ciertas palabras relacionadas al sistema educativo estadounidense se presta a confusión sobre el significado en español y en los códigos semióticos de la cultura mexicana, se decidió utilizar el idioma inglés para tales referencias.

A continuación se expresa la definición y/o equivalencia de tales palabras a la

semiótica de la cultura mexicana: *elementary school*, escuela primaria; *middle school*, *escuela secundaria*; *high school*, bachillerato o preparatoria; *advanced placement courses* y *honors classes*, asignaturas opcionales en *high school* que son requisito para ingresar a la universidad; *community college*, institución de educación superior que otorga tanto certificaciones técnicas como certificaciones de transferencia a la universidad; *associate degree*, grado que se obtiene al graduarse de un *community college*; *college*, es el sistema de educación superior, incluye tanto *community colleges* como universidades; *bachelor degree*, grado que otorga la universidad; *freshmen*, estudiantes de primer ingreso a una institución de educación superior; *transfers*, estudiantes que entran a la universidad habiendo cursado los dos primeros años de educación superior en un *community college*; *GPA*, es el promedio de calificaciones en cualquier nivel educativo; *research university*, universidad que brinda una formación orientada a la investigación y posee sistema de posgrado; e *hispanic serving institution*, institución de educación superior donde la población estudiantil es mayoritariamente latina y que obtiene fondos federales adicionales por tal motivo.

Habría también que señalar que los jóvenes entrevistados tienden a traducir del inglés al español estas palabras, sin el conocimiento de que en la cultura mexicana poseen otras connotaciones. Las narrativas se muestran en su versión original, pero se advierte que la referencia cultural se asienta en la semiótica de la cultura estadounidense.

### *Contenido de la investigación*

La organización del documento se divide en dos partes. Una primera parte, del capítulo primero al tercero, documenta las investigaciones previas que se han realizado respecto a los temas que aborda esta investigación, la contextualización social del proceso indagado así como la perspectiva teórica que sustenta este trabajo.

Una segunda parte, del capítulo cuarto al séptimo, se presentan los resultados de investigación.

El capítulo primero sobre el estado del arte, está dedicado a presentar las corrientes de investigación que han abordado las condiciones educativas en que se encuentra la población de origen mexicano en el sistema educativo estadounidense, así como los distintos factores culturales, económicos y sociales que inciden sobre este proceso. De igual modo, se presentan las teorías desde las que se ha analizado la cuestión educativa, con especial acento en las desigualdades que surgen en el plano social, y en el caso más particular de los Estados Unidos, a partir de la histórica estructuración racial.

El segundo capítulo, el marco contextual, versa sobre la posición social de desventaja que ha ocupado la población de origen mexicano en Estados Unidos, así como de la lucha política de esta población en el campo de la educación, y cómo estas dos dimensiones se expresan en dificultades y restricciones educativas pero también en graduales avances.

En el tercer capítulo se presentan la perspectiva teórica de la investigación. Con una base teórica central asentada en la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu así como en las disertaciones teóricas de François Dubet sobre la inequidad educativa se comprende la preservación de mecanismos que reproducen las diferencias educativas y sociales a lo largo del tiempo, que impiden y obstaculizan la equidad educativa en toda sociedad. A manera de puente entre estructura y agencia, el concepto de estructura de oportunidades permite analizar cómo distintos eventos estructurales así como al nivel de la experiencia biográfica de los individuos conducen a una determinada estructura de oportunidades. Posteriormente, se hace énfasis, en cómo la agencia social ha sido un elemento fundamental en el acceso a oportunidades de poblaciones en desventaja.

El capítulo cuarto trata acerca de las condiciones sociales en desventaja en que

han vivido los jóvenes y sus familias desde el origen, en México, y cómo éstas se traducen al contexto estadounidense. Desde el aparato teórico, se parte de la premisa de que las desventajas sociales tienden a heredarse intergeneracionalmente, y que éstas repercuten en el proceso educativo, pero que son los procesos de agencia y contextos propicios para su desarrollo, lo que permite el cambio social y romper con la reproducción social.

El quinto capítulo se refiere a las experiencias de los jóvenes en los niveles educativos previos a la universidad, en donde se exponen las limitaciones originadas en el contexto familiar y migratorio, al tiempo que se entremezclan con las problemáticas originadas en el entorno escolar, y que permiten entender la reproducción social y la permanencia de desigualdades. A su vez, se examinan cómo las distintas estructuras de oportunidades se convierten en las vías por las cuales se logran resarcir tales determinantes sociales y conducen a avanzar hacia los estudios universitarios.

El capítulo sexto aborda las experiencias estudiantiles en la universidad a partir de las dimensiones académica, social y económica. En dichas dimensiones, se indagan las dificultades que enfrentan los estudiantes y cómo es que a título individual como en colectivo, construyen distintas estrategias para transitar esta etapa educativa. Se analiza también cómo es que estas experiencias se cruzan con la cuestión de raza, clase y etnicidad como motores de la agencia social.

Finalmente, en las conclusiones generales se rescatan los principales resultados de la investigación, en los que se evalúa el peso de los cambios estructurales que se dieron en los últimos tiempos sobre la educación en el estado de California, así como la relevancia y el papel clave que ha tenido en ese sentido la consolidación de la organización social y política de los chicanos, migrantes y latinos.

**Cuadro 1. Perfil de trayectorias educativas**

Nombre	Edad	Estatus Migratorio	Tipo de <i>high school</i>	Algún padre con estudios superiores	Cursos AP	Expectativas de ir a la universidad	Institución de ingreso a educación superior	Promedio en universidad	Ventajas y/o agente social	Obstáculos	Universidad
<b>Ley del Sueño</b>											
Dominga	17 años	Ciudadana	Gueto	Si	Si	Altas	Universidad	-	Programa institucional en <i>high school</i>		CSULA
Luisa	18 años	Ciudadana	Gueto	No	Si	Altas	Universidad	-	Rol activo de padres, consejera, graduada con honores en <i>high school</i>	No obtiene beca para estudiar debido a los ingresos de sus padres.	CSULB
Ramón	19 años	Sin documentos	Regular	No	Si	Altas	Universidad	3.8	Programa institucional en <i>high school</i>		UCLA
Carolina	20 años	Sin documentos	Prestigio	Si	Si	Altas	Universidad	3.2	<i>Magnet school</i> y programa institucional en <i>high school</i>	Enfermedad crónica	CSULB
Alma	19 años	Ciudadana	Regular	Si	Si	Altas	Universidad	4	Programa institucional en <i>high school</i>	Salud mental	CSULB
Daniela	20 años	Sin documentos	Regular	Si	Si	Altas	Universidad	3.3	Profesores, padre con estudios universitarios		Saint Mary's University
María	20 años	Sin documentos	Prestigio	Si	Si	Altas	Universidad	3.6	<i>Magnet school</i> y profesores	Transporte	CSULB
Esperanza	20 años	Sin documentos	Gueto	No	Si	Altas	Universidad	3.2	Programa institucional en		UCLA

									<i>high school,</i> consejeros.		
Teresa	20 años	Ciudadana	Gueto	No	Si	Altas	Universidad	3.4	Apoyo de profesores y consejeros		UCLA
Priscila	20 años	Sin documentos	Regular	No	Si	Altas	Universidad	3.5	Hermana en la universidad		CSULA
Jimena	20 años	Ciudadana	Regular	No	Si	Altas	Universidad	3	Desempeño educativo		UCLA
Natalia	21 años	Ciudadana	Prestigio	Si	Si	Altas	Universidad	3.5	Tía con estudios universitarios		UCLA
Sofía	21 años	Ciudadana	Regular	Si	Si	Bajas, inicialmente	Universidad	-	Rol activo de la madre y desempeño educativo	Falta de dinero	UCLA
Andrés	22 años	Ciudadano	Regular	Si	Si	Bajas, inicialmente	Universidad	3.2	Desempeño educativo y rol activo de la madre	Problemas familiares	UCLA
Julieta	22 años	Ciudadana	Gueto	No	No	Altas	Universidad	3.2	Consejera de <i>high school</i>	Embarazo adolescente	CSULB
Ángel	22 años	Ciudadano	Gueto	Si	No	Bajas	<i>Community College</i>	3.4		Desinterés por la escuela, bajas calificaciones	UCLA
Lucía	24 años	Ciudadana	Regular	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.7		Prolongación de estudios	CSULA
Francisco	27 años	Ciudadano	Regular	No	No	Bajas	<i>Community College</i>	3.2		Interrupción de estudios y conducta	UCLA
<b>Transición Ley del Sueño</b>											
Josué	20 años	Sin documentos	Prestigio	No	Si	Bajas, inicialmente	Universidad	-	Apoyo de profesores y consejeros	Trabajo desde <i>high school</i>	CSULA

Ángeles	20 años	Sin documentos	Regular	No	Si	Bajas, inicialmente	Universidad	3	Programa institucional en <i>high school</i>		UCLA
Antonio	21 años	Sin documentos	Prestigio	Si. Madre estudió licenciatura	Si	Altas	Universidad	3	<i>Magnet School</i> , profesores de <i>high school</i> y rol activo de padres	Falta de dinero	CSULB
Claudia	21 años	Sin documentos	Regular	No	Si	Altas	Universidad	3.5	Trabajo en centro de recursos de <i>high school</i> y rol activo de padres		UCLA
Juana	21 años	Ciudadana	Regular	Si. Madre estudió <i>community college</i>	Si	Altas	Universidad	2.9	Consejeros de <i>high school</i> y rol activo de madre	Aislamiento social	UCLA
Erika	21 años	Sin documentos	Regular	Si. Madre estudió licenciatura	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.5	Programa institucional en <i>high school</i> y consejeros	Prolongación de estudios	CSULA
Diana	22 años	Sin documentos	Prestigio	No	Si	Altas	Universidad	3.2	<i>Valedictorian</i> en <i>high school</i> , apoyo de profesores y consejeros	Explotación laboral, rol débil de padres y falta de dinero	CSULA
Julieta	22 años	Ciudadana	Gueto	No	No	Bajas, inicialmente	Universidad	3.2	Consejera de <i>high school</i>	Embarazo adolescente	CSULB
Alfonso	22 años	Ciudadano	Prestigio	Si. Padre estudió CC	Si	Altas	<i>Community College</i>	2.9	Consejera de <i>high school</i>	Inicio sin becas por ser "out of state" y falta de dinero	CSULB
Andrea	22 años	Ciudadana	Gueto	No	Si	Bajas	<i>Community College</i>	3.6		Prolongación de estudios	CSULB
Santiago	24	Sin	Regular	No	Si	Altas	<i>Community</i>	2.6	Consejeros de	Falta de	CSULA

	años	documentos					<i>College</i>		<i>high school</i> y rol activo de padres	dinero y transporte	
Enrique	24 años	Ciudadano	Gueto	No	No	Bajas	<i>Community College</i>	3.3	Hermano mayor en la universidad	Pandillerismo, educación deficiente e interrupción de estudios	CSULB
Mariana	24 años	Residente	Gueto	No	Si	Bajas	<i>Community College</i>	3.5	Apoyo de profesor	Falta de dinero	UCLA
Benjamín	24 años	Ciudadano	Regular	No	No	Bajas	<i>Community College</i>	2.9	Consejero de <i>high school</i>	Pandillerismo e interrupción de estudios	CSULB
Ramona	24 años	Sin documentos	Regular	No	No	Altas	<i>Community College</i>	3.1	Profesora en preparatoria en México	Embarazo adolescente, falta de dinero y sin Ley del Sueño	CSULA
Rebeca	24 años	Sin documentos	Regular y Gueto	Si	No	Bajas	<i>Community College</i>	3.8	Pareja y profesora de <i>community college</i>	Separación familiar y escuela deficiente	CSULA
Mario	25 años	Sin documentos	Prestigio	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.9	Consejeros de <i>high school</i> y <i>community college</i>	Interrupción de estudios y falta de dinero	UCLA
Carlos	25 años	Residente	Gueto y Prestigio	No	No	Bajas	<i>Community College</i>	3.6	Profesora de <i>community college</i>	Prolongación de estudios	UCLA
Alejandro	25 años	Sin documentos	Regular	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.4	<i>Magnet School</i> y consejera de <i>high school</i> y rol activo de los padres	Falta de dinero	CSULA
Elizabeth	25 años	Sin documentos	Gueto	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.6	Profesora de <i>high school</i>	Interrupción de estudios y	CSULB

											falta de dinero	
José	26 años	Residente	Gueto	Si. Madre estudió licenciatura	Si	Bajas	<i>Community College</i>	4	Profesores del <i>community college</i>		Falta de dinero	UCLA
Alberto	26 años	Ciudadano	Gueto	Si. Padre estudió licenciatura	No	Bajas	<i>Community College</i>	2.2	Profesor de <i>community college</i>		Problemas familiares	CSULA
Adrián	26 años	Residente	Estudió en México	Si. Padres estudian licenciatura	-	Altas	<i>Community College</i>	3.8	Programa institucional en <i>community college</i>		Falta de dinero	UCLA
Laura	26 años	Residente	Prestigio	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	3.5	Escuela <i>Magnet</i> , rol activo de madre y programa institucional en <i>high school</i>		Deportación temporal	UCLA
Joaquín	26 años	Sin documentos	Gueto	No	Si	Bajas	<i>Community College</i>	-			Pandillas, interrupción de estudios, falta de dinero y sin Ley del Sueño al inicio	CSULB
Diego	27 años	Residente	Gueto	No	Si	Bajas, inicialmente	<i>Community College</i>	-	Profesores de <i>high school</i> y rol activo de padres		Falta de dinero e interrupción de estudios	UCLA
Julio	27 años	Sin documentos	Gueto	Si	No	Bajas	<i>Community College</i>	2.9	Consejero de <i>community college</i>		Prolongación de estudios	CSULB
Manuel	27 años	Sin documentos	Prestigio	No	Si	Altas	<i>Community College</i>	2.7	Profesor de universidad		Imposibilidad de estudiar carrera por estatus	CSULA

										migratorio	
Jonathan	28 años	Sin documentos	No asistió	No	No	Bajas, inicialmente	<i>Community College</i>	3.6	Apoyo de padrastro	de Trabajo infantil	UCI
Pedro	28 años	Sin documentos	Regular	Si	Si	Bajas	<i>Community College</i>	-		Pandillas, conflictos familiares e interrupción de estudios	UCLA
Roberto	28 años	Sin documentos	Regular	No	No	Bajas	<i>Community College</i>	3		Falta de dinero y de interés en estudiar.	UCLA
Mónica	30 años	Sin documentos	No asistió	No	No	Bajas, inicialmente	<i>Community College</i>	3.7	Apoyo de padrastro	de Trabajo infantil	CSULA
Adrián	26 años	Residente	Estudió en México	Si. Padres estudian licenciatura	-	Altas	<i>Community College</i>	3.8	Programa institucional en <i>community college</i>	Falta de dinero	UCLA
<b>Pre Ley del Sueño</b>											
Marisol	27 años	Sin documentos	Gueto	Si. Madre estudió licenciatura	Si	Altas	Universidad	3	Apoyo de padres, profesores y consejeros	Falta de dinero	UCLA

**Notas:**

Los criterios para determinar el tipo de *high school* fueron las narrativas de los estudiantes, además de la tasa de eficiencia terminal y la de alumnos que completaban cursos requeridos para ingresar a los sistemas UC y CSU en cada escuela del año 2016, a partir de datos del Departamento de Educación de California.

El promedio de calificaciones en el sistema educativo estadounidense tiene una escala que va del 0 a un máximo de 4.

Las expectativas sobre ir a la universidad se construyeron a partir de la narrativa de los estudiantes acerca del periodo en que estaban en *high school*. La categoría "Bajas, inicialmente" refiere que en principio no tenían expectativas, pero que fue en esta etapa educativa cuando se generó un cambio sobre las misma.

El apartado "ventajas/agente social" se refiere a si el estudiante tuvo alguna ventaja derivada de su contexto educativo, o bien, si intervino un agente social que tuviera incidencia positiva sobre su trayectoria educativa.

## Capítulo 1. Estado del arte

### Introducción

Durante las últimas décadas, la población latina en Estados Unidos ha experimentado un crecimiento exponencial, convirtiéndose en la primera minoría del país, lugar históricamente ocupado por la población afroestadounidense. Asimismo, la población latina se caracteriza por su juventud y por ende, el tema educativo es uno de los más relevantes en el análisis.

El Estado del Arte tiene por objetivo presentar las aristas de análisis más relevantes y las distintas disciplinas desde las que se ha abordado el tema educativo de la población latina en Estados Unidos. De igual manera, se presentan las principales corrientes teóricas que han abordado este tema.

La investigación sobre la educación de los latinos en Estados Unidos se puede conocer a partir de dos grandes esferas de análisis. Una dirigida a estudiar a la escuela como institución, y otra que abordan los distintos factores culturales, económicos, políticos y sociales que inciden sobre la educación.

En la primera se consideran dinámicas sociales a nivel macro que se institucionalizan “desde arriba”, como es la desigualdad en el acceso escolar, la segregación étnico-racial, las políticas públicas sobre educación (acción afirmativa, financiamiento, las promoción de las *HSI*) y la calidad de las escuelas. A un nivel micro, se han analizado las dinámicas que acontecen en el salón de clases, la relación profesor-alumno, el *tracking*,<sup>7</sup> así como las conductas o hábitos del estudiante determinantes para el desempeño escolar.

Dentro de la segunda esfera se analizan factores como la educación de los

---

<sup>7</sup> El *tracking* se refiere a la práctica de dividir a los estudiantes de acuerdo a las capacidades percibidas por los profesores. Consiste en la separación de los alumnos entre cursos avanzados, regulares y remediales, entre aquellos que dominan el inglés y los que no; o bien, en las etapas terminales de *high school*, en cursos dirigidos hacia una educación universitaria ó hacia una educación técnica. El problema reside en que las decisiones del *tracking* frecuentemente están asociadas a prácticas de segregación étnico-raciales (Gándara y Contreras, 2009).

padres, la dinámica familiar, el estatus migratorio de la familia, la situación y estabilidad económica familiar, el contexto barrial, así como las dinámicas al interior de las comunidades étnicas, como es la organización, el participación comunitaria, los lazos de solidaridad y redes sociales.

En una primera parte del capítulo se abordan los trabajos de investigación que se concentran en el análisis de las dinámicas que ocurren en el sistema educativo, así como las dimensiones que se han identificado como fundamentales para analizar el tema de educación de la población latina. En una segunda parte, se abordan las perspectivas teóricas que han definido el rumbo de la investigación sobre este tema.

### **1.1. Los mexicanos en el sistema educativo estadounidense**

Un punto de partida total en las investigaciones sobre la educación de los latinos en Estados Unidos, principalmente en las corrientes críticas, han sido las prácticas de segregación racial en las instituciones educativas como parte del sistema de estratificación racial de la sociedad estadounidense.<sup>8</sup>

Como herencia del sistema de esclavitud, en Estados Unidos privó la institucionalización de la segregación racial, sustentada de manera legal y en otros casos, instaurada *de facto*. El binarismo blanco/negro ha sido el eje a través del cual se ha regido el sistema de estratificación racial. Como argumentan Donato y Hanson (2012), la población de origen mexicano legalmente se consideró “blanca” luego del Tratado de Guadalupe-Hidalgo de 1848, a fin de otorgarles la ciudadanía estadounidense. No obstante, en la realidad la población mexicana fue ubicada en los escalafones sociales más bajos.<sup>9</sup>

---

8 La estratificación social se define como distribución desigual de las personas en una sociedad a través de una categorización social que se caracteriza por el acceso desigual a recursos escasos. Tales recursos pueden ser materiales, simbólicos o emocionales (Massey, 2007).

9 La percepción de la población blanca en Estados Unidos sobre los mexicanos se ha caracterizado por su ambivalencia. La idea de que lo mexicano provenía de una mezcla entre indígenas y españoles, además de que se profesaba la religión católica, permitían una percepción de cierta cercanía. De manera que no se les clasificaba como una raza “de color”. No obstante, nunca se le consideró un grupo con el mismo estatus de la población

Tal ubicación social determinó que los mexicanos ocuparan los puestos de trabajo más bajos, fueran orillados a vivir en barrios segregados e incluso, así como la población afroestadounidense, en algunos estados como California, había prohibiciones para asistir a espacios públicos como restaurantes, cines, teatros o albercas. Una situación que también se extendía a las escuelas, donde los mexicanos eran separados de los blancos (De León y Griswold, 2006). Esta condición comenzó a cambiar luego del Movimiento de los Derechos Civiles en los años 60, al eliminarse jurídicamente todo tipo de segregación institucional, sin embargo, en la sociedad persistieron prácticas segregacionistas *de facto*.

En ese contexto socio-histórico, durante la primera mitad del siglo XX prevaleció la corriente teórica de la asimilación sobre los estudios migratorios en Estados Unidos. Desde una visión darwinista, se pensaba que la población latina poseía deficiencias *per se*, atribuibles a un desarrollo histórico cultural tardío, el atraso y preservación de "formas arcaicas" al presente, además de serias reticencias a integrarse a la sociedad estadounidense, como era el débil aprendizaje del idioma inglés o la preservación cultural del origen. De acuerdo a esta perspectiva, este "atraso" se reflejaba en las deficiencias educativas (Telles y Ortiz, 2008).

Frente a visiones simplistas -ahora superadas- surgieron nuevas corrientes analíticas con el propósito de analizar las condiciones estructurales educativas que conformaban este panorama social.

## **1.2. Educación preuniversitaria**

Una primera idea recurrente en las investigaciones sobre el por qué los latinos obtienen un menor desempeño que otros grupos se refiere a las diferencias sustanciales en la calidad de las escuelas. Distintos autores hacen notar que las escuelas donde asisten los niños latinos carecen de los recursos adecuados para

---

blanca, sino que siempre hubo una percepción como grupo inferior.

ofrecer una educación de calidad, como son profesores calificados, consejeros académicos ó instalaciones apropiadas.

Estos diferenciales tienen su base en la estructuración socioracial desigual de la sociedad estadounidense. De manera que buena parte de los estudiantes latinos acuden a escuelas sobrepobladas, segregadas racialmente y con deficiencias en recursos humanos y materiales (Contreras 2010; Gándara y Contreras, 2009; Oakes, *et al.*, 2004).<sup>10</sup>

Una primera respuesta a este proceso de diferenciación institucional es que el presupuesto que reciben las escuelas se otorga en función del impuesto predial local, por tanto, las escuelas ubicadas en barrios pobres reciben un presupuesto menor que aquellas localizadas en barrios afluentes (Levine, 2006). Los estudiantes de origen migrante tienden a vivir en barrios pobres, es común entonces que acudan a escuelas con carencias. De esta forma, las escuelas donde acuden estudiantes debajo del rango de pobreza son en su mayoría de población latina y afroestadounidense. En Los Ángeles por ejemplo, los estudiantes latinos asisten a escuelas donde en promedio el 75% del estudiantado es pobre, en contraste con el 25% de estudiantes pobres en las escuelas donde asisten estudiantes blancos (Kucsera, *et al.*, 2012).

Así, se puede hablar de que existen concentraciones étnicas, raciales y de clase en las escuelas. Por ejemplo, en el oeste de Estados Unidos (Arizona, California, Nevada, Nuevo México) las escuelas con concentración de estudiantes latinos tienden a tener cada vez menos estudiantes de raza blanca, y a aumentar esta concentración socioracial (*Ibid*).<sup>11</sup>

---

10 De acuerdo al Centro Nacional de Estadística Educativa (NCES, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, existe una concentración racial en las escuelas públicas. 87% de los estudiantes blancos asisten a escuelas donde 50% o más de los alumnos son de raza blanca, es decir, que sólo un 13% asiste a escuelas donde existe una mayoría no blanca. Por otro lado, la calidad del profesorado es diferencial, en una escuela de mayoría afroestadounidense, 25% de los profesores de matemáticas no están graduados, mientras que tal situación sólo sucede en 8% de los profesores de matemáticas en escuelas de mayoría blanca (NCES, 2010).

11 El índice de exposición de latinos con blancos en las escuelas del Oeste ha disminuido de 31.9% en 1991-1992 a 22.8%, proceso similar al que ocurre entre blancos y afroestadounidenses. En el caso de California, el porcentaje de estudiantes blancos en las escuelas de mayoría latina pasó de 35.9% en 1980 a 16.5% en 2009. Como resultado, 3 de cada 4 estudiantes latinos se encuentran en escuelas intensamente segregadas, es decir, dónde 90% ó más de los estudiantes pertenecen a una minoría racial (Kucsera, *et al.* 2012).

Las diferencias en la calidad educativa se expresan por ejemplo en que las escuelas donde asisten estudiantes latinos no ofrecen las mismas posibilidades de acceder a cursos avanzados que en las escuelas donde asisten estudiantes blancos, cursos que son requisito para ingresar a la universidad (Solórzano y Ornelas, 2004). Se ha demostrado también que al interior de las escuelas públicas prevalece una segregación de los estudiantes latinos en tanto existen prácticas para que éstos permanezcan en cursos remediales o en los dirigidos a los no anlgoparlantes, *English Learners Courses* (ELC, por sus siglas en inglés). Como consecuencia, el tiempo que los estudiantes permanecen en estos cursos, los segrega de sus símiles e influye negativamente en sus perspectivas de logro escolar (Nuñez, 2011).<sup>12</sup>

Otro problema vinculado a la calidad educativa es el inadecuado abordaje de las necesidades y particularidades de los estudiantes. Los profesores no son concientizados respecto a la cultura y contextos sociales de los estudiantes no blancos. Es decir, no existe una preparación adecuada para atender las necesidades de estudiantes de distintos orígenes étnicos y raciales (Valadez, 2008). A lo que se suma que el 90% del profesorado en los niveles K-12,<sup>13</sup> sean de raza blanca, lo que puede llevar a pensar que la distancia cultural impide que haya una comprensión acerca de las características de los estudiantes no blancos (Burciaga, *et al.*, 2010).

En ese sentido, se ha documentado cómo la percepción negativa de los profesores sobre el desempeño escolar así como por la condición de pobreza de estudiantes latinos y afroestadounidenses influye de manera negativa tanto en las expectativas de los estudiantes acerca de asistir a la universidad, como en las recomendaciones sobre escoger una curricula dirigida más hacia una educación técnica que sobre una enfocada hacia los estudios universitarios (Gándara y Contreras, 2009).

---

12 Un estudio sobre el desempeño de estudiantes inmigrantes que aprenden el inglés, ha demostrado que aquellos que lo aprenden rápidamente y que son reasignados a cursos regulares, tienen mayores posibilidades de continuar sus estudios. Además, obtienen un mejor desempeño escolar, ya que aumentan las probabilidades de tomar cursos “*Advanced Placement*” (AP, por sus siglas en inglés). En cambio, buena parte de los que permanecen por largo tiempo en los cursos de ELC, disminuyen estas posibilidades (Flores, *et al.*, 2009).

13 “K-12” se refiere al sistema escolar primario de Estados Unidos, que incluye el nivel elemental y el secundario, equivalente a la educación básica, secundaria y preparatoria en México.

Otra de las consecuencias derivadas la falta de políticas de entendimiento cultural, es la tendencia hacia la estandarización de exámenes en las escuelas públicas, pruebas en las que no se toma en cuenta las diferencias en la calidad educativa las escuelas ni tampoco en los contextos sociales de los estudiantes. Como consecuencia, los estudiantes de escuelas con deficiencias en la enseñanza, tienden a presentar resultados poco alentadores y con ello, disminuyen sus expectativas de continuar estudiando (Contreras, 2010).

De acuerdo a Dronkers, *et al.*, (2010) en los países donde el sistema educativo está ampliamente segregado, en el que incluyen a Estados Unidos, se generan desigualdades educativas entre los estudiantes nativos y algunos grupos de inmigrantes. Mientras tanto, en los sistemas comprensivos donde los estudiantes inmigrantes no son segregados, el desempeño escolar es mejor. Los trabajos expuestos reflejan cómo el sistema educativo estadounidense se caracteriza por la desigualdad educativa según los orígenes étnicos, raciales y de clase.

### **1.3. Educación superior**

La investigación sobre educación superior de los latinos en Estados Unidos se ha concentrado en el análisis de las problemáticas que tiene este grupo para acceder a este nivel educativo. Los principales ejes de análisis se relacionan a las desigualdades generadas por la sociedad y su impacto negativo en el avance educativo, pero también en las propias desigualdades que genera el sistema..

El sistema de educación superior en los Estados Unidos aunque es uno de las más consolidados y cuenta con numerosas universidades de reconocimiento mundial, adolece de severas desigualdades en cuanto a calidad educativa, acceso de grupos en pobreza y de inmigrantes en posición social desventajosa. Bowen *et al.* (2009) advierten por ejemplo que en las últimas décadas los años promedio de escolaridad así como las de tasas de graduación en Estados Unidos se han estancado, sólo 56%

de los estudiantes que ingresan a la educación superior obtienen el grado.

Las instituciones de educación superior pública se clasifican de acuerdo a la excelencia, calidad educativa, contribuciones científicas y la selectividad de ingreso. Las denominadas "*universidades selectivas*" son las de mayor prestigio y más rigurosas en sus estándares de ingreso, mientras que las universidades "no selectivas", con menores presupuestos financieros y menores estándares académicos, son las que ofrecen los resultados menos provechosos en el desempeño educativo de sus alumnos, como bajos niveles de retención y egreso.

Uno de los problemas clave entre los latinos es el tipo de institución a la que ingresan. Si bien en los últimos años se ha dado un incremento en su ingreso a la educación superior, el problema es que éste se ha concentrado en los *community colleges*, desde los cuales la tasa de transferencia hacia las universidades es muy baja, aunque haya expectativas de continuar los estudios entre los estudiantes (Solórzano, *et al.*, 2005). Entre 1995 y 2009, 82% de los estudiantes blancos ingresaron a universidades selectivas. En contraste, 72% de los estudiantes latinos ingresaron a instituciones no selectivas y sólo un 13% lo hicieron a universidades selectivas (Carnevale y Strohl, 2013). Es decir que si bien cada vez más latinos ingresan al nivel superior, todavía las brechas respecto a los anglosajones se mantienen.

Si bien, las HSI se han concentrado en incrementar el ingreso de estudiantes latinos y otros grupos en desventaja. Sin embargo, lo que se ha dejado de lado en atender la permanencia y la consecución de grados. Esto se traduce en que los latinos mantengan altas tasas de deserción y baja eficiencia terminal respecto a otros grupos. Se privilegia su ingreso, pero no existen estrategias para lidiar con las problemáticas sociales que finalmente terminan por afectar su desempeño educativo, lo cual se observa en problemas de retención y graduación (Kelly, *et al.*, 2010).

A raíz de la desigualdad social y educativa, los estudiantes latinos se encuentran poco representados en las universidades selectivas, mientras que en las menos selectivas están sobrerrepresentados (Bensimon y Dowd, 2009). Con lo cual se plantea que si bien hay un mayor ingreso a la educación superior, persisten una serie

de dificultades en el plano educativo y social que aún no han sido atendidas.

### *Community colleges*

Los *community colleges* son las instituciones con más ingreso de estudiantes latinos. En 2008, 49.1% de los estudiantes latinos se encontraban inscritos en un colegio comunitario (NCES, 2010). Entre las razones por las que deciden inscribirse en este tipo de institución es que sus costos son mucho menores que los de las universidades, ofrecen horarios flexibles que permiten combinar trabajo y estudio, además que después de cursar 2 años en un colegio comunitario, está la opción de transferirse a una universidad.

El problema con los *community colleges* es que la tasa de transferencia hacia las universidades es muy baja, sólo entre un 7% y un 20% de los estudiantes latinos logran transferirse (Solórzano, *et al.*, 2005). Radford *et al.* (2010) documentan que sólo un 14% de los estudiantes latinos en un *community college* obtienen un grado de educación superior, *bachelor* ó *associate*, ó se encuentran en una universidad, en comparación con un 30% de los blancos ó un 34% de los asiáticos.

Lo anterior contrasta con las aspiraciones de los estudiantes, pues un 71% de los que ingresan a un *community college* lo hacen con la intención de posteriormente transferirse a la universidad (Solórzano, *et al.*, 2005). Entonces, la probabilidad de obtener el grado de *bachelor* disminuye si primero se ingresa a un *community college* y luego se transfiere a la universidad, mientras que aumentan si directamente se entra a la universidad (Arbona y Nora, 2007).

La débil tasa de transferencia obedece principalmente a la estructura institucional de los colegios comunitarios, ya que no existe una adecuada curricula dirigida a preparar a los alumnos para ingresar a la universidad. Wassmer *et al.*, (2004) señalan que la misión inicial de promover la transferencia educativa con el paso del tiempo se ha ido desvirtuando; y en su lugar, los *community colleges* se han

convertido en instituciones proveedoras de educación remedial, vocacional y orientada hacia la obtención del *associate degree*. A lo que se agrega que los colegios comunitarios son instituciones con recursos financieros limitados.

### *Hispanic Serving Institutions*

En razón del crecimiento poblacional de los latinos en Estados Unidos, se elaboró una política educativa dirigida a atender esta población, mediante el financiamiento de instituciones con mayoría demográfica de población latina, las llamadas HSI. Estas instituciones han permitido un mayor ingreso de los latinos a la universidad, no obstante, poseen una serie de problemáticas que tienen consecuencias en el desempeño educativo de los estudiantes (HACU, 2012).<sup>14</sup>

Las HSI debieran tener un papel fundamental sobre la promoción al acceso equitativo de oportunidades educativo, sin embargo, no ha sido así. Esto se debe en gran parte a que las actuales HSI no fueron instituciones creadas inicialmente para atender esta población, eran universidades que ya existían con población predominantemente blanca, que adquirieron la denominación HSI en función del aumento en su matrícula de alumnos latinos (Bridges, *et al.*, 2008).<sup>15</sup>

El cambio institucional sólo se ha visto reflejado en un aumento en el ingreso de alumnos, pero no en un diseño institucional para atender las necesidades de los

---

14 A partir de 1992 se institucionaliza la promoción del “acceso equitativo a la educación de todos los ciudadanos estadounidenses”, mediante la Ley de Educación Superior. Mediante esta ley, las instituciones de educación superior podrían recibir fondos federales (Dayton, *et al.*, 2004).

Las HSI reciben menor presupuesto que otras instituciones de educación superior. En 2010 una HSI destinó en promedio por alumno 3,446 dólares, mientras que en otras instituciones el desembolso fue de 5,242 dólares (HACU, 2012).

15 En el caso de la población afroestadounidense también se han diseñado políticas de promoción educativa en el marco de la acción afirmativa, sin embargo, los resultados han sido bastante distintos. En una comparación entre alumnos latinos y afroestadounidenses, Nelson *et al.* (2007) observaron que las diferencias en el grado de involucramiento, satisfacción con la universidad y beneficios en el desarrollo educativo de los estudiantes latinos tenían mínimas variaciones entre aquellos que asistían a una HSI y una universidad de mayoría blanca. En tanto, los estudiantes afroestadounidenses sí obtenían mejores resultados en las universidades que históricamente han atendido a este tipo de población que aquellas predominantemente con alumnado de raza blanca. Lo anterior se explica debido a que las primeras fueron diseñadas para tal propósito, es decir, cuentan con una estructura institucional que atiende las necesidades de su población estudiantil.

latinos, es entonces poco común la disposición de planes y programas educativos complementarios a las características sociales de los alumnos (Contreras, *et al.*, 2008; Santiago, 2010).<sup>16</sup> Al respecto, Contreras *et al.* (2008) señalan que las HSI carecen de una misión institucional (objetivos, metas, planes, identidad) orientada a atender las necesidades educativas de los latinos. Como resultado, en los problemas de retención y graduación de estos alumnos no se observan grandes mejorías.

Es también relevante señalar que solamente un 14% de las HSI son instituciones dirigidas hacia la investigación y alrededor de la mitad son colegios comunitarios (Nuñez y Elizondo, 2012). Con tal estructura, es posible inferir que las HSI reflejan una tendencia hacia la enseñanza técnica en detrimento de una oferta educativa universitaria.

En cuanto a las características de los estudiantes latinos en las HSI, buena parte proviene de un estatus socioeconómico bajo, familias no angloparlantes, origen inmigrante y primera generación en asistir a la universidad. Características los sitúan en desventaja en relación a otros estudiantes (Hurtado, *et al.*, 2008).

Sin embargo, un elemento positivo para las HSI es que promueven la diversificación étnica y racial de profesores y alumnos, repercute de forma positiva entre los estudiantes latinos. Algunas investigaciones muestran evidencia de que cuando en un campus se genera interacción y diversificación étnica y racial, permite que los estudiantes latinos desarrollen un sentido de pertenencia y por tanto, su integración social a la universidad. (Hurtado y Ponjuan 2005, Nora y Cabrera, 1996). Cuando no sucede así, por ejemplo cuando el racismo es cotidiano en el campus, resulta contraproducente en el desempeño educativo de los estudiantes de estos grupos (Yosso, *et al.*, 2009).

---

<sup>16</sup> En el sistema CSU en los campus de Los Ángeles y Domínguez Hills apenas se gradúan un 31% y un 33% de los estudiantes de origen latino. Solamente en los campus de Long Beach y Northridge, se alcanza una ligera mejoría, al graduarse un 51% y un 44% de los estudiantes de origen latino (NCES, 2010).

## *Universidades selectivas*

Las universidades selectivas son las instituciones donde tradicionalmente se han formado las élites políticas y económicas de Estados Unidos. Por consiguiente, la composición del alumnado se interrelaciona estrechamente con las condiciones socioeconómicas y el origen étnico-racial.

Los estudiantes que acuden a este tipo de universidades son en su mayoría provenientes de familias financieramente prósperas, con capitales culturales y sociales igualmente amplios. Es decir, la selectividad educativa de estas instituciones se sustenta considerablemente en razón de condiciones de clase y raza (Bowen, *et al.*, 2005; Bensimon y Dowd, 2009). Al respecto, Domhoff (2003) señala que dentro de las instituciones sociales de las clases altas en Estados Unidos, las escuelas privadas así como las “universidades de élite” forman parte de la columna vertebral que reproduce la posición de clase.<sup>17</sup>

Bensimon y Dowd (2009) señalan que los estudiantes latinos y afroestadounidenses que acuden a las universidades selectivas tienen mayores posibilidades de graduarse que aquellos que asisten a instituciones no selectivas, en tanto gozan de mayores recursos educativos y un privilegio de clase. En ese sentido, cabe señalar en muchas de estas universidades, la eficiencia terminal graduación es uno de los objetivos institucionales. De resaltar entonces que la diferencia en las tasas de graduación entre estudiantes latinos y blancos que estudian en estas universidades resulta ser mucho menor que en las universidades no selectivas (Kelly, *et al.*, 2010).

No obstante, dado que los estándares de ingreso además de los costos de estas universidades resultan muy altos, es de esperarse que los estudiantes latinos

---

<sup>17</sup> Dentro de este tipo de universidades las hay tanto públicas como privadas. Entre las universidades públicas destacan las de California, Carolina del Norte, Illinois, Michigan, Texas y Virginia. Entre las universidades privadas la denominada *Ivy League* es el grupo de universidades donde se forman las élites políticas y empresariales. Se conforma por las universidades de Brown, Columbia, Cornell, Harvard, Pennsylvania, Princeton, Yale y el Dartmouth College. Otras universidades privadas destacadas son las de Chicago, Georgetown, Stanford y el Massachusetts Technological Institute (The New York Times, 2013).

que logran ingresar tengan menores dificultades en su desempeño educativo Aunque como se señaló anteriormente, sólo una minoría de esta población latina es la que logra ingresar a este tipo de instituciones.

### **1.3.1. Generaciones**

Otro de los temas a tratar ha sido la cuestión generacional, a través de estudios longitudinales de los distintos grupos étnicos de origen migrante se ha analizado el desempeño educativo generacional. Se podría pensar que los hijos de inmigrantes, la llamada "segunda generación", obtendrían mejores resultados que los de la "generación 1.5", aquellos que llegaron al país de destino antes de los 12 años, ante la garantía de derechos que les otorga la ciudadanía a los primeros, no obstante, sin conclusiones contundentes, se han hecho hallazgos contradictorios al respecto.

Por sentido común se esperaría que los estudiantes inmigrantes indocumentados, quienes al ser el grupo más vulnerable por su condición de pobreza y estatus migratorio, deberían mostrar resultados poco alentadores en el desempeño escolar, pues deben afrontar barreras lingüísticas, el desconocimiento del sistema escolar, así como el miedo y vulnerabilidad a las deportaciones. Sin embargo, distintas investigaciones sugieren que aquellos estudiantes inmigrantes que logran traspasar las barreras a lo largo de su trayectoria educativa, obtienen mejores resultados que los estudiantes de segunda generación (Contreras, 2009; Kao y Tienda, 1995; Stanton-Salazar, 2001; Nuñez, 2009; Portes y Rumbaut, 2001; Rumberg y Larson, 1998).

Portes y Rumbaut (2014) han explicado este fenómeno a partir de la teoría de la asimilación segmentada, afirman que los jóvenes de segunda generación que han estado más expuestos a la estructuración racial negativa, se aculturán negativamente, con lo cual asimilan la posición de clase en desventaja, lo anterior se traduce en que los incentivos para estudiar sean bajos entre estos estudiantes.

Por el contrario, Contreras (2009) señala que entre los jóvenes de generación 1.5 el deseo de superación y una cultura del esfuerzo y el compromiso, permite con mayor facilidad afrontar las desventajas en el ámbito educativo. Aunque estén igualmente expuestos a la estructuración racial, el antecedente migratorio de sus padres les ofrece una perspectiva donde el deseo de éstos por mejorar las condiciones de vida de la familia es un aliciente y a la vez, un compromiso, ya que aún con sus limitados recursos, los padres los apoyan en la consecución de sus estudios. Para Kao y Tienda (1995), las razones de este mejor desempeño estriban en lo que llaman el "optimismo inmigrante", es decir, un deseo de progreso. Según este estudio, los hijos de los inmigrantes adoptan la perspectiva de que la educación es la vía que les permitirá una movilidad social ascendente.

En tanto, Rumemberg y Larson (1998) destacan que el bilingüismo que generalmente desarrollan los estudiantes de generación 1.5 les otorga ventajas sobre los de segunda generación. Los de generación 1.5 que aprenden más temprano el inglés, obtienen mejores calificaciones que los de segunda generación y los que se retrasan en aprender el inglés debido a la habilidad de hablar dos lenguas.

En cuanto a los enfoques para analizar generaciones de migrantes, Zhou (2008) considera que las comparaciones sobre el desempeño escolar no deberían realizarse únicamente entre los grupos étnicos y raciales que constituyen la población de origen migrante en Estados Unidos, dado que las experiencias históricas de migración son distintas y particulares en cada grupo, más bien, se sugiere un análisis en relación a la experiencia histórica de cada grupo. De manera que en el caso mexicano, habría que pensar en que los avances educativos desde las primeras generaciones hasta las actuales, han sido sustanciales.

En contraparte, otras investigaciones de análisis intergeneracional hay un mejor desempeño escolar entre los nacidos en Estados Unidos, segunda y tercera generación, respecto a la generación 1.5. En cuanto a la obtención de un título de *bachelor* en 2001, Villalpando (2010) muestra que un 15.2% de los jóvenes de la generación 1.5 entre 25 y 29 años han conseguido el título de *bachelor*, mientras que

para la segunda y tercera generación se eleva a 16.1% y 18.6%. Otra fuente muestra que entre los jóvenes de origen mexicano entre los 25 y 29 años, un 13.4% de la segunda generación contaba con un título de *bachelor* en 2007, mientras que sólo un 4.6% de los nacidos en México lo habían obtenido (NCES, 2010).

Frente a evidencias no contundentes, habría que ahondar en la necesidad de explicitar las diferencias entre los jóvenes inmigrantes de generación 1.5, en la medida en que la edad de llegada a los Estados Unidos es determinante para asistir o no a la escuela. Después de los 12 años, el aprendizaje del inglés resulta más difícil y por tanto, menos probable que se continúen los estudios; asimismo, a mayor edad, es más probable que los jóvenes migren con el propósito de laborar y ya no ingresen a la escuela (Rumbaut, 2004). Entonces, al momento de analizar los niveles de educación en la población no nacida en Estados Unidos, habría que diferenciar entre aquellos que arriban por motivos esencialmente laborales y aquellos por su edad de llegada más temprana pudieron aprender más fácil y rápido el idioma e incorporarse al sistema educativo.

### *Dreamers*

A raíz de que en el Congreso de Estados Unidos se han formulado diferentes propuestas de la Ley del Sueño o *Dream Act*<sup>18</sup> y en distintos estados se han aprobado leyes para facilitar el ingreso y permanencia de estudiantes indocumentados en las universidades, el tema de los *dreamers* se ha tornado una de las vetas de análisis social más relevantes sobre las migraciones en Estados Unidos.

El contexto político en las universidades, en el que se ha gestado un movimiento estudiantil para apoyar la aprobación de la Ley del Sueño, ha sido materia de un notorio interés. Distintas investigaciones se han enfocado en analizar la

---

18 El *Dream Act* o Ley del Sueño federal ha sido una iniciativa de ley que pretende facilitar el ingreso de jóvenes indocumentados a la educación superior mediante la posibilidad de acceder a becas y créditos financieros, tanto públicos como privados. Véase en el capítulo contextual el apartado sobre contexto político.

experiencia de organización y movilización estudiantil en las universidades (Gonzales, 2008; Pérez, 2009; Seif, 2006).

Por otro lado, otro grupo de investigaciones ha indagado acerca de las experiencias universitarias de los indocumentados en diversos planos (educativo, económico, legal, social). El propósito frecuentemente es dar cuenta de las dificultades que atraviesan estos estudiantes debido a estatus migratorio, y comparar sus experiencias con aquellos que poseen documentos o han nacido en Estados Unidos. Asimismo, estos trabajos tienen como objetivo promover políticas públicas en materia de educación que atiendan a dicho segmento estudiantil (Abrego, 2006; Enriquez, 2011, Gonzales, 2011; Pérez, 2009; Suárez-Orozco, *et al.* 2011; Terriquez, 2014, 2015).

Uno de los propósitos de la investigación es precisamente comparar las experiencias educativas de jóvenes con y sin documentos. Dada la novedad del proceso educativo de los *dreamers*, es de interés conocer y ahondar en las características de las experiencias educativas en las primeras generaciones de este grupo, analizar las dinámicas sociales con sus pares nacidos en Estados Unidos y aquellos que cuentan con documentos así como ver semejanzas y diferencias en sus trayectorias educativas.

### **1.3.2. Condiciones socioeconómicas de los estudiantes**

La condición socioeconómica, regularmente complicada entre los migrantes mexicanos, es considerada un factor sobresaliente de impacto negativo sobre el desempeño y avance educativo. Dados los altos costos de la educación y los bajos salarios de los padres, los estudiantes se ven en la necesidad de trabajar, no solo para cubrir gastos de la educación, sino frecuentemente para aportar al hogar (UCLA Labor Center (2015). El trabajar y estudiar al mismo tiempo impide contar con el suficiente tiempo para dedicarse a los estudios, además de que dificulta la interacción

con profesores, alumnos o tener actividades académicas extracurriculares (Contreras, 2009).

Aunque en Estados Unidos es generalizado que los estudiantes trabajen durante sus estudios universitarios, es determinante el tipo de trabajo que se obtiene. Aquellos que tienen la oportunidad de trabajar en el campus, con horarios flexibles, vinculados a sus estudios y sin la necesidad de trasladarse, fácilmente pueden cumplir con las obligaciones escolares. En cambio, los estudiantes que trabajan fuera del campus, con largas jornadas laborales, en actividades extenuantes y condiciones de precariedad, tienen impactos negativos en su integración académica y social, además de su aprovechamiento escolar (Contreras, 2009; Pascarella y Terenzini 2005; UCLA Labor Center, 2015).

Derivado de la mayor vulnerabilidad económica, es frecuente que entre los latinos existe una aversión a endeudarse, por tanto, resultan ser menos proclives a contratar préstamos bancarios para financiar los costos educativos y en vez de ello, se prefiere trabajar y estudiar. O bien, en el caso de los estudiantes de origen migrante, el desconocimiento del sistema y la cultura financiera, genera aversión a contratar una deuda para solventar gastos en educación (Dowd, 2009).

De esta manera, el desafío de cómo cubrir los gastos en la educación es una de las principales preocupaciones de los estudiantes latinos, sino la principal, y como consecuencia, un motivo para retrasarse en la acreditación de cursos e incluso, una razón para dejar de estudiar (Kelly, *et al.*, 2010). En la medida en que ésta es una de las principales barreras en el desempeño y la continuación de estudios, resulta fundamental indagar acerca de la condición económica familiar, así como las formas de financiamiento educativo y los tipos de trabajo en que se insertan los estudiantes.

### **1.3.3. Familia**

La incidencia del grupo familiar sobre el desempeño educativo de los estudiantes

latinos tiene distintas aristas de análisis, así como divergencias en torno a su impacto. Entre la academia anglosajona, frecuentemente se identifica a la familia como uno de los factores que dificultan el desempeño escolar. Mientras que entre la academia chicana y latina, se aborda a la familia como un grupo social de suma importancia para los estudiantes, con una fuerte influencia sobre las decisiones en torno a la educación.

Culturalmente, para los latinos la familia nuclear y la extendida se consideran una unidad social fundamental a lo largo de la vida, de ahí que su incidencia sobre la educación sea mayor que en otros grupos. Los estudiantes latinos señalan a la familia como un factor fundamental en sus decisiones educativas y sobre su desempeño escolar (Ortiz y Santos, 2009; Torres y Hernández, 2007).

La estabilidad familiar es un entorno positivo que propicia el involucramiento de los padres en el desarrollo educativo de los hijos. Hernández y Torres (2008) destacan la tendencia a que los estudiantes latinos establezcan relaciones más estrechas con la familia, amigos y las redes sociales como modelos de rol y guías educativos, y en menor con agentes institucionales. Entonces, la estabilidad familiar supone la conformación de lazos de apoyo, solidaridad y confianza entre los miembros del grupo familiar. De manera que el apoyo de los padres, hermanos o miembros de la familia extendida en su trayectoria académica son en gran medida un aliciente y soporte.

Al respecto, Contreras (2009) y Pérez (2009) han hallado que los estudiantes indocumentados señalaban a la familia como central en su motivación para continuar sus estudios. El hecho de que sus padres se involucraran y apoyaran su educación, aunque los padres poseyeran bajos niveles de educación, es de suma importancia para los estudiantes. Sin embargo, desde otra perspectiva se considera que el bajo nivel educativo y de capital humano de los padres, dificultan la trayectoria educativa de los hijos (Nuñez, 2013). Suárez-Orozco *et al.*, (2008) señalan que en la medida que los padres tienen mayor nivel educativo tienden a interesarse más en la educación de sus hijos, mientras que un bajo nivel educativo se traduce en un débil

involucramiento, en tanto hay una falta de conocimiento del sistema educativo y dificultad para interactuar en el mismo en tanto no hablan el idioma inglés.

Por otro lado, la responsabilidad y sentido colectivista de los latinos conduce a que primero se vea por la familia antes que a sí mismo. En caso de que un miembro de la familia o ésta en su conjunto pase por un momento complicado, la solidaridad es costumbre. Desmond y Lopez (2009) explican que en ciertas circunstancias esto sobrepasa incluso la prospectiva individual, como son los estudios. Si la familia tiene dificultades económicas, es muy probable que los hijos lleguen a dejar los estudios para laborar a fin de ayudar a su familia.

Desmond y Lopez agregan que los estudiantes latinos tienden a vivir en casa de los padres en vez de las residencias estudiantiles, tanto por el apego familiar como por cuestión económica, debido a los altos costos de rentar en un espacio fuera de casa. A juicio de los autores, este factor influye negativamente, al condicionar la decisión de escoger la institución "más cercana" de casa en vez de escoger la de mayor prestigio. A su vez, el no vivir en el campus dificulta la integración social y académica, además de obstaculizar la interacción con agentes institucionales u otros sujetos relevantes en el ámbito de la educación.

A partir de esta revisión, se ubica a la familia como un actor de primer orden en las trayectorias educativas. Con visiones encontradas sobre la influencia familiar en la educación, es necesario ahondar en el análisis de los distintos ámbitos y el tipo de papel que juega la familia en el proceso.

#### **1.3.4. Género**

Las diferencias en el aprovechamiento escolar entre hombres y mujeres de origen latino se han ido acrecentando al paso del tiempo, en función de que cada vez más mujeres ingresan a la educación superior y porque tienen mejores tasas de rendimiento escolar, que se reflejan en mejores índices de graduación, que incluso,

están a la par que las de los hombres de raza blanca (Kelly, *et al.*, 2010).<sup>19</sup>

Aunque ingresan más hombres a la educación superior, alrededor del 42% de las mujeres latinas se gradúan de la universidad, apenas un 32% de los hombres lo hacen. Este dato da cuenta de cómo la deserción escolar, que tiene un mayor peso entre los hombres, incide negativamente en el desempeño escolar en todos los niveles, y por otro lado, que las mujeres que ingresan a la educación superior tienen mayores probabilidades de graduarse (Bowen, *et al.*, 2009).

La explicación de tales diferencias se podría asentar en la adscripción cultural de roles de género. En las familias latinas, tradicionalmente han sido los hombres los que proveen económicamente el sustento familiar. De ahí que sea frecuente entre los estudiantes latinos sentirse obligados a para aportar ingresos a la familia. De hecho, en momentos de crisis o problemas económicos en la familia, generalmente son los hombres quienes tienen la responsabilidad de resolver la situación (Desmond y López, 2009).

En el caso de las mujeres latinas, sucedería más bien que los roles tradicionales de la mujer han entrado en conflicto con los de la sociedad estadounidense. En la familia latina, la mujer ha ejercido el rol reproductivo y de cuidado familia. No obstante, el proceso de transformación en las sociedades modernas ha dado lugar a que cada vez más mujeres se incorporen al ámbito educativo así como al mercado laboral, un proceso que sucede también en las migraciones a países desarrollados.

Dadas estas crecientes diferencias de aprovechamiento escolar, es necesario diferenciar las experiencias educativas de acuerdo al género y analizar las ventajas y barreras vinculadas a esta característica.

---

19 En 1980, prácticamente no existían diferencias en la participación entre hombres y mujeres latinos en la educación superior, 16.3% y 16.4% respectivamente. Mientras que para el 2008, las mujeres tuvieron una tasa de participación de 29%, mientras que la de los hombres es de 23%. En la obtención de grados de educación superior, las mujeres obtienen un mayor número de grados en todos los niveles. En el año escolar 2007-2008, de los 123 mil 74 grados de *bachelor* obtenidos por latinos, 61.1% fueron de mujeres, mientras que un 38.9% fueron de hombres (NCES, 2010).

### **1.3.5. Lengua**

Sobre las capacidades lingüísticas de los inmigrantes existen distintas posturas en relación a sus efectos sobre la educación y otros ámbitos de la vida social, sobre todo en cuanto a los resultados de la educación bilingüe.

Para algunos, la capacidad de hablar dos lenguas o más es benéfico puesto que el sujeto puede desenvolverse en distintas culturas (Rumemberg y Larson, 1998). Esta capacidad forma parte del capital cultural del migrante así como de un "capital intercultural" que permite dialogar con sujetos de distintas culturas y orígenes (Nuñez, 2009, 2011). La capacidad lingüística sería una capacidad valorada para el aprendizaje y el mundo laboral, más ahora cuando el español ha pasado a ser la segunda lengua más hablada en Estados Unidos y por ser uno de los idiomas más hablados en el mundo.

Sin embargo, otros enfoques consideran que para la integración social de los inmigrantes y en especial en el ámbito educativo, es necesario que el idioma del país de destino sea la lengua de enseñanza. Sin embargo, se identifica como un problema que los estudiantes inmigrantes que están aprendiendo el idioma del país de destino sean separados de las clases regulares, lo que conduce a una segregación educativa que genera diferencias en el desempeño escolar.

Por su parte, Rumbaut (2004) ha demostrado que la edad de llegada al país de destino, así como la velocidad con que se aprende el idioma es un proceso definitorio en las posibilidades de desarrollo educativo. Aquellos que logran aprender más rápido y a edad más temprana el idioma, son los que tienen mayores probabilidades de continuar sus estudios.

De esta forma, temas como el proceso de aprendizaje del inglés, la forma en cómo se aprendió el idioma y la práctica del bilingüismo, son aspectos que interesan conocer a fin de valorar su incidencia en el desempeño educativo.

#### **1.4. Escuelas de pensamiento**

La investigación sobre los procesos educativos de los latinos se ha emprendido desde muy diversas disciplinas en las ciencias sociales. Naturalmente, existe un interés notorio desde la pedagogía, pero igualmente sobresalen la investigación antropológica, sociológica y política.

En la perspectiva anglosajona, durante décadas la teoría sobre procesos de integración educativa universitaria fue un enfoque preponderante, sin embargo, en la medida en que se fundamenta únicamente en las experiencias de la sociedad anglo en las universidades, fue cuestionada por no considerar las diferencias culturales y sociales sobre el proceso de integración.

Desde la sociología, sobresale la escuela estructuralista de Pierre Bourdieu, a partir de la cual se analiza a la institución escolar como parte del entramado de estructuras sociales que da lugar a la reproducción social clasista (Bourdieu y Passeron, 2003). Asimismo, desde la sociología se han realizado numerosos estudios que abordan el análisis del sistema educativo estadounidense desde su función diferenciada en torno a la raza, etnia y clase (Bowen y Bok, 2000; Carnevale y Strohl, 2013; Gándara y Contreras, 2009, Kao y Thompson, 2003; Solórzano, *et al.*, 2005). Asimismo, se han elaborado trabajos referentes a lo fundamental que resultan ser el capital social y el capital cultural tanto para perpetuar las barreras educativas, pero también como recursos para la educación (Stanton-Salazar, 2011; Stanton y Spina, 2003; Urrieta, 2009).

La antropología se concentra en analizar procesos culturales asociados a la identidad y la etnicidad, como es la construcción identitaria, las interacciones étnicas entre las minorías y el grupo dominante, los modelos y procesos de integración así como la segregación étnico-racial en la institución escolar. En ese ámbito de análisis sobresale en Estados Unidos la teoría racial crítica, que desde un enfoque de análisis interdisciplinario ha abordado distintas problemáticas sociales que derivan de las

diferencias raciales en la sociedad estadounidense.

### **1.4.1. Teorías de integración**

Los enfoques teóricos sobre la integración parten de la premisa de que para alcanzar un mejor acceso y desempeño escolar es imperativo que los estudiantes se inserten en un proceso de integración institucional, en lo académico y lo social, lo que se logra cuando se asimilan las formas, prácticas y normas institucionales.

La teoría de integración de Pinto (1987) ha sido una de las perspectivas teóricas más influyentes en Estados Unidos. El argumento central es que en la medida en que los estudiantes se encuentren integrados académica y socialmente a la institución de educación superior, las posibilidades de retención y eficiencia terminal aumentan. La integración es una práctica que otorga sentido de identidad y pertenencia, lo que a su vez, tiene influencia sobre la formación académica. Por el contrario, si los estudiantes no se logran integrar, se generan condiciones para la deserción escolar.<sup>20</sup>

No obstante, esta teoría ha sido criticada por no considerar las diferencias de raza y etnicidad como factores centrales en el análisis de las prácticas de integración (Nora y Crisp, 2010). En ese sentido, Hurtado y Carter (1997) señalan que el modelo de integración de Pinto obedece a la forma predominante anglosajona de organización, que no contempla el crisol de razas en la sociedad estadounidense. Por su parte, Nuñez (2009) señala que la integración a las instituciones escolares es un proceso mucho más complejo, y que este se encuentra mediado por otras dinámicas como es la desigualdad social y/o el racismo. Asimismo, se critica que no aborda el

---

<sup>20</sup> La integración a las instituciones educativas se da en planos formales e informales, a partir de interacciones en el espacio académico y en el social. Las primeras incluyen las actividades académicas en el aula, el tiempo dedicado a las tareas y la participación en proyectos de investigación, mientras que en el plano informal son las interacciones de los alumnos con los profesores y personal administrativo.

El espacio social se define por la vida cotidiana en la universidad, en lo formal a través de la participación en actividades extracurriculares, y en lo informal por la participación en agrupaciones estudiantiles tales como clubes, fraternidades u organizaciones, así como las interacciones entre los alumnos.

papel que puede tener el capital social fuera del ámbito escolar, como son las familias y las comunidades.

Una propuesta teórica alternativa sobre la cuestión de la integración es el modelo de compromiso estudiantil de Nora (2003), en el que se analizan los factores determinantes para la persistencia educativa durante el nivel universitario. Un primer conjunto de factores son los asociados a las condiciones preuniversitarias, que tienen que ver con la calidad educativa, así como sobre aquellos sistemas de soporte académico y social a los que tienen acceso los estudiantes, como son las interacciones con profesores y mentores. Posteriormente se considera que las experiencias académicas en el campus son clave, como las interacciones con profesores, consejeros, estudiantes y la participación en actividades académicas que validan al estudiante, y como resultado, reafirman la persistencia. Derivado de ello, en un plano más individual, las aspiraciones educativas que se tienen en cuanto a compromiso, dedicación y metas constituyen un "sentido de propósito", que promueve el desempeño escolar.

Un segundo grupo de factores son los referentes al entorno en el que vive el estudiante como es la cantidad de horas que se trabaja, responsabilidades familiares, dificultades financieras o vivir fuera del campus, pueden afectar el desempeño estudiantil, en especial si se encuentran en condiciones sociales desventajosas.

El abordaje de Nora, a diferencia del modelo de integración de Tinto, aborda dimensiones que consideran la posible heterogeneidad del estudiantado, y se perfila como un modelo más integral y abierto a las particularidades de los estudiantes. Por ello, resulta más adecuado para entender los procesos de integración educativa de los estudiantes latinos.

#### **1.4.2. Teoría de la reproducción social**

La teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu parte desde un enfoque

estructuralista a partir del cual explica cómo distintos capitales (cultural, económico, simbólico social) actúan como mecanismos que perpetúan la reproducción social de clase, y por tanto, mantiene la desigualdad social entre las mismas.

En ese esquema, las instituciones escolares funcionan como precursores de la diferenciación social en cuanto legitiman y normalizan la desigualdad social, al reservar la adquisición y transmisión del capital cultural entre las clases privilegiadas y dominantes. A la vez, esto conduce a que las clases bajas, con escasos capitales disponibles permanezcan en los últimos estratos sociales. Así, se reproducen los privilegios de clase de manera intergeneracional (Bourdieu, 2011).

En esa lógica, Bourdieu (2008) señala que en las universidades se dan luchas internas de poder y el prestigio intelectual entre los académicos. En ese marco se inscriben prácticas de dominación que incluye la transmisión y producción de conocimiento, la predominancia del discurso de grupos dominantes así como la exclusión de grupos.

La teoría de la reproducción social ha sido base y punto de partida para otras interpretaciones y debates en torno a las dinámicas de reproducción y agencia. Por ejemplo, Stanton-Salazar (2011) sugiere que los capitales pueden ser apropiados por más de una clase, en tanto son transmitidos por medio de agentes sociales, que si bien forman parte de las instituciones que producen diferenciación social, son agentes con las cualidades de conciencia y compromiso de cambio social.

Por su parte, Coleman (1988) contempla al capital social como un "sistema cerrado de redes sociales inherente a la estructura de relaciones entre personas dentro de un grupo social que promueve un comportamiento cooperativo y sirve para necesidades específicas de los miembros del grupo". La cualidad de esta red es que se sostiene en relaciones de confianza y reciprocidad mutua entre miembros de un grupo, es decir, la red se teje solamente entre los que son considerados parte del grupo.

En el ámbito educativo, Stanton-Salazar (2011, 2001) desarrolló un enfoque

sobre el capital social en el cual son los agentes institucionales, con posición y conocimientos acerca de la estructura, quienes se encargan de transmitir el capital social hacia estudiantes de bajo estatus socioeconómico. Así, concibe al capital social como “recursos y formas claves de apoyo social enclavado en una red o asociación, que resulta accesible a través de lazos directos ó indirectos con agentes institucionales” (Stanton-Salazar, 2011). De esta manera, el capital social que transmiten los agentes institucionales funciona como un recurso clave para los estudiantes, que en su entorno de grupo es probable que no lo encuentren.<sup>21</sup>

Sin embargo, Gonzales (2010) sostiene que, al menos para el caso de estudiantes indocumentados en California, la posibilidad de formar parte de estas redes está mediada por el *tracking* en las escuelas. Los estudiantes que son posicionados en cursos avanzados son los que pueden establecer relaciones más estrechas con profesores y consejeros y recibir el capital social y cultural. Entonces, dadas las carencias de las escuelas a las que asisten los estudiantes latinos, en realidad una minoría de éstos son los que realmente tienen acceso a estos capitales. Por el contrario, los estudiantes que permanecen en cursos regulares o remediales, tienen posibilidades reducidas de interactuar con profesores y consejeros que les transmitan estos recursos.

Asimismo, Stanton y Spina (2004) agregan que en el caso de poblaciones de origen inmigrante, dados los contextos de pobreza, así como la problemática de vivir en dos mundos de vida – el del origen migratorio y el del destino – y quizá un proceso negativo de aculturación, es posible que se dificulten las relaciones de confianza con sujetos de distinto origen étnico, racial o nacional.

Frente a esta situación, es entonces que resultan fundamentales las relaciones

---

21 Como evidencia empírica, Bensimon y Dowd (2009) realizaron una investigación sobre las trayectorias educativas de estudiantes latinos en colegios comunitarios con aspiraciones de ingresar a la universidad. Entre aquellos que entraron a una universidad selectiva, gran parte del éxito se debió a la interacción con agentes institucionales, profesores y consejeros, además de otros sujetos significativos como hermanos mayores o amigos en la institución.

Bridges *et al.* (2008) hallaron que cuando más del 10% del profesorado es de origen latino en una universidad, los estudiantes de ese mismo origen tienden a interactuar más con los profesores así como a participar de manera más frecuente en actividades extracurriculares, lo que en conjunto, permite que los estudiantes obtengan mejores resultados.

formales e informales con estudiantes, profesores y personal administrativo de similar origen, en la medida en que la cercanía étnica, racial y de clase son relevantes para establecer relaciones de confianza (Bridges, *et al.*, 2008; Hurtado & Carter, 1997; Ortiz y Santos, 2010; Taylor, *et al.*, 2012). Partiendo de que para los estudiantes indocumentados, son reacios a establecer relaciones de confianza con el profesorado o el personal administrativo debido a estatus migratorio, esta premisa pareciera ser un punto clave para el análisis de sus interacciones (Contreras, 2009).

Por ejemplo, distintas investigaciones señalan que una planta docente de origen latino incide positivamente en el desempeño, la retención y la eficiencia terminal de estudiantes latinos, además de coadyuvar a generar un sentido de pertenencia a la institución (Nuñez, 2011; Pérez y McDonough, 2008; Ponjuan, 2011; Urrieta y Chávez, 2010).<sup>22</sup>

Asimismo, en el plano social, los amigos y compañeros en el campus que provienen de un contexto social similar o bien, son del mismo grupo racial o étnico permiten conformar una red social de amistad, colaboración y confianza mutua, que igualmente permite generar a un sentido de pertenencia (Ortiz y Santos, 2009). Por otro lado, Stanton y Spina (2004) destacan que aquellos estudiantes que asimilan la educación como un valor, influyen de manera positiva a sus similares.

Otros autores agregan que la consolidación de la identidad étnica permite desarrollar entre los estudiantes la autoconfianza, conciencia política, un mayor involucramiento en la vida estudiantil, la adquisición de capacidades de liderazgo y en lo profesional, que incursionen en posiciones donde se encuentran poco representados (Pascarella y Terenzini, 2005; Ortiz y Santos, 2009).

En síntesis, la consolidación de la etnicidad permite encontrar y desarrollar lazos con similares en el espacio educativo, se traduce en lograr mejores resultados académicos en tanto se desarrollan el capital social y cultural.

---

<sup>22</sup> Es de hacerse notar que el profesorado latino no ha experimentado el mismo grado de crecimiento en la composición institucional como ha sucedido con el alumnado latino en la educación superior. Apenas un 4% de los profesores en las instituciones de educación superior de Estados Unidos son de origen latino, mientras que alrededor del 80% de raza blanca (Ponjuan, 2011; Urrieta y Chávez, 2010).

### **1.4.3. Teorías sobre sociedad y raza**

Las teorías sobre sociedad y raza se enfocan en analizar lo fundamental que es la cuestión racial en la diferenciación social. En Estados Unidos inicialmente se elaboraron perspectivas teóricas en torno al binarismo blanco/negro, producto del proceso histórico donde tuvo lugar la implantación del sistema esclavista y la posterior etapa de segregación racial durante la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, desde el binarismo no se contempló la presencia de otros grupos étnico raciales, que han sido racializados en la escala social estadounidense. Respecto a ello, Loury (2003) argumenta que las prácticas de dominación hacia la población afroestadounidense se establecieron de manera tan específica hacia ese grupo, que su marco de análisis debía ser en el mismo sentido, centrado en las particularidades de ese sistema de dominación.

No obstante, en la comunidad académica chicana se han formado nuevos enfoques que buscaron ampliar la visión más allá del binarismo. Se argumentaba que el sistema de dominación era contingente, dinámico y que aglutinaba a distintos grupos de la sociedad estadounidense; a la vez que se tenía la intención de establecer marcos analíticos adecuados para entender la situación de los latinos en ese sistema.

En el plano empírico, los flujos migratorios provenientes de América Latina, África y Asia han propiciado que la línea de color blanco-negro resulte inadecuada para analizar el sistema de estratificación, se necesitaba un enfoque multirracial y multiétnico en una línea "blanco-no blanco" (Lee y Bean, 2007). Estos enfoques además de proponer marcos analíticos, se caracterizan por venir acompañados de una importante base empírica a fin de demostrar los distintos procesos de diferenciación social en función de la raza.

## *Teorías sobre estratificación racial*

Las teorías sobre estratificación han tenido la intención de analizar las razones por las cuales las sociedades han establecido diferencias inter-grupales. De acuerdo a las particularidades de cada sociedad, han prevalecido distinciones de clase social, raza, etnia, religión, género y etarias, lo cual genera desigualdades sociales.

Uno de los factores que han determinado una mayor complejidad social en el siglo XX han sido las migraciones internacionales, conforme los flujos migratorios se han vuelto masivos y de variada configuración respecto a las sociedades de destino; y que ha llevado a que los sistemas de estratificación social se hayan complejizado.

En ese sentido, Morawska (2008) resalta que la diversidad en la composición étnica racial de los flujos migratorios hacia Estados Unidos en las últimas décadas ha conducido a una emergencia de una perspectiva de estudios sobre la migración, la "etnicidad racializada". En este enfoque, las formas de integración social de los inmigrantes es un tema central, donde la raza se establece como eje de análisis clave para entender y analizar las trayectorias de integración de los inmigrantes.

Para analizar la estratificación social es posible recurrir a una serie de indicadores de desarrollo que dan cuenta de las desigualdades entre los distintos grupos. Entre los más recurrentes se encuentran ingreso, pobreza, mercado de trabajo, escolaridad, salud, criminalidad, acceso a servicios e infraestructura, entre otros. Para Tilly (1998) los mecanismos básicos mediante los cuales se perpetúan las desigualdades sociales son la "explotación" y el "acaparamiento de oportunidades". El primero consiste en aprovechar la fuerza de trabajo de un grupo al que se priva de la plusvalía, para quedar en manos de los grupos dominantes. Mientras que el segundo es la restricción a los recursos a los grupos dominados y la concentración de éstos entre los dominantes.

A partir del enfoque de Tilly, es posible analizar cómo se han integrado los inmigrantes a la sociedad estadounidense y sus posiciones en la escala social. Los

grupos inmigrantes provenientes de Europa, de raza blanca y afiliación cristiana, tanto del norte como del sur, lograron "asimilarse" rápidamente al *melting pot*. En tanto, las migraciones más recientes, provenientes del Sur global han sido sistemáticamente situadas en los estratos más bajos de la sociedad, en razón de sus características raciales y culturales, que difieren de la cultura anglosajona dominante. El acaparamiento de oportunidades, se refleja claramente en los altos índices de pobreza y desventajas de distinta índole entre las migraciones más recientes, y el proceso de explotación en el análisis del mercado laboral fuertemente segmentado entre trabajos de baja y alta calificación.

Entre la academia chicana, el proceso de estratificación de la población de origen mexicano ha sido un tema ampliamente analizado. Telles y Ortiz (2008, 2012) realizaron un análisis intergeneracional de mexicano estadounidenses, en el que plantean que la raza ha sido el eje central en la estratificación de la sociedad estadounidense y que tal proceso se ha promovido desde el Estado. Los inmigrantes europeos de raza blanca lograron una movilidad social ascendente; mientras que la población de origen mexicano, se ha estancado en la escala social.

Desde una perspectiva histórica, Massey (2008) explica que el proceso de racialización de los mexicanos fue diferente al de los afroestadounidenses, ya que se reconoció una suerte de ciudadanía de "segunda clase", a partir de lo cual se les privó sistemáticamente de derechos y libertades, pero se les incorporó como trabajadores, mano de obra barata, en el proceso de industrialización iniciado a fines del siglo XIX (Durand y Massey, 2003; García, 2004).<sup>23</sup>

El aumento y consolidación del flujo migratorio de mexicanos hacia Estados Unidos, dio lugar a una sistemática satanización de los migrantes y en general de los mexicanos, al clasificarlos como el chivo expiatorio durante las crisis económicas, por la falta de empleos o como una carga para los servicios de bienestar social. Dentro de

---

<sup>23</sup> Durante el proceso de industrialización, el mexicano destacó por su creciente participación en el tendido de ferrocarriles, los campos de cultivo y la explotación minera en el oeste, así como en las fábricas que se abrían paso en el medio oeste, fundamentalmente Chicago y Detroit (García, 2004).

este contexto, los grandes medios de comunicación han sido un agente fundamental en la difusión y anclaje de representaciones sociales negativas sobre los migrantes, sobre todo en cuanto a trabajo y criminalidad se refiere (Massey, 2008).<sup>24</sup>

Las migraciones han complejizado la línea racial más allá del binarismo blanco/negro. Los migrantes se mueven a través de distintas adscripciones étnicas y/o raciales, lo cual tiene implicaciones en su estatus político, social y económico, así como en los procesos de integración social.

Por ejemplo, cuando los latinos ascienden socialmente, una estrategia de integración a la sociedad anglo es la diferenciación social y racial de su grupo de pertenencia, como es adoptar prácticas culturales del grupo dominante, un proceso denominado "blanqueamiento" o "*whitening*" (Vargas, 2014).<sup>25</sup> En este proceso de destacar la yuxtaposición de raza y clase como categorías clave para el análisis de la integración social.

En contraparte, la afirmación étnico/racial refuerza rasgos o características ya sea de su propio grupo ó aquellas que surgen de la reformulación identitaria a partir del proceso migratorio. Lo anterior generalmente se ha expuesto en la conformación de organización política y social de corte étnico y racial así como en expresiones culturales de tipo transnacional, tal como el movimiento chicano, las movilizaciones de latinos en 2006, o bien, la articulación panétnica entre los migrantes indígenas (Bartolomé, 2006; Cruz-Manjarrez, 2013; Fox y Rivera-Salgado, 2001).

Un tercer proceso es la diferenciación respecto a los grupos en los que los ha encasillado el grupo dominante. En Nueva York por ejemplo, los mexicanos buscan diferenciarse de los afroestadounidenses y puertorriqueños, quienes se encuentran situado negativamente en la jerarquía social de la ciudad (Smith, 2006). En tanto, la población afrocaribeña inmigrante en Florida en algunos casos se desligan de los

---

<sup>24</sup>Desde el siglo XIX el mexicano fue estigmatizado a partir de distintas denominaciones como bandolero, flojo, *greaser*, *beaner*, y con la migración, como *wet back* (Gutiérrez, 1995).

<sup>25</sup> El blanqueamiento empíricamente se refleja en el cambio residencial, el tipo de escuelas a las que asisten los hijos, las relaciones y redes sociales que forman e incluso en el plano político, una tendencia al conservadurismo político (Basler, 2008).

afroestadounidenses y se conciben como afrocaribeños para evitar el estereotipo negativo relacionado a los primeros (Zhou y Lee, 2007).

En el plano empírico se han realizado numerosas investigaciones que reflejan la sistemática estratificación racial en Estados Unidos. Ésta se visibiliza institucionalmente a través de las políticas públicas, el discurso de la clase política anglosajona, el sistema de justicia, las prácticas laborales, la segregación residencial y la escolar, entre otros.

En el plano individual, se ha investigado cómo este proceso se expresa en la estereotipación clasifica a los sujetos, de manera consciente o inconsciente, ya sea positiva o negativamente. Distintas investigaciones han demostrado que las percepciones de los blancos en Estados Unidos hacia la población inmigrante y/o de otras razas tienden a ser negativas. Alba, *et al.* (2005) hallaron que en la medida en que se piensa a la población migrante numéricamente más grande que los blancos, se tiende a expresar más actitudes negativas y distorsionadas de los migrantes. Massey (2008) igualmente documenta cómo los mexicanos son percibidos negativamente, lo cual se refleja en los niveles más bajos de la escala social.

En un nivel macro, la segregación residencial es uno de los indicadores más significativos para evaluar qué tan racialmente segregada se encuentra una sociedad. Rugh y Massey (2013) analizaron los cambios residenciales de 270 áreas metropolitanas en Estados Unidos desde 1970 hasta 2010. Hallaron que si bien la segregación de afroestadounidenses ha disminuido notablemente, persisten grandes áreas de lo que llaman "hiper segregación". Por su parte, la segregación de latinos ha aumentado ligeramente, particularmente en las dos mayores áreas metropolitanas, Los Ángeles y Nueva York. Otro dato relevante es que los blancos se auto segregan, es decir, deciden alejarse de los distritos donde hay población inmigrante o de raza distinta.

Una segunda evidencia empírica se origina en la segmentación de los mercados laborales. Portes (2001) señala que a partir del proceso de reestructuración económica global, la segmentación del mercado laboral estadounidense se ha

profundizado entre trabajos de baja y alta calificación. Son los mexicanos y otros grupos de reciente migración quienes se concentran en los trabajos de escasa calificación, lo que trae como consecuencia que la movilidad social sea menos frecuente y por el contrario, los índices de pobreza se mantengan (Levine, 2008).<sup>26</sup>

Además de la desigualdad entre grupos, Jacobs y Myers (2014) documentan cómo la desigualdad social se ha agravado a partir de la implementación de políticas neoliberales desde el gobierno de Ronald Reagan, que han dado lugar al desmantelamiento del estado de bienestar y con ello, la desatención a los grupos más vulnerables de la sociedad estadounidense.<sup>27</sup>

En ese sentido, cabe decir que el acceso a la educación resulta ser un tema clave y anclado al de desigualdad. En distintas teorías sobre el desarrollo (desarrollo humano local, endógeno, sustentable), la educación se ubica como la vía más adecuada para generar igualdad social, al tenderles a los grupos en desventaja un mecanismo de movilidad social ascendente de largo plazo y no sólo coyuntural.

Sin embargo, la implantación del neoliberalismo ha propiciado una mayor desigualdad educativa en Estados Unidos. Como ejemplo, en uno de los estudios más recientes, Carnevale y Strohl (2013) analizaron más de 4 mil instituciones de educación superior y encontraron que se está profundizando la brecha racial entre las instituciones selectivas y las menos selectivas. Los blancos se concentran en las instituciones de mayor prestigio, mientras que los latinos y afroestadounidenses en las menos selectivas.

En relación al sistema de justicia, Alexander (2010) refiere que el racismo

---

26 En 2006, la distribución laboral de la población mexicana en Estados Unidos se ubicó 24.1% en servicios, 22% en construcción y mantenimiento, 19.7% en producción, transporte y movimiento de materiales y 20% en ventas y ocupaciones de oficinistas. Mientras que la ocupación de puestos de trabajo en actividades gerenciales y profesionales fue de 14.2%, la más baja entre todos los grupos étnico raciales (Levine, 2008).

Como resultado, el ingreso promedio anual de los latinos se encuentra entre los más bajos. Un latino nacido en Estados Unidos gana en promedio 40 mil dólares al año, mientras que los nacidos en el extranjero obtienen 37 mil dólares anuales, en contraste con los blancos, quienes en promedio ganan 56 mil dólares (Brown y Patten, 2014).

27 Durante los 12 años precedentes al gobierno de Ronald Reagan, la desigualdad creció 4.5%, mientras que durante los 12 años de las administraciones de Reagan y la de George Bush, la desigualdad se incrementó 11.2%, es decir 2.5 veces más que las administraciones pasadas (Jacobs y Myers, 2014).

persiste dentro del sistema judicial y como forma de control social sobre los grupos dominados. De una forma cercana al pensamiento de Foucault, Alexander conceptualiza al sistema judicial estadounidense como un aparato de control social que penaliza, controla y administra a los pobres y los inmigrantes. Los Estados Unidos es el país con más prisioneros por habitante a nivel mundial y si se analiza la tasa de encarcelamiento por grupos raciales, afroestadounidenses y latinos observan las tasas más elevadas, aunque su representación demográfica sea menor que la de los blancos. Paradójicamente, los índices delictivos en las ciudades estadounidenses han descendido notoriamente, no obstante, el encarcelamiento de estas poblaciones observa una tendencia ascendente (Loury, 2008).

En síntesis, las teorías de la estructuración racial confirman que la diferenciación social a partir de la raza es persistente en Estados Unidos, a pesar de que desde el movimiento de los Derechos Civiles se han impulsado una serie de leyes y políticas públicas encaminadas a incrementar la igualdad racial.

### *Teoría racial crítica y educación*

La teoría racial crítica establece un marco de análisis que coloca a los conceptos de raza y racismo como centrales para entender la estructura social estadounidense. Este enfoque se constituye con el propósito de ser un aparato crítico dirigido a analizar, y cuestionar las dinámicas de dominación raciales y étnicas (Solórzano, *et al.*, 2005; Solórzano y Tara, 2000; Solórzano y Ornelas, 2004; Yosso, 2005).<sup>28</sup>

En el campo de la educación, esta perspectiva se concentra en el análisis de las desigualdades educativas, mediante el análisis de las dinámicas de dominación racial en las estructuras, prácticas y discurso de las instituciones educativas (Yosso, 2005). La desigualdad educativa a partir de la cuestión racial se yuxtapone con otros rasgos

---

<sup>28</sup> La teoría racial crítica se aplica sobre distintos universos de análisis y dinámicas sociales, se incorporan los ámbitos barriales, escolares, institucionales, políticos y jurídicos, a través de un análisis transdisciplinario donde interviene la sociología, los estudios étnicos, la historia y el derecho.

diferenciales como la etnicidad, la experiencia migratoria, el lenguaje y la pobreza. Este análisis subraya la necesidad de explorar el contexto sociopolítico histórico de la elaboración y aplicación de políticas públicas a fin de reconstruir su contenido racial.

El concepto de "tubería" sintetiza el proceso mediante el cual el sistema educativo permite el acceso a los más altos niveles educativos al grupo racial dominante, los anglos, a la vez que lo restringe a los latinos y los afroestadounidenses. Como consecuencia, de 100 alumnos latinos que ingresan en el nivel básico de educación, poco más de la mitad lograrán graduarse de la educación media superior (52), mientras que apenas 10 de ellos obtendrán un título de *bachelor*. En tanto que, de 100 estudiantes blancos, 84 terminarán la educación media superior y 26 lograrán hacerse de un título de *bachelor*. Para explicar estas diferencias sustanciales, se señalan la necesidad de examinar los "efectos acumulativos de una inadecuada preparación" y las condiciones escolares por las que transitan los estudiantes latinos en los niveles primario y secundario (Solórzano, *et al.*, 2005).

Asociado a la desigualdad educativa, sobre la calidad de las escuelas. Solórzano y Ornelas (2004) señalan que en las escuelas públicas de California existen profundas diferencias en la oferta de cursos avanzados entre las escuelas situadas en la *inner city*, donde acuden mayormente los latinos, y aquellas donde mayormente asisten alumnos blancos y de origen asiático.

Mientras tanto, Carnevale y Strohl (2013) documentan que aún los estudiantes latinos y afroestadounidenses con buenos promedios en educación media superior y superior tienen menos probabilidades de obtener títulos en los mismos niveles que estudiantes blancos en la misma situación. Entre los estudiantes latinos y afroestadounidenses con promedio arriba de 3.5, más del 30% deben asistir a un colegio comunitario, mientras que entre los estudiantes blancos con buen promedio, el porcentaje se reduce a un 22%.

En el caso de las HSI, Villalpando (2010) explica que aunque estas instituciones han abierto una opción de acceso a la educación superior para los latinos, la realidad es que no existe un diseño de política institucional destinada a atender las

necesidades de esta población, ni tampoco una estrategia para mejorar su desempeño institucional.

Otro tema de investigación ha sido la mínima presencia de profesores latinos en el sistema educativo. Para Delgado y Villalpando (2002) la situación del profesorado latino se explica a partir de un "apartheid académico", donde éstos son marginalizados de las actividades académicas, mediante la designación de cargas de trabajo en servicio e impartición de clases, exclusión de las redes de capital social entre los grupos académicos y la falta de diversidad epistemológica en publicaciones académicas. Consecuentemente, las oportunidades para el desarrollo y la consolidación profesional de los académicos latinos son reducidas.

Referente a la idea de comunidad, Yosso (2005) cuestiona la forma en que se han interpretado los conceptos de capital cultural y social de Bourdieu, en la medida en que se piensa la desigualdad educativa a partir de la ausencia de éstos entre las minorías étnicas y raciales. Yosso señala que las estructuras, normas y discursos dominantes se imponen como únicos y válidos, un capital simbólico normalizado, en detrimento de los capitales culturales de los grupos dominados. Por el contrario, plantea que el capital cultural de cada grupo es un recurso para transitar a través del sistema educativo y cuestionar los discursos dominantes. Es entonces que conservar el capital cultural de origen resulta positivo para los estudiantes de origen migrante.

En síntesis, la teoría racial crítica hace hincapié en que en tanto no se eliminen por completo las prácticas racistas en la institución escolar y no se promueva el derecho a la educación en igualdad de circunstancias, las diferencias educativas entre los distintos grupos raciales y étnicos seguirán persistiendo.

## **1.5. Conclusiones del capítulo**

Las distintas dimensiones que han sido estudiadas por los interesados en conocer el proceso educativo de los latinos en Estados Unidos permiten establecer que este

proceso no sólo se constituye a partir de las dinámicas que tienen lugar al interior de las instituciones educativas, sino que se debe ponderar el peso de otros factores significativos. Asimismo, es necesario recalcar la necesidad de analizar las particularidades de este proceso entre los jóvenes de origen mexicano. En el siguiente capítulo se aborda cómo es que éstas dinámicas y procesos se reflejan en el plano empírico y configuran un contexto social particular en Los Ángeles.

## **Capítulo 2. Marco contextual. California, la *Ellis Island* del siglo XXI**

### **Introducción**

El marco contextual de la investigación tiene la intención de presentar los rasgos más relevantes del estado de California y la ciudad de Los Ángeles en relación al proceso educativo, a fin de identificar y comprender qué particularidades del contexto inciden en crear rasgos distintivos en las trayectorias educativas. A lo largo del recuento contextual se hace énfasis en las dinámicas estructura-agencia, es decir, conocer cómo es que las políticas del Estado, ya sean política sobre la inmigración, las leyes y/o las instituciones moldean el devenir de los grupos sociales, pero también comprender cuál es el contexto que ha motivado la presencia de organizaciones sociales entre la población de origen migrante en California, que se ha logrado constituir un poder de agencia capaz de generar profundos cambios en la sociedad.

En la dimensión social, se abordan el contexto socioeconómico y el residencial de los migrantes, a través de los cuales se puede situar la posición de desventaja en la escala social de los mexicanos. Por otro lado, se presenta el contexto político histórico en el que la movilización de la población migrante ha sido un elemento clave, se pone especial atención en el impacto de la politización sobre la educación. Finalmente, en el contexto educativo se muestran algunas características de cómo ha sido el proceso de desarrollo educativo de la población latina y mexicana, teniendo en cuenta los obstáculos así como las fases de cambio.

### **2.1. Perfil demográfico de latinos y mexicanos**

La población latina en Estados Unidos observa un crecimiento poblacional sostenido que la ha llevado a ser el grupo con mayor crecimiento poblacional de los últimos

años, conformando más del 50% del crecimiento total de la población. Los latinos pasaron de ser un 12.5% de la población total en el año 2000 a un 17% para el 2012. Para el 2025 se estima que los latinos representen el 21% de la población total del país (Brown y Lopez, 2013; US Census Bureau, 2010). Mientras tanto, la población blanca ha tendido a reducir proporcionalmente (US Census Bureau, 2012).

El crecimiento de la población latina obedece fundamentalmente a dos fenómenos, los latinos poseen la tasa de natalidad más alta en Estados Unidos y las constantes oleadas migratorias de México y la región centroamericana que se dieron sobre todo en las décadas de los años 80 y 90.<sup>29</sup>

Como resultado, una característica particular de la población latina es su juventud. La edad promedio se sitúa en los 27 años, en contraste con los 37 años de la población total de Estados Unidos y los 42 años de la población blanca. Más relevante aún para esta investigación es que los mexicanos son el grupo más joven, con una edad promedio de 25 años (Pew, 2012).

Respecto a la composición por nacionalidad, la población de origen mexicano es el de mayor proporción numérica entre los latinos. En 2010, esta población aglutinaba el 63% de los latinos, 31 millones 800 mil personas, lo que equivalía al 10% de la población total de Estados Unidos (US Census Bureau, 2010).

Tomando en consideración la juventud poblacional, la tendencia de crecimiento demográfico y la proporción que representan los mexicanos, se traduce en una mayor presencia de jóvenes latinos y mexicanos en el sistema educativo estadounidense, razón por la cual, es un tema crucial de investigación y análisis.

Respecto al contexto del estado de California, es fundamental señalar que ha sido tradicionalmente uno de los estados con mayor inmigración en Estados Unidos, particularmente de población proveniente de México y Centroamérica, así como de inmigraciones asiáticas de países como China, Corea del Sur, India y Vietnam. En 2012, el 27% de su población era inmigrante, siendo así el estado con mayor

---

29 En 2010, la tasa de natalidad de la población latina fue de 2.4 hijos en promedio, mientras que la de la población afroestadounidense fue de 2.1 y la de la población blanca fue de 1.8 (Passel, *et al.*, 2012).

población extranjera de Estados Unidos, una posición que ocupa al menos desde 1990 (Krogstad y Keegan, 2014).

California es también el estado con mayor población latina en Estados Unidos, y desde 2014 los latinos superaron en número a la población blanca, al pasar a ser el 39% de la población total del estado, 14.9 millones, de la cual 84% era de origen mexicano. Mientras tanto, la población blanca no latina descendió a un 38.8%, cuando en el año 2000 representaba el 46.6% de la población estatal (Pew Research, 2014; López, 2014).

Es importante también resaltar que el área metropolitana de Los Ángeles es la aglomeración urbana con mayor población latina en Estados Unidos, con alrededor de 6 millones de latinos, 60% de los cuales han nacido en Estados Unidos. De esta población, el 79% es de origen mexicano, lo que permite destacar el peso e influencia de los mexicanos en Los Ángeles (Pew, 2016).

Por otro lado, es también necesario señalar que la población de origen migrante de California se caracteriza por su juventud. En 2012, poco más de la mitad de los jóvenes entre 16 y 26 años pertenecía a la primera ó la segunda generación, 3.3 millones, una población proporcionalmente mucho mayor respecto al 25% que a escala nacional representa la juventud de origen migrante (Hooker, *et al.*, 2014).

## **2.2. Contexto socioeconómico**

California es uno de los estados más prósperos económicamente de Estados Unidos, se le considera incluso la octava economía a nivel mundial. Su tasa de crecimiento económico promedio se sitúa en 3.5% anual, arriba del promedio nacional (CCSE, 2013).

La economía del estado se basa en dos grandes sectores, muy distintos uno de lo otro. La agricultura industrial en los valles del centro del estado ha convertido a California en una de las regiones productoras de alimentos más grandes del

mundo. En tanto, como resultado de la revolución tecnológica global, el *Silicon Valley* es un centro de innovación tecnológica líder en el mundo.

A partir de esta estructura económica, la segmentación del mercado laboral entre trabajos de alta y baja calificación es uno de sus rasgos característicos. Por un lado, existe una alta demanda de personal calificado para las industrias relacionadas a la economía del conocimiento, no sólo de población nativa, sino también de migrantes. Mientras que para el sector agrícola y de servicios la demanda laboral se enfoca en trabajadores de baja calificación, que son ocupados mayoritariamente por migrantes mexicanos y centroamericanos (Durand y Massey, 2003).

En el caso de los mexicanos, existe un patrón de inserción en sectores laborales de baja calificación, principalmente la agricultura y los servicios como jardinería, limpieza y restaurantes (Giorguili y Gaspar, 2008). El estatus migratorio irregular es un condicionante laboral, los empleadores requieren inmigrantes irregulares para trabajos no calificados que la gran mayoría de la población blanca no está dispuesta a hacer. Además, la irregularidad en el estatus migratorio convierte a los inmigrantes en sujetos vulnerables a la explotación laboral.

Como resultado los latinos es una población que adolece de bajos salarios y una tasa considerable de pobreza. En California la mediana del ingreso entre los latinos se sitúa en los 22 mil dólares anuales, poco más de la mitad del ingreso que reciben los blancos, 52 mil dólares anuales, y menos de los 30 mil dólares que alcanzan los afroestadounidenses. (Pew Research, 2014). En tanto, la tasa de pobreza de la población de origen mexicano en Estados Unidos alcanza un 27% de la población, en tanto que para la población en general es de 15% (Motel y Patten, 2012). En California, la pobreza de los latinos es más alta, siendo de 31% (Pew Research, 2014).

En ese sentido, distintos autores coinciden en que las políticas neoliberales de las últimas décadas han conducido a una precarización del trabajo, especialmente en los de baja remuneración, lo cual viene acompañado de una profundización de la segmentación social y la reproducción de clase (Bauman 2001;

Portes y Rumbaut, 2014; Sassen, 1998). Brenner (2012) señala que al desmantelarse el estado de bienestar con Ronald Reagan y George Bush, los pilares sociales de la clase obrera estadounidense paulatinamente han ido desapareciendo. Derechos sociales, sindicatos y la organización comunitaria son cada vez más escasos para los trabajadores.

Por el contrario, a partir de la crisis mundial que inició en 2008-2009, la flexibilidad y la precariedad laboral, expresada en contratos temporales, bajos salarios y la ausencia de prestaciones, son distintivos del mercado laboral estadounidense no calificado (Canales, 2007). Una crisis que igualmente generó que la disminución del empleo en nichos donde los migrantes irregulares se concentraban, y que provocó el regreso al origen de muchos inmigrantes, principalmente de México.

### *La segregación residencial*

La segregación residencial es uno de los principales rasgos de la sociedad estadounidense, característica que se asocia a los procesos históricos de diferenciación racial y de clase. De esta manera, ciudades con una alta composición migrante, como Los Ángeles se han caracterizado por una hiper segregación residencial, en la que los migrantes quienes tienden a concentrarse en barrios pobres con problemas en la provisión de servicios e infraestructura. Además de estas deficiencias, el distanciamiento espacial y social con la población anglo conduce a afianzar los estigmas sociales sobre los habitantes de estos barrios (Rugh y Massey, 2013).

En el caso de Los Ángeles, otro de los problemas acuciantes es la violencia e incidencia delictiva en torno a la proliferación de las pandillas. Esta violencia estructural que afecta a numerosas comunidades latinas de las grandes ciudades de California, la gravedad del problema es tal que la segunda causa muerte entre los

jóvenes de California es el homicidio, frecuentemente asociado a conflicto entre pandillas (Violence Policy Center, 2012).

Para Vigil (2002), las dinámicas de los barrios pobres en Los Ángeles, donde se llegan a asentar los migrantes mexicanos, suelen vincularse a contextos de violencia y criminalidad que vuelcan a los jóvenes mexicanos hacia conductas problemáticas como la drogadicción, el pandillerismo y la violencia, lo que Vigil llama la "socialización de la calle". Lo anterior, sucede en la medida en que los jóvenes mexicanos no encuentran en el entorno institucional de la escuela y la sociedad una forma de identificación o medio de integración social, espacio que sí encuentran entre sus pares en la cultura juvenil de las pandillas.

Claro está que no todos los jóvenes que viven en los barrios se insertan en las culturas juveniles marginales. Otros jóvenes adoptan vías distintas que están ligadas a la integración en las escuelas ó la comunidad, como es la participación en clubes juveniles, equipos deportivos u organizaciones culturales. No obstante, esto sucede cuando los jóvenes encuentran mecanismos de integración positivos en la medida en que hay cohesión social en la comunidad así como una sólida presencia de instituciones sociales, culturales y religiosas, pero también un rol activo los padres en las dinámicas de integración social.

### **2.3. Contexto político**

La concentración geográfica de los latinos en California ha sido uno de los factores centrales que ha determinado una gradual y cada vez mayor participación política. Ha sido un largo proceso, donde inicialmente la acción política se encontraba segmentada étnicamente, pero que con el transcurso del tiempo, ha convergido en el encuentro de luchas comunes. De manera que, siendo ya la mayor población en el estado, hoy la acción política de los latinos resulta clave en el devenir de California.

Este accionar político se remonta al siglo XIX, cuando se dieron una serie de

escenarios de conflicto luego de que Estados Unidos invadiera México y anexara los territorios del norte mexicano en las guerras de 1836 y 1847-1848. A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, los mexicanos se abocaron en defender sus derechos como habitantes de esos territorios, y en contra de las políticas de control y sometimiento que implantó el gobierno estadounidense.

La población mexicana vivió una segregación similar, aunque con sus rasgos distintos, a la de la población afroestadounidense. La segregación se aplicaba en el acceso al tipo de trabajo, escuela, vivienda, así como en restricciones en la vida social y la religiosa (Gutiérrez, 1995). Para explicar esta condición, Molina (2014) señala que con la ley de inmigración de 1924, basada en cuotas por países así como en consideraciones de raza, se conformó un sistema de inmigración racial que hasta hoy día influencia las percepciones sobre los distintos grupos de inmigrantes. Grupos étnico raciales como los judíos, japoneses, chinos o mexicanos fueron considerados razas "inferiores", y consecuentemente, estigmatizados y segregados. En cambio, las inmigraciones caucásicas y anglosajonas fueron incitadas y favorecidas, lo que permitió y facilitó su proceso de integración.

El tema educativo ha sido un asunto constante en la vida política de los mexicanos en Estados Unidos. A diferencia de la población afroestadounidense, Powers (2014) resalta que la segregación educativa de los mexicano estadounidense no estuvo codificada legalmente, sino que fue una práctica de *facto*. La segregación educativa de los mexicanos fue una característica sin cambio alguno por décadas. No fue sino hasta mediados del siglo XX que comenzó a emerger un movimiento organizado con intenciones de cambiar su demeritada situación social.

Con la participación de más de 400 mil chicanos en el ejército estadounidense para pelear contra el régimen nazi durante la II Guerra Mundial, se conformó una generación de jóvenes mexicanos que luego de regresar a suelo estadounidense, decidieron luchar por la misma supuesta libertad por la que pelearon en la guerra. Una libertad que no se ejercía para sus congéneres de sangre en el que consideraban su país (Gómez-Quiñones, 2004).

Esa generación de soldados mexicano estadounidenses llegarían a las universidades y al paso del tiempo conformarían la primera intelectualidad que daría paso a la conformación de un movimiento político y social de gran alcance y con amplia base social, el Movimiento Chicano.

Uno de los ejes tradicionales de acción política chicana fue la vía jurídica, mediante controversias judiciales.<sup>30</sup> En 1946, tuvo lugar el caso *Mendez versus Westminster School of Orange District* en California, en el que se cuestionaba la segregación en las escuelas y se reclamaba la prohibición por la cual a los mexicanos se les negaba el acceso a escuelas de mayoría blanca (Powers, 2014).

El primer caso que llegó hasta la Suprema Corte de los Estados Unidos fue el de *Brown versus Board of Education* en 1954, en el que también se denunciaba la segregación en las escuelas. En este caso la Corte falló a favor y se estableció que tal práctica iba en contra de la igualdad educativa, por lo que tuvo que ser anulada toda ley segregacionista en las escuelas. La Corte asumía que aunque no existiera un racismo segregacionista *de jure*, sí reconocía que había uno *de facto* contra los mexicano estadounidenses.

Con la efervescencia del movimiento por los Derechos Civiles en la década de los sesenta, se generó una coyuntura tal que permitió que al interior del Movimiento Chicano se tomaran los bríos necesarios para hacerse de una mayor incidencia política y social. Aunque fueron movimientos separados, cada uno desde sus bases, en el fondo aspiraban al objetivo común, la igualdad sin distinciones de raza. Así, una consolidación de la organización y la convergencia con el contexto político del momento, logró conducir al movimiento hacia una gradual conquista de derechos sociales, políticos y culturales en diversos ámbitos de la vida, para los obreros, los jornaleros y los estudiantes.

La lucha en el campo educativo dio lugar a una serie de movilizaciones en torno a la democratización de la educación. El movimiento estudiantil Chicano inició

---

<sup>30</sup> La tradición jurídica en los Estados Unidos es el derecho consuetudinario, el cual se aplica a partir de la interpretación de las leyes. A diferencia del derecho romano, donde las leyes se aplican en función de lo plasmado en códigos y reglamentos de procedimiento jurídico.

en las aulas de las *high schools* de Los Ángeles con *walkouts* y paros estudiantiles que demandaban un acceso equitativo a la educación superior, así como mejores condiciones en las escuelas de mayoría mexicana.

El cenit del movimiento estudiantil Chicano tuvo lugar en 1969, durante la Conferencia de Santa Bárbara, en la que se estableció un plan maestro sobre la educación superior, conocido ahora como el "Plan Espiritual de Santa Bárbara", que incluía promover el ingreso de estudiantes chicanos a las universidades, la implementación de programas de apoyar así como la contratación y formación de profesores en Estudios Chicanos.

El Plan de Santa Bárbara llamaba a una reforma institucional que planteaba además de educar en la historia y cultura propia, la necesidad de ayudar a los estudiantes en su tránsito por el sistema educativo. Es de esta reunión que también nace el ala política del movimiento estudiantil, que hasta el día de hoy sigue presente en la Universidad de California (UC) y otros centros educativos del estado, el Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán (Muñoz, 1989).

Por su parte, el movimiento de los Derechos Civiles dio lugar a la aplicación de políticas afirmativas con miras a mejorar las condiciones educativas de las minorías. El título VI de la Ley de los Derechos Civiles estableció el imperativo de incrementar el acceso a la educación de la población de color. Diez años después, el aumento de la matrícula de las minorías raciales reflejó los primeros frutos de esta nueva línea en la política educativa (Yosso, *et al.*, 2004).

Al respecto, habría que señalar que las políticas afirmativas han sido un parteaguas en la historia estadounidense, pues se reconoce que anteriormente las políticas segregacionistas provocaron una diferenciación racial y que para revertir sus efectos, era necesaria la aplicación de políticas públicas que equilibraran y desaparecieran tales diferencias.

Aun así, las políticas afirmativas han resultado en cierta medida controversiales en tanto sus opositores aseguran que fuera de generar condiciones

de igualdad, se produce el privilegio de las minorías sin tomar en consideración el mérito y/o el esfuerzo. Esta posición, conocida como *Color Blind*, concibe que la meritocracia en la sociedad debe ser "ciega" a la raza, a la clase, o cualquier otro distintivo social, y en vez de ello, el único elemento a consideración es el esfuerzo: una idea que tiene su base filosófica en la meritocracia y esfuerzo individual y que tiene gran eco en la filosofía estadounidense.

Con tal diferendo, a lo largo de los noventa se promovieron una serie de controversias judiciales donde se pugnaba por desaparecer las políticas afirmativas. En 1995, el gobernador de California propuso eliminar la aplicación de políticas afirmativas en la UC argumentando que resultaba injusto que estudiantes blancos y asiáticos no lograran ingresar a la universidad debido a que las minorías raciales ocupaban esos lugares. La iniciativa cobró fuerza y finalmente se abolió esta práctica en la UC, con lo que los ingresos de latinos y afroestadounidenses cayeron estrepitosamente en esos años (Gándara y Contreras, 2009).

Este clima inhóspito para los inmigrantes en California se expresó también en la llamada Propuesta 187, una iniciativa de ley que prohibía el acceso a servicios públicos como salud y educación a los inmigrantes indocumentados y sus hijos. El revuelo de este caso llegó a tal grado, que la Suprema Corte intervino, y finalmente declaró dicha propuesta como ilegal. No obstante, para 1998 se aprobó la propuesta 227 en California, que prohibía la enseñanza del español en las escuelas públicas, con lo que la educación bilingüe desapareció en California.

Para inicios del siglo XXI, el clima político en materia de educación inició una época más benigna. En 2001 se dio paso a la ley federal *No Child Left Behind*, que obligó a las escuelas de nivel primario y secundario a elaborar reportes sobre el progreso educativo de sus estudiantes y a desagregarlo por raza y etnicidad. La información recabada comenzó a dar cuenta de las inequidades sociales.

Fue también en 2001 cuando se propuso por primera vez a nivel federal la Ley del Sueño ó *Dream Act*. El apoyo hacia esta propuesta de ley, generó una gran movilización estudiantil de similar magnitud a las de los años sesenta, a tal grado

que en distintos estados comenzaron a crearse organizaciones estudiantiles de indocumentados que desde entonces se han dedicado a una activa movilización para que se aprobara la Ley del Sueño federal. Sin embargo, desde entonces esta ley no ha logrado ser aprobada, debido sobre todo a la oposición del Partido Republicano.

Frente a esta oposición, la alternativa por la que se ha optado en diferentes estados ha sido la aprobación de versiones similares de la Ley del Sueño. Los estados en donde se han aprobado leyes en ese sentido son: California, Illinois, Kansas, Maryland, Nebraska, Nuevo México, Nueva York, Texas, Utah, Washington y Wisconsin (Dream Act Portal, 2014).

En California, la presión y movilización política del movimiento *Dreamer* así como el cabildeo de los latinos en el Partido Demócrata permitió la aprobación de dos leyes estatales. En 2001 fue probada la ley AB540 en California, con lo que los estudiantes indocumentados podrían pagar la matrícula en instituciones de educación superior como residentes de California y ya no, como si no fueran residentes, así los costos que debía pagar un estudiante indocumentado por estudiar se redujeron notablemente.

Aunque esta ley significó un gran avance, muy pocos eran los estudiantes indocumentados que llegaban a la universidad, principalmente debido a que los costos de matrícula eran impagables para una familia de escasos recursos (Pérez, 2009). El movimiento *Dreamer* se mantuvo activo, hasta que finalmente en 2011 se aprobó la *California Dream Act*. Con la nueva ley, los estudiantes indocumentados accedieron a becas del gobierno de California y de instituciones privadas para cubrir los costos de matrícula de una institución de educación superior.

La relevancia de la *Dream Act* californiana está mediada porque precisamente es en California donde reside el mayor grupo de estudiantes indocumentados elegibles en Estados Unidos. De los aproximadamente 2.1 millones de jóvenes indocumentados que se estima hay en Estados Unidos, un 26% viviría en California (Immigration Policy Center, 2011).

En estos últimos años también se han impulsado propuestas legislativas sobre reformas migratorias, y es que desde 1986 no se ha vuelto a legislar sobre el tema, millones de indocumentados viven en el limbo, muchos de los cuales son jóvenes que fueron traídos por sus padres cuando niños. Frente a la imposibilidad de acordar la promulgación de una reforma migratoria, el entonces presidente Barack Obama firmó el 15 de junio de 2012 el memorándum *Deferred Action for Childhood Arrivals* (DACA, por sus siglas en inglés). La acción ejecutiva permitiría a los inmigrantes que habían llegado a Estados Unidos antes de los 16 años, que se hubieran graduado de *high school* en el país y que no hubieran cometido delitos, a ser elegibles a un permiso de trabajo por un periodo de dos años, con posibilidad de renovación, así como a la imposibilidad de ser deportados en ese mismo lapso.

Para los jóvenes indocumentados mexicanos resultó de gran relevancia la aprobación de la DACA, en la medida en que 60% de los elegibles para este decreto eran nacidos en México, alrededor de 861 mil jóvenes. Más aún que California es el estado con mayor número de elegibles mexicanos, 320 mil jóvenes, de los cuales 95 mil se asientan en el condado de Los Ángeles (Rosenblum, 2015).

Hasta 2015, a tres años de aprobación de la DACA, 664 mil 607 aplicaciones han sido aprobadas, de las cuales, 517 mil 858 son de personas nacidas en México. De esta manera, México es el principal país de origen de las aplicaciones aprobadas. Mientras que California es el estado donde también se han aprobado el mayor número de aplicaciones, 194 mil 132 (USCIS, 2015). En investigaciones preliminares sobre los efectos de la DACA se ha señalado el incentivo que tiene sobre la educación, en la medida en que abre la posibilidad de ejercer una profesión legalmente, así como un paso hacia la integración de los migrantes (González y Terriquez, 2013).

En las últimas dos décadas el contexto político se caracterizó por continuos avances que beneficiaron a la población migrante, joven y con estudios, probablemente con miras a la incorporación de éstos al mercado laboral estadounidense de alta calificación. No obstante, a la llegada de Donald Trump a la

presidencia de Estados Unidos, el panorama político es de confrontación ante un discurso antiinmigrante y que alienta las posiciones extremistas de derecha.

El presidente Trump ha amenazado con dismantelar las políticas de integración y provisión de derechos a los migrantes, como es la DACA, e inclusive, con incrementar el número de deportaciones, en el que también se ha dicho que se expulsarían a los hijos de indocumentados aunque hubieran nacido en suelo estadounidense. Así, el futuro de la población indocumentada es incierto y existen posibilidades de que haya regresiones durante esta administración.

#### **2.4. Contexto educativo**

A inicios del siglo XXI, el sistema educativo público estadounidense está cambiando en la medida que latinos y asiáticos son los grupo étnico raciales con mayor ingreso a los niveles primario y secundario del sistema educativo. En 2014, por primera vez en la historia los grupos minoritarios sobrepasaron a los blancos en el número de estudiantes del sistema educativo, cuando los primeros representaron el 50.3% de este segmento y los blancos disminuyeron a un 49.7% (NCES, 2014).

En paralelo a lo que sucede en la tendencia nacional, California se ha convertido en el estado con mayor número de estudiantes latinos en las escuelas públicas. En 2014, 52% de los estudiantes eran de origen latino en California. Tendencia que a futuro tenderá a aumentar y consolidarse en el tiempo (Pew, 2014).

Por muchos años las tasas de deserción escolar entre los latinos fueron las más altas de entre todos los grupos étnico raciales, incluso por encima de la población afroestadounidense. Sin embargo, en años recientes se ha observado una tendencia a la disminución de la deserción, al pasar de 33% en 1993 a un 14% en 2013. Aun así los estudiantes latinos siguen siendo el grupo con más deserción escolar, en comparación con el 8% de los afroestadounidenses, 5% de los blancos y 4% de los asiáticos (Korgstad, 2015).

**Cuadro 2. Ingreso en escuelas públicas de la zona Oeste de Estados Unidos<sup>31</sup>**

	Blancos	Afroestadounidenses	Latinos	Asiáticos
1970-1971	77.9%	6.3%	13%	1.6%
1980-1991	68%	6.8%	19%	4.4%
1991-1992	58.2%	6.3%	25.9%	7.4%
2000-2001	49.4%	6.5%	34%	8%
2010-2011	41.9%	6.8%	39.9%	8,2%

Fuente: Kucsera y Flaxman, 2012.

En consonancia a este proceso, también se han incrementado las tasas de graduación en la educación media superior, no obstante, las desigualdades por etnicidad y raza persisten. La tasa de graduación en California para la educación media superior es de 80%, pero la de los latinos es de 75%, que contrasta con el 92% de los asiáticos y el 88% de los estudiantes blancos. (Hooker, *et al.*, 2014).

En el caso de los estudiantes indocumentados, la diferencia se acrecienta todavía más cuando se trata de los estudiantes no angloparlantes, de los cuales se gradúa apenas un 63% en promedio, quienes representan un 22% de los estudiantes de educación básica en California (*Ibid*).

Al respecto, Passel (2006) estima que de los 80 mil estudiantes indocumentados que se gradúan cada año del nivel medio superior en Estados Unidos, apenas unos 13 mil son lo que ingresan a la educación superior. Un proceso que se presupone ha cambiado a partir de la implementación de los distintos marcos ejecutivos estatales que promueven el ingreso de los indocumentados a la educación superior.

---

31 Los estados que comprenden la zona Oeste de Estados Unidos son: Arizona, California, Colorado, Idaho, Montana, Nevada, Nuevo México, Oregon, Utah, Washington y Wyoming.

## *El Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles*

El Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD, por sus siglas en inglés) es el segundo más grande de Estados Unidos, y atiende a alrededor de 640 mil alumnos de educación básica (LAUSD, 2014). Los Ángeles es una ciudad de contrastes y desigualdades en términos de educación. Hay escuelas de reconocida calidad, que conviven con escuelas donde se viven problemáticas vinculadas a la pobreza de los barrios donde se encuentran. En algunas escuelas del distrito, la situación llega a ser tan grave que las tasas de graduación se encuentran por debajo del 50%, y en casos extremos existen escuelas en situación tan precaria de las cuales apenas se gradúa un 10% del alumnado (Blume, 2014; *Education Pioneers*, 2014),

A pesar de la problemática en el distrito, también es cierto que en los últimos años se han producido cambios, al incrementarse la tasa promedio de graduación de *high school*, de 65% en el año escolar 2012-2013, a un 77% en el ciclo 2013-2014. Aun así la tasa de graduación de Los Ángeles sigue siendo menor al promedio estatal, que fue de 80% para el ciclo 2012-2013 (Blume, 2014).

### **2.4.1. Educación superior**

Como parte de la tendencia a nivel mundial, el acceso masivo a la educación superior ha sido también la pauta en los Estados Unidos desde la segunda mitad del siglo XX. Las instituciones de educación superior dejaron de ser únicamente para las élites y abrieron sus puertas a otros grupos (Lyu, 2011). Sin embargo, el sistema de educación superior no abrió sus puertas de par en par, sino que el arraigo de la meritocracia y el individualismo en la sociedad estadounidense definió las características de acceso de las minorías a la educación superior.

De esta manera, aunque a través de los años se han dado notables mejoras en el acceso a la educación superior para todos los grupos étnico raciales, la

población de origen mexicano sigue siendo uno de los grupos con menores avances, como se muestra el cuadro 3. en el número de mexicanos que cuentan con título de *bachelor* se encuentra muy por debajo de otros grupos.

**Cuadro 3. Población con título de *bachelor* o mayor (1970-2010)**

	1970	1980	1990	2000	2005	2010
Blanco	11.3%	17.1%	22%	26.1%	28.1%	30.3%
Afroestadounidense	4.4%	8.4%	11.3%	16.5%	17.6%	19.8%
Latino	4.5%	7.6%	9.2%	10.6%	12%	13.9%
Mexicano	2.5%	4.9%	5.4%	6.9%	8.2%	10.6%

Fuente: US Census Bureau.

No obstante, como ha sucedido en el sistema básico y secundario, el sistema de educación superior gradualmente atraviesa por un cambio en su composición étnica racial. En 2013, los estudiantes latinos por primera vez sobrepasaron a los estudiantes blancos en el ingreso a la educación superior, cuando 49% de los latinos graduados en el nivel medio superior ingresaron a la educación superior, en comparación con un 47% de los blancos. Con ello, los latinos pasaron de ser 12% (723 mil) de la matrícula en la educación superior en 2008 a un 19% (2.4 millones) en 2012 (López y Fry, 2013).

Sin embargo, como ya se ha mencionado, uno de los problemas más acuciantes es que aún con mayores tasas en la consecución de la educación media superior y en el ingreso a la educación superior, los problemas persisten durante el paso por la educación superior, en tanto que no hay políticas institucionales sistemáticas que atiendan las necesidades de las población latina.

Como resultado, apenas un 46% de los latinos que ingresan a la educación superior, obtiene el título de *bachelor* (Oseguera *et al.*, 2009). Como lo han señalado

distintos autores, lo anterior está ampliamente vinculado a que casi la mitad de los estudiantes latinos ingresan a colegios comunitarios, 46%, donde las tasas de eficiencia terminal resultan especialmente bajas (Krogstad, 2015; Nuñez, 2012). Mientras que muy pocos son los que ingresan a las denominadas instituciones "selectivas", alrededor de un 8% de los estudiantes en estas instituciones son latinos (Carnevale y Strohl, 2013).

Otro de los temas que es necesario profundizar son las diferencias educativas entre la población latina de acuerdo a su origen nacional. Como ya se mencionaba anteriormente, existen grandes distancias en este proceso en tanto los contextos de migración y recepción confieren particularidades en cada proceso migratorio. De ahí también la importancia de aportar en el conocimiento de cada uno de éstos procesos.

En el cuadro 4 es posible constatar cómo es los cubanos son una población con preparación escolar similar a la de los blancos, dato consistente con su posición económica, al ser uno de los grupos de inmigrantes que gozan de privilegios en Estados Unidos.<sup>32</sup> En contraste, mexicanos y salvadoreños son los dos grupos con el menor número de personas con el grado de *bachelor*, con un 8.5% y 7.8%, respectivamente, lo que igualmente coincide con ser de los grupos con menor posición social (NCES, 2010).

En ese sentido, es necesario también señalar que los indicadores estadísticos del ámbito educativo generalmente no se encuentran desagregados. De ahí que el manejo de datos estadísticos debe manejarse tomando en consideración que existen notables diferencias entre los grupos que son agrupados bajo la denominación de latino o hispano. A este respecto, Villalpando (2010) llama la atención sobre la necesidad de contar con datos desagregados, ya que ésto impide atender las necesidades particulares de cada grupo perteneciente al conglomerado latino.

---

32 La población cubana en Estados Unidos goza de tal estatus socioeconómico y político debido a qu Estados Unidos implantó una ley migratoria, la Ley de Ajuste Cubano, que permitía a todo aquel ciudadano cubano que arribara a territorio estadounidense adoptar el estatus de refugiado, con lo cual adquirirían una serie de derechos como la regularización migratoria, trabajo, educación y salud.

**Cuadro 4. Latinos con título de *bachelor* (2007, 2010)**

	Total (2010)	Total (2007)	Nacidos en EU (2007)	Nacido en país de origen (2007)
Argentinos	38.9%	-	-	-
Chilenos	35.9%	-	-	-
Panameños	30.8%			
Peruanos	30.5%			
Colombianos	25.3%	23.7%	28.2%	8.1%
Cubanos	25%	29.7%	37.8%	18.3%
Puertorriqueños	15.9%	15.7%	15.1%	16.7%
Dominicanos	15.2%	15.5%	19.5%	13.5%
Hondureños	10.3%	-	-	-
Mexicanos	9.1%	8.5%	13.4%	4.6%
Guatemaltecos	8.7%	-	-	-
Salvadoreños	7.8%	7.8%	15.7%	6.7%

Fuente: NCES, 2010, US Census Bureau, 2012a.

Nota: Los datos de 2010 corresponden a población con título de *bachelor* o más, y con una edad de 25 años ó más, mientras que los datos correspondientes a 2007, únicamente corresponden a población con el título de *bachelor*, de entre 25 y 29 años de edad.

Relevante es también el hecho de que al interior de cada grupo existen diferencias sustanciales entre quienes son nacidos en el país de origen de la migración y quienes nacen en Estados Unidos. En el caso mexicano, en 2007 un 13.4% de los nacidos en Estados Unidos obtuvieron el grado de *bachelor*, mientras que apenas un 4.6% de los nacidos en México logró este grado. Como ya se ha señalado, el estatus migratorio es determinante en las condiciones de acceso a la educación superior, pero también habría que incorporar al análisis el dato sobre la edad de llegada, en la medida en que es determinante sobre las probabilidades de asistir o no a la escuela (Rumbaut, 2004).

## *El sistema público de educación superior de California*

El sistema público de educación superior de California se compone de tres grandes sistemas. La UC, con 10 campus y con 210 mil alumnos por año, la Universidad del Estado de California (CSU, por sus siglas en inglés) con 23 campus y alrededor de 450 mil alumnos por año y el sistema de *community colleges* de California, con 109 campus, que sirve a más de 2 millones 500 mil alumnos por año (California Postsecondary Commission, 2008).

Los campus de la UC se clasifican dentro de la categoría de "*research universities*", son universidades que cuentan además de *bachelors* con programas de posgrado enfocados a la investigación. Las sedes de Berkeley, Davis y Los Ángeles son consideradas como instituciones "selectivas", que alcanzan un prestigio a nivel internacional (The New York Times, 2013).

No obstante, al sistema UC sólo ingresa alrededor del 12% de los estudiantes de *high school*, es decir, puede considerarse un sistema de élites, al que sólo ingresan los alumnos con mejor desempeño académico. Además de la rigurosidad en el ingreso, hay que sumarle el requerimiento de recursos para cubrir los costos de matrícula, que para el ciclo 2014-2015 alcanzaba un costo de 13 mil 300 dólares en promedio (University of California, 2014)

En 2013, ingresaron a la UC 188 mil 290 alumnos, tanto vía directa como por transferencia desde un colegio comunitario. Como se observa en el cuadro 5, los estudiantes de origen latino han aumentado paulatinamente su ingreso en el nivel *bachelor*. Destaca que los estudiantes de origen mexicano sean el grupo mayoritario de los latinos, siendo 31 mil 234 alumnos de nuevo ingreso para 2013. En conjunto, estudiantes de origen mexicano junto con otros latinos alcanzaron un 21.2% del total de estudiantes que ingresaron en 2013, siendo solamente superados por los estudiantes blancos.

Asimismo, se puede observar cómo la población blanca de nuevo ingreso ha

disminuido paulatinamente al pasar de ser el 37.7% en el 2000 a un 26.3% en 2013. En datos preliminares de 2014, se documenta que por primera vez en la historia fueron admitidos más latinos que blancos en el sistema UC, 28.8% y 26.6% respectivamente. Con ello, los latinos se colocaron como el segundo grupo en admisiones después de los asiáticos, quienes representan el 36.2% (UC. Office of the President, 2014).

**Cuadro 5. Ingreso a nivel *bachelor* en la UC (2000-2013)<sup>33</sup>**

	2000	2005	2010	2012	2013
Blancos	37.7%	35.1%	30.7%	28%	26.3%
Latinos	3.2%	3.5%	4.2%	4.6%	4.7%
Chicanos <sup>34</sup>	9%	10.3%	13.5%	15.7%	16.5%
Chinos	13.3%	14.7%	15.5%	15.2%	14.7%
Afroestadounidenses	3.1%	3%	3.6%	3.7%	3.4%

Cuadro de elaboración propia. Fuente: UC Statistical Summary of Students and Staff, 2010, 2005, 2010, 2012, 2013.

Relativo a la población indocumentada en la UC no existen números oficiales públicos al respecto. Una aproximación es que para 2014 habría alrededor de 2 mil estudiantes indocumentados (Huang, 2014).

Sobre la características de los estudiantes, de acuerdo a la Encuesta sobre Experiencia de Estudiantes de la UC 2010, entre los estudiantes latinos junior y senior había 49.3% que no eran hablantes nativos de inglés, 49.3% eran la primera generación en asistir a la universidad, 63.2% provenían de familias de bajos ingresos y 28.3% habían ingresado a la universidad transferidos desde el colegio comunitario (Kim, *et al* 2014).

Estos datos dejan ver los cambios producidos en los últimos años, ya que aun

<sup>33</sup> Los datos presentados incluyen tanto a los estudiantes que ingresan directamente al sistema UC como a los estudiantes que ingresan mediante transferencia desde los *Community Colleges*.

<sup>34</sup> El término “chicano” es acuñado por la propia universidad para denominar a los estudiantes de origen mexicano.

siendo la UC un sistema selectivo, se ha abierto como una vía de acceso a la educación para los estudiantes de bajos recursos y de origen migrante. No obstante, si se comparan con los datos a nivel nacional, como el hecho de que sólo 8% de los estudiantes son latinos en las universidades selectivas, pareciera ser un indicador de que el proceso de avance educativo de los latinos en California es muy particular y distinto a lo que sucede en el resto del país.

Por su parte, el sistema CSU está enfocado fundamentalmente a la enseñanza y no a la investigación. Es un sistema que posee estándares de ingreso más flexibles, por lo que se considera una institución menos selectiva. Asimismo, el costo de la matrícula es mucho más accesible, varía entre los 3 mil y 5 mil dólares anuales, razón por la que en parte su población estudiantil es mucho mayor que la de la UC, y también por la cual muchos latinos eligen asistir a estas instituciones. Como resultado, el sistema CSU atiende alrededor del 33% de la población estudiantil a nivel superior de California (California State University, 2014).

**Cuadro 6. Ingreso a nivel *bachelor* CSU (2000-2014)<sup>35</sup>**

	2000	2005	2009	2014
Blancos	37%	35.8%	31.4%	20.7%
Latinos	6%	7.2%	8.1%	8.5%
Mexicano estadounidense <sup>36</sup>	16.8%	19.4%	26.5%	34.2%
Asiáticos	14.5%	12.9%	11.2%	11.6%
Afroestadounidenses	6.5%	7.1%	5.7%	4.7%

Fuente: Cal State. Analytical Studies, 2000, 2005, 2009, 2014.

En 2014, la población de primer ingreso a la CSU fue de 94 mil 359 alumnos. Así como la UC, la población estudiantil de la CSU ha transitado por un notorio

<sup>35</sup> Los datos se refieren a estudiantes que ingresan directamente al sistema USC.

<sup>36</sup> El término “Mexicano estadounidense” es acuñado por la propia universidad para denominar a los estudiantes de origen mexicano.

cambio en su composición. La población de origen mexicano es la que mayormente ha crecido, al pasar de ser 16.8% en 2000 a un 34.2% en 2014, 32 mil 234 estudiantes de nuevo ingreso, es decir, se ha dado un aumento de más del 100% en 14 años. En conjunto, los estudiantes de origen mexicano y otros de origen latino, conformaron para 2014 el 42.7% de la población total del sistema, y con ello, la principal población de la CSU. Así como también sucede en el sistema UC, la población blanca está transitando por una notable baja en su presencia en el sistema CSU, al pasar de ser un 37% en 2000 a un 20.7% en 2014.

En tanto, el sistema de *community colleges* es el más masivo. El objetivo de estos centros educativos es la formación técnica y vocacional así como la formación de transferencia para continuar estudios en las universidades (California Postsecondary Commission, 2008). Sin embargo, este sistema sufre de distintas carencias, que se reflejan una baja tasa de transferencia. De esta forma, California es el quinto estado con mayor número de ingresos al sistema de *community colleges*, pero es el 47° estado en cuanto a ingreso directo a la universidad. Estos datos se asocian a la tendencia de ingreso de la población latina, que junto con la población de escasos recursos, son los que más ingresan a este sistema por su accesibilidad económica (PPIC, 2016). Sin embargo, la expectativa de transferencia a la universidad que expresan los estudiantes latinos no se ve reflejada en las tasas de transferencia (Solórzano, *et al.* 2005).

En lo que se refiere a la eficiencia terminal, como se observaren el cuadro 7, en los sistemas UC y CSU es posible identificar que tanto blancos como asiático son los se gradúan en mayor número, mientras que los latinos junto con los afroestadounidenses lo hacen en menor proporción. Es posible también identificar que en el sistema UC las tasas de graduación de los latinos son sustancialmente mejores que en el sistema USC, además de que en la UC, las tasas de los latinos se encuentran más cercanas a las de los estudiantes blancos. Eso permite inferir que la institución educativa tiene un peso significativo en el desempeño educativo, pero también, dada la mayor selectividad en el sistema UC, hay que considerar que los

estudiantes aceptados deben haber tenido una trayectoria preuniversitaria acorde a los requisitos de selectividad.

**Cuadro 7. Tasa de graduación en universidades públicas de Los Ángeles (2010)**

	Latino	Blanco	Afroestado unidense	Asiático	Indígena o nativo de Alaska
UC Los Ángeles	88%	91%	78%	94%	100%
UC Riverside	58%	67%	68%	72%	50%
UC Irvine	79%	84%	76%	89%	88%
CSU Los Ángeles	33%	33%	26%	51%	71%
CSU Long Beach	51%	61%	50%	61%	54%
CSU Northridge	44%	58%	32%	51%	54%
CSU Domínguez Hills	31%	46%	22%	28%	50%

Fuente: NCES, *College Navigator*.

La deserción escolar es un problema que se concentra sobre todo entre los grupos en desventaja social, como son los migrantes latinos. Son los estudiantes blancos, con mayores ingresos y posición social, los que históricamente han tenido mejores tasas de graduación, mientras que los estudiantes latinos y afroestadounidenses, que adolecen de una serie de desventajas sociales, son los que menos se gradúan (Bowen, *et al.*, 2009).

El grado educativo de los padres tiene una incidencia fundamental en este proceso. A sabiendas de que entre los migrantes mexicanos, es generalizada las bajas tasas de escolaridad, éste factor tiende a repercutir de forma negativa en el aprovechamiento escolar. De forma que cuando se tienen padres con al menos alguno que tenga estudios superiores y que pertenecen al cuartil más alto de ingreso, se tienen las mayores posibilidades de graduarse, una tasa de 68%. Mientras que en jóvenes con padres sin ese grado de estudios y del cuartil más bajo, reducen su aprovechamiento escolar severamente, con apenas una tasa de

graduación del 9%.<sup>37</sup> (*Ibid*). Entonces, entre aquellos jóvenes de bajos ingresos que logran acceder a la universidad, sus probabilidades de graduarse resultan ser mucho menores respecto a los que provienen de un estatus socioeconómico alto.

## **2.5. Conclusiones del capítulo**

El panorama educativo para los mexicanos y la población latina en Estados Unidos, tanto a nivel regional como nacional, permite vislumbrar las notables diferencias educativas con los anglos, el sector dominante y más privilegiado de la sociedad estadounidense. Las desigualdades educativas tienen distintas aristas de análisis, además de la esfera educativa, es por ello imprescindible dirigir la mirada hacia las desigualdades sociales, que en el caso estadounidense, no sólo se refieren a la cuestión económica sino que están vinculadas a los procesos históricos de diferenciación étnica y racial. Así, en el capítulo tercero se aborda la perspectiva teórica que precisamente trata de tender los puentes entre las distintas dimensiones aquí mencionadas para analizar las trayectorias educativas de los jóvenes.

---

37 Los datos pertenecen a los estudiantes que se graduaron del *high school* en 1992.

## Capítulo 3. Marco teórico. Reproducción social y agencia

### Introducción

El marco teórico de la investigación tiene la intención de conjugar la articulación de la estructura social y la agencia social, es por tanto, un constructo analítico donde confluyen dimensiones macro y micro sociales. A su vez, es la base en la que se presentan y discuten los planteamientos teóricos que pensamos adecuados para analizar los procesos sociales que emergieron como sustantivos en las experiencias referidas por los jóvenes en sus trayectorias educativas.

En primer lugar, a partir de la perspectiva de la reproducción social de Pierre Bourdieu se comprenden las condiciones y mecanismos a través de los cuales se preserva la estructura social robusta y estática. La institución escolar es uno de los ejemplos paradigmáticos al que Bourdieu recurrió para explicar dicha teoría. En el mismo tono, Dubet (2005) recurre al análisis de la institución escolar para conocer y desentrañar las múltiples aristas de la desigualdad educativa.

Asimismo, el análisis de la estructura social también se plantea a nivel contextual, como ya se ha señalado, en Estados Unidos la desigualdad social se vincula estrechamente a los procesos históricos de racialización que han conformado una división social de cada uno de los grupos que han pasado a formar parte de la sociedad estadounidense.

Ante las interrogantes de esta investigación, sobre qué procesos y actores conducen a jóvenes a lograr trayectorias educativas universitarias, las pautas de análisis que nos permitieron comprender el proceso que induce a cambiar la realidad educativa de estos jóvenes, partieron de los conceptos de "acumulación de desventajas/ventajas" y "estructura de oportunidades". Ambos conceptos resultan adecuados para la comprensión del proceso referido, en tanto permiten captar lo fundamental y condicional de la estructura social para generar condiciones propicias

para la acción de los sujetos, y a partir de ahí, la generación del cambio social.

Una premisa central de la investigación es que la acción de los sujetos frecuentemente se desencadena a partir de contextos e interacciones sociales que la promueven. El concepto de "agencia social", en sus variantes individual y colectiva, nos permitió acercarnos a las distintas formas de interacción social que se ven insertas en el proceso de cambio social.

El capítulo teórico inicia con las perspectivas teóricas de la reproducción social y la desigualdad educativa. En segundo lugar, se presentan el proceso acumulativo de ventajas/desventajas y la estructura de oportunidades como el marco de análisis para comprender el surgimiento del cambio social y finalmente, la caracterización de la agencia social como elemento fundamental que conduce al proceso de cambio social.

### **3.1. La reproducción social: clase, capitales y habitus**

La teoría de la reproducción social es una perspectiva explicativa de los mecanismos que generan la reproducción de clase así como de aquellos que conducen al cambio social. La reproducción social se explica como un estadio social dinámico en el que confluyen las fuerzas sociales de distintas clases, unas que buscan mantener o fortalecer su posición en la estructura social, y las clases subordinadas, que en ciertos momentos, tratan de revertir el *estatus quo* y la inmovilidad social, o bien, cuando han normalizado la posición desventajosa, se caracterizan por la inacción y reproducción de esta posición social (Bourdieu, 2011).

El concepto de *clase* es clave para entender la reproducción social, en la medida en que la pertenencia de clase genera diferenciación social. La clase se interpreta a partir de la adquisición, acumulación y exposición de capitales, que no únicamente se definen en torno a una base material sino que se visibiliza en otros campos de la cultura y de lo simbólico (García, 1990). Bourdieu, concibe a la clase

como:

“el conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas, como los *habitus* de clase y en particular, los sistemas de esquemas clasificadores” (Bourdieu, 1988).

De modo que cada clase tiene un “ethos” específico, una forma particular de ser, de percibir y autoperibirse en la sociedad, ethos que hace la diferencia con otras clases, y que genera así también un sistema de diferenciación, que produce integración ó exclusión, según el contexto histórico de cada sociedad. Las clases dominantes son las que determinan las características del sistema de diferenciación, generalmente recurren a la difusión de su discurso a través de las instituciones sociales, como es la institución escolar.

La diferenciación social funciona a partir de la *acumulación de capitales*, objetivos y/o incorporados, y son el eje en torno al cuales giran las luchas entre clases. El *capital* se define como “el trabajo acumulado, ya sea en su forma materializada o en su forma 'incorporada', que, de resultar apropiado por agentes o grupos de agentes, los habilita para apropiarse de la energía social bajo la forma de trabajo reificado o viviente” (Bourdieu, 1986). El proceso de acumulación, permite consolidar la posición en la estructura social, se elaboran prácticas y estrategias con el fin de acumular más capital o mantener el ya poseído. La posición y fuerza de una clase se logra precisamente a partir de esta acumulación en un momento y espacio dado.

Lo anterior, se enlaza a la movilidad entre clases, aquellos que tienen la capacidad de acaparar un mayor volumen de capital, tienen más facilidad para ascender socialmente y/o mantener su posición. Mientras tanto, una débil acumulación de capital dificulta el ascenso social, que no solamente se debe a las desventajas que impone su condición sino también de los obstáculos en la estructura social que trata de ser preservada por las clases que se privilegian de la división social.

Cuatro son los capitales que se juegan en la balanza. El *capital económico* aunque es elemental, no puede entenderse sin la yuxtaposición con otros capitales.<sup>38</sup> En tanto capitales objetivos e incorporados, la clase no se determina por lo que “se tiene, sino por lo que se es”, la interrelación entre los capitales social, simbólico y cultural junto con el capital económico suman una construcción social, aprehendida por el conjunto de la sociedad, que se traduce en el reconocimiento de poseer una determinada posición social.

El *capital social*, redes más o menos institucionalizadas que se basan en un proceso de interreconocimiento o de identificación social de clase, reviste a sus poseedores de beneficios materiales y simbólicos, como la solidaridad, privilegios y el acceso a posiciones de poder, en función de la articulación con el resto de capitales (Bourdieu, 2011).<sup>39</sup> De igual forma, el *capital cultural*, como cúmulo de conocimientos y prácticas valorados y legitimados por la sociedad dominante, se conforma por el disfrute del arte, la comida, la música, que sólo puede entenderse y producir valor en la medida en que se posee un habitus definido por la clase (Bourdieu, 1998b).

Por su parte, el *capital simbólico* legitima la diferenciación mediante el

---

38 El capital económico se conforma por el intercambio comercial, el trabajo así como por las posesiones materiales, que en conjunto, dan lugar a la fuerza simbólica que vierten de su valor material. Las clases dominantes al ser propietarias de los medios de producción, les otorga capacidades de dominio sobre las demás clases. En su estado institucionalizado, el capital se presenta a partir de la acumulación de plusvalía, que da lugar a la propiedad privada. Este capital se transmite mediante la herencia, su estado incorporado, a fin de que éste se reproduzca en el tiempo, de ahí que las estrategias de reproducción biológica sea un punto nodal para las clases dominantes (Bourdieu, 2001).

39 El capital social está cargado de ritos sociales que concurren en ciertos lugares y mediante prácticas específicas. Los cafés, restaurantes, salones de baile, auditorios, clubes deportivos son los espacios de reunión de los grupos, mientras que las prácticas son todas aquellas que refuerzan o validan los lazos sociales en espacios acordes como las fiestas, reuniones sociales, ceremonias religiosas, culturales, partidarias o deportivas.

lenguaje de signos y significaciones sociales, tanto entre el grupo de pertenencia, como entre los otros. Las clases dominantes por ejemplo, se distinguen mediante el disfrute de lo que es privilegio de unos cuantos, exclusivo, lujoso, único y costoso. Esta exclusividad, como significado, busca diferenciarse de lo mundano y común. Aquello que se masifica o populariza deja de ser propio de las clases altas, al volverse accesible a otras clases (Bourdieu, 1988b).<sup>40</sup>

Precisamente, en la medida en que se comparte una identificación social de clase, prácticas culturales y simbólicas, se entiende a la sociedad a partir de la diferenciación ejercida entre clase, y de ésta, y ahí es donde reside su importancia como práctica de diferenciación. Cuando se impone una cultura dominante, induce que las clases inferiores adopten una visión acorde a sus intereses, por ende, los sistemas simbólicos se pueden concebir instrumentos de dominación (García Canclini, 1990).

Influenciado por el pensamiento durkheimniano, Bourdieu determinó que las objetivaciones de primer orden, las estructuras sociales, establecen un puente con las objetivaciones de segundo orden, el *habitus*.<sup>41</sup> Pero lo fundamental es que las estructuras sociales y las cognitivas mantienen un vínculo determinado por los juegos de poder y la dominación, es decir que, la conservación del poder por una clase es mantenida desde las estructuras y la transmisión de percepciones estructurantes en el *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 2005). Es decir, cuando las clases subordinadas normalizan su situación de desventaja, la normalizan, y se apropian del discurso dominante, contribuyen a mantener la reproducción social.

No obstante, aunque el *habitus* en parte se constituye desde la estructura, también se construye a través de la socialización contextual. De ahí que para analizar el proceso de articulación entre estructura y la subjetividad, es necesario ahondar en

---

40 En el libro *Quién gobierna los Estados Unidos* se ofrece un análisis profundo de las prácticas sociales e instituciones de las clases dominantes de Estados Unidos. Un entramado de organizaciones políticas, universidades, instituciones religiosas y sociales forman parte de ese mundo en que viven las élites anglosajonas (Dohmoff, 2003).

41 *Habitus* se define como “el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, que funcionan como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, sin que necesariamente el sujeto sea consciente de ello” (Bourdieu, 2007).

la dinámica de las relaciones sociales y sus significados, encontrar su lógica no simple y sí compleja, no siempre coherente y en ocasiones, arbitraria. El “sentido práctico” que no siempre se deduce de una lógica ordenada y racional, sino que es producto de la cotidianeidad, el tiempo azaroso y de lo posible, y que en todo caso obedecen a un sistema de prácticas incorporadas (Bourdieu, 2007).

Esta complejidad en la construcción del habitus y sobre todo el elemento creativo que también acompaña al habitus, bajo ciertas circunstancias conduce a ejercer prácticas de agencia, el motor que en algunos individuos incita a la organización social y la transformación de la estructura social. El habitus es creativo en la medida en que los sujetos tienen la facultad reflexiva – desarrollada a partir de los capitales acumulados por el sujeto – y con ello, en el ámbito de la agencia, la posibilidad de cuestionar su posición social. Sus límites, se encuentran en las disposiciones de clase, las configuraciones sociales que son fijadas histórica y socialmente en cada clase en un tiempo y espacio determinado (Bourdieu y Wacquant, 2005).

El habitus es ante todo es relacional. El sujeto incorpora las prácticas recurrentes en su entorno social cotidiano e inmediato, inconscientemente se crean formas de clasificar y vivir, que se expresan en prácticas cotidianas. Se habla de prácticas sociales y no de reglas sociales, los sujetos no ejercen su conducta social de manera premeditada y tampoco de forma siempre consciente y racional, sino que ésta se constituye por prácticas que se reproducen mediante la cotidianeidad del entorno social, que puede estar constituido por una lógica social heredada, pero también a partir de un acto simple, ordinario, no reflexionado previamente y por tanto, en ocasiones carente de sentido. El habitus genera prácticas regulares, de sentido común a la clase y/o grupo de pertenencia, al mismo tiempo que excluye las prácticas fuera de los límites de propio habitus (Bourdieu, 2007a).

En la medida que el habitus es una forma del ser, durable en el tiempo, el método de incorporación también lo es. La familia y la escuela, son las instituciones primordiales que transmiten aprendizajes perdurables, constantes y cotidianos. En

tanto, los grupos sociales refuerzan en lo cotidiano las experiencias en concordancia al habitus reproducido (Bourdieu y Passeron, 1970).

### **3.2. La desigualdad educativa**

La escuela como una institución social que funge como reproductora social, transmite y socializa de manera desigual los capitales. Bourdieu y Passeron (1970) deconstruyeron la visión idealista sobre la institución escolar como "liberadora", capaz de generar igualdad social para todo aquel que pase por un aula. Por el contrario, la tesis central es que el sistema educativo es desigual, no es neutro ni ciego ante la posición de clase, el mismo sistema en su interior reproduce las diferencias que revisten a las sociedades.

En torno a ello, Dubet (2005) manifiesta que aún con las políticas de equidad social dirigidas a paliar las desigualdades educativas, como lo es la acción afirmativa, mientras el sistema escolar continúe premiando el mérito y deje al margen a los estudiantes que adolecen de problemáticas -educativas, culturales, sociales- que merman su desempeño escolar, no podrá alcanzarse la igualdad educativa.

Dubet precisa que esta igualdad se alcanza en la medida en que cada individuo pueda acceder a las mismas oportunidades y condiciones educativas. Para alcanzar esta condición, es también necesario que el sistema educativo tenga como una de sus tareas eliminar las desventajas educativas que tienen origen en la pertenencia social, asegurar que los grupos en desventaja social logren igualarse en capacidades en el mismo grado que sus pares de otras clases sociales. Dubet denomina a este contexto ideal, la *escuela justa*.

Aún con distancia de los años entre la producción de ambos constructos teóricos, coinciden en que permanecen notables diferenciales educativos. Los denominados "herederos", las clases privilegiadas, mantienen el acceso a mejores escuelas y dada su posición social, con las adecuadas condiciones para desarrollar

habilidades y capacidades cognitivas (Bourdieu y Passeron, 1970). Mientras que las clases populares, con múltiples desventajas no sólo en lo educativo sino también de tipo social y cultural, acceden frecuentemente a instituciones escolares carentes del mismo estatus educativo que poseen las escuelas de las clases privilegiadas.

Frente a la permanencia de este contexto, Dubet (2005) se concentra en criticar la *igualdad de oportunidades meritocrática* que distingue a alumnos "aptos" de los "perdedores" en el sistema educativo. El sistema selecciona a los más "aptos", aquellos que obtienen las mejores notas, los que son reconocidos y premiados, y que generalmente son los que disfrutan de mejores condiciones sociales, y dado el privilegio de clase, también a educarse en las escuelas de mejor calidad.

En tanto, el sistema olvida y castiga a los alumnos "perdedores", que frecuentemente por distintas circunstancias vinculadas al origen social, no logran cumplir las exigencias del sistema educativo, aunado a que éste no les brinda las mismas condiciones educativas. A partir del ideal de escuela justa, Dubet propone que los alumnos en desventaja educativa y social debieran recibir una atención especial a fin de aminorar las desigualdades y con ello, situar a estos alumnos en una posición más igualitaria en relación con los privilegiados.<sup>42</sup>

Además de las desigualdades sociales, al interior del sistema educativo funcionan distintos mecanismos de reproducción social que conducen a perpetuar no sólo las desigualdades educativas sino también las sociales, y con ello, el privilegio de las clases dominantes.

La escuela difunde el conocimiento y cultura de las clases dominantes, la *arbitrariedad cultural* supone la pretensión de difundir un supuesto conocimiento común, único, verdadero, absoluto y universal a toda la sociedad, al tiempo que se desecha todo tipo de conocimiento alterno u originado en códigos culturales distintos al dominante. La arbitrariedad cultural es *violencia simbólica* en la medida

---

42 Políticas públicas de este tipo ya han sido aplicadas en distintos países, la acción afirmativa en Estados Unidos ha sido una de las conquistas del Movimiento de los Derechos Civiles. No obstante, las clases dominantes han expuesto una sistemática oposición a este tipo de políticas, que ha provocado su desmantelación, como fue el caso de California (Yosso, 2004).

que el fundamento de su peso intelectual se asienta en la relación de imposición de fuerzas entre las clases (Bourdieu y Passeron, 1970).

En tal contexto, los profesores son la *autoridad pedagógica* delegados por la institución escolar para difundir el conocimiento legitimado. La palabra del profesor en tanto autoridad pedagógica se convierte en la voz legitimada, que en última instancia no puede ser cuestionada dada la relación vertical entre profesor y alumnos. Los profesores emiten juicios sobre sus alumnos de acuerdo a la validación del conocimiento y su posición en la estructura social. La admisión, calificaciones, percepciones del profesorado y consejeros, la imposición de materias según "vocación", constituyen un *juicio profesoral* con el que se juzga las aptitudes del alumno.

Como se señalaba, los juicios positivos enfocados a los alumnos "aptos" favorecen trayectorias de ascenso y continuidad escolar. En contraste, con los alumnos "no aptos" se establece una distancia social en cuanto no son considerados sujetos capaces, que se traduce en expresar pocas expectativas de los profesores sobre su desempeño académico, de forma que no se reciben ningún tipo de gratificaciones e impulsos como sucede con los alumnos validados. Por el contrario, el discurso dominante normaliza su falta de capacidades y la imposibilidad de cambiar su situación vía la educación (Bourdieu y Saint Martín, 1998; Dubet, 2005).<sup>43</sup>

De esta manera, la validación institucional funge como uno de los principales mecanismos generadores de distancia educativa a la vez que social. El sistema escolar va estrechando el avance de los estudiantes, sólo aquellos con un mayor volumen de capital son los que logran llegar a los niveles educativos más altos. Aquellos que no consiguen la certificación cultural institucionalizada son condenados a la inmovilidad social, no son reconocidos como sujetos de conocimiento y capacidad (Bourdieu,

---

43Bourdieu y Saint Martín (1998) indagaron cómo es que las notas y evaluaciones de los profesores están ligadas a la clase social de los alumnos. Los estudiantes con mejores notas eran los pertenecientes a las clases dominantes y los de peor desempeño a las clases bajas.

Numerosas investigaciones en Estados Unidos han demostrado que sucede lo mismo en ese país, con la diferencia de que la connotaciones racial y étnicas se liga a la de clase (Gándara y Contreras, 2009; Villalpando 2010; Zhou, *et al.*, 2008).

2013).

Expresión de este proceso es la selectividad institucional, un mecanismo central que se enlaza a la cuestión de la meritocracia y poder. En distintos contextos, la estadística muestra cómo las consideraciones de clase, raza y etnicidad son características que determinan el tipo de estudiantes que ingresa a las universidades (Bourdieu, 2013a).

En ese sentido, el *capital cultural incorporado* es determinante en la trayectoria educativa. De acuerdo a los conocimientos valorados socialmente que la familia transmite, influye en la capacidad para desenvolverse en el sistema escolar. Los conocimientos específicos sobre el funcionamiento y prácticas culturales sociales del sistema escolar, así como las prácticas culturales valoradas para la escuela (asistencia a museos, cine, gusto por la lectura, entre otros) son prácticas que inciden en el rumbo de la trayectoria educativa (Bourdieu, 2011; Dubet 2005). La familia de escasos recursos pocas veces tendrá la posibilidad de ofrecer este tipo de capital, mientras que las de clase media y alta, con mayor capital cultural, pueden fácilmente brindar los conocimientos valorados.

### *Jerarquía y política en la institución escolar*

Ambas perspectivas teóricas concuerdan también en que las instituciones escolares son espacios de lucha donde se juegan posiciones de poder y con ello el establecimiento de normas y dinámicas. Fuera de ser neutral, la institución escolar está constituida por grupos o tribus de poder que buscan conservar la estructura social y por aquellos que se encuentran en posiciones subordinadas, que en ocasiones, buscan transformarla (Bourdieu, 2008).

En la institución escolar operan jerarquías de poder que posicionan a actores y conocimiento. Aquellos grupos mejor posicionados son los que establecen los valores y normas institucionales, controlan las directivas y funciones del sistema

académico, así como el conocimiento que debe ser valorado, legitimado y difundido. Por el contrario, las corrientes académicas disidentes son excluidas y perjudicadas en su ejercicio académico y alejados de la jerarquía de poder. La difusión del conocimiento creado por este tipo de actores es generalmente marginalizado, esto se visibiliza empíricamente en las dificultades para publicar en revistas académicas, limitaciones presupuestales en los departamentos académicos o trabas para el ascenso de posición. En conjunto, estas trabas conducen a una menor incidencia en la vida universitaria.<sup>44</sup>

La jerarquización también se ve reflejada en la posición de las áreas y disciplinas del conocimiento, las instituciones académicas y de investigación. Cada ente institucional se desarrolla políticamente, construye una forma de hacer y concebir el trabajo científico, así como de transmitir el conocimiento. Los centros académicos e institutos de investigación más reconocidos, con mejores recursos y presencia son los que se alinean a las dinámicas del grupo de poder.

Lo mismo sucede cuando se trata de la composición social de las instituciones, los establecimientos donde se forman las clases superiores y/o los cuadros gubernamentales se encuentran en la cúspide de la pirámide. A diferencia de las universidades para los sectores populares, que se sitúan en el último peldaño en calidad y prestigio institucional.

Entonces, en tanto permanecen los mecanismos de reproducción social en la institución educativa, y consecuentemente se generan distinciones en la calidad de los establecimientos escolares de acuerdo a consideraciones de clase social; al tiempo que tampoco se reconocen y se instrumentan medidas para la atención de los estudiantes con desventajas sociales y educativas, la base meritocrática no permite generar igualdad educativa. Bajo tales circunstancias, la institución escolar continúa reproduciendo la desigualdad en lo educativo y también en lo social.

---

44 En los Estados Unidos por ejemplo, los Estudios Chicanos desde su emergencia ganaron terreno y reconocimiento gracias a la lucha política de los mexicanos en Estados Unidos. Sin embargo, también los académicos que se adhieren a este pensamiento deben ir a contracorriente de los grupos académicos dominantes en los Estados Unidos.

### 3.3. El contexto estadounidense: la raza como marcador de desigualdad

En los Estados Unidos, la posición de clase está fuertemente influenciada por consideraciones de raza, incluso distintos autores afirman que la raza es el principal determinante sobre la posición social. Como resultado, según el momento histórico, los procesos de *racialización* conducen a que cada grupo inmigrante se posicione positiva o negativamente en la balanza racial (Loury, 2003; Massey, 2007).

La similitud o bien, la lejanía y diferencia en términos de raza –a la que se le asocian elementos culturales, religiosos y sociales– con el grupo dominante, son elementos fundamentales en tal proceso. Aquellos grupos con los que la clase dominante encuentra similitudes son racializados positivamente en la estructura social y por ende, se asimilan fácilmente a los preceptos sociales del grupo dominante.<sup>45</sup> Por el contrario, cuando las diferencias sobresalen, la racialización se practica de forma negativa, orillando a los grupos “no asimilables” a la parte más baja de la estructura racial. Frente a ello, las respuestas de los subordinados pueden ser la normalización, la adaptación o bien la adopción de estrategias que cuestionen tal posicionamiento.

En el proceso, las instituciones juegan un papel clave en la aplicación de prácticas racistas. El *racismo institucional* se refiere a la instrumentación de prácticas racistas en las distintas instituciones sociales. Dado su peso estructural, la institución imprime percepciones y visiones sobre la realidad social, que invariablemente inciden sobre la conformación del habitus de toda la sociedad.

En la perspectiva de Tilly (1998) por ejemplo, los mecanismos que conducen a la desigualdad racial son el *acaparamiento de oportunidades* para el grupo dominante, y la *explotación* de los grupos raciales subordinados. A partir de dichos mecanismos se aseguran los privilegios del grupo dominante y se restringe la

---

<sup>45</sup> Por ejemplo, la población cubana en Estados Unidos se ha integrado positivamente a la sociedad blanca en buena medida gracias a que es un grupo eminentemente de raza blanca. Otros grupos llegados a Estados Unidos producto de las revoluciones de izquierda en América Latina, como los inmigrantes salvadoreños o nicaragüenses no se han posicionado del mismo modo que los cubanos, en gran medida debido a la cuestión racial.

movilidad social de los subordinados. Siguiendo dicha argumentación, la institución educativa es un filtro social que permite a los privilegiados reservarse una educación de calidad, al tiempo que los grupos racializados y denostados no poseen las mismas condiciones de acceso a recursos educativos que las clases dominantes.

Como ejemplo de ello, distintos estudios han demostrado que las universidades de élite aplican políticas de ingreso que restringen el acceso a las clases bajas o grupos raciales no deseados (Dohmoff, 2003; Modood, 2004). Son políticas sutiles, que no se rigen por un marco jurídico, pero sí por la norma social de estratificación.

Sin embargo, hay que subrayar el hecho de que la racialización es una categorización social dinámica y relacional. Un grupo ó raza no se encuentra estáticamente determinado en este proceso, sino que las dinámicas pueden cambiar de acuerdo al contexto. Conforme se generan cambios sociales, se pueden conformar nuevas pautas de estructuración social.<sup>46</sup>

Asimismo, es necesario considerar el factor generacional, habría que pensar en los jóvenes inmigrantes mexicanos y la diferencia intergeneracional con sus padres. Es decir, plantear la singularidad como un cohorte generacional que si bien comparte un posicionamiento de clase, también crecen en un entorno alimentado por las disposiciones del origen al mismo tiempo que con las del destino. Por tanto, las percepciones raciales pudieran ser distintas generacionalmente, según los entornos sociales de adscripción, como es el contexto de la universidad, donde las dinámicas pueden ser distintas a otros entornos sociales.

En el mismo sentido, la racialización se tiende a ver como un fenómeno social homogéneo y nacional, sin embargo, en nuestro análisis se piensa que los contextos regional y/o local resultan fundamentales. Si bien las instituciones estatales a nivel

---

46 Como ejemplo, a inicios del siglo XX la inmigración china a Estados Unidos era vista como un grupo inferior e indeseable. Sin embargo, luego de décadas los chinos han sido racializados en categorías positivas al punto de que hoy es uno de los grupos más visibles en las universidades estadounidenses. O bien, en el caso de los mexicanos, aunque racialmente se les ha considerado un grupo cercano a la raza blanca, en la medida en que proviene de una mezcla entre indígenas y españoles, social y culturalmente han sido categorizados negativamente (Massey, 2008).

nacional (políticas, leyes) son clave, otras instituciones a nivel regional , sobre todo en un sistema político federal como el de Estados Unidos, donde los estados poseen facultades y poderes de gran incidencia sus territorios.

Lo regional es igualmente relevante en cuanto a las dinámicas de interacción social. En regiones donde hay grandes concentraciones de migrantes, el caso de los mexicanos en California, muchas veces se traduce un entorno social favorable hacia la organización política y social de los migrantes. La interacción cotidiana entre nativos y migrantes cuando tienen como escenario un marco de convivencia propicio como es el que promueven políticas de bienestar social, económico y político, permite que a largo plazo se logre una convivencia armónica y pacífica.<sup>47</sup>

Así, al interior de los grupos perceptores existen diferencias en las formas y mecanismos de construir social y racialmente a los otros, de acuerdo a los contextos sociales, establecidos en determinado tiempo y espacio, el contexto en sus distintas dimensiones. Entonces, las relaciones entre clases y grupos raciales son dinámicas y por ende, cambiantes en función al entorno social.

Desde la mirada del migrante, se generan procesos de reelaboración identitaria, cuando es inserto en el proceso de racialización. El fenómeno migratorio resignifica el proceso identitario a partir de nuevas interacciones sociales, con lo cual se reformulan las identidades. Entre los mexicanos y los migrantes de otros países de América Latina, ejemplar es el proceso de la panetnicidad, que a partir de similitudes culturales y la experiencia histórica compartida en Estados Unidos, han dado como resultado la conformación de un sentido de identidad colectivo en torno a la experiencia de ser "latino" (Odgers, 2001).

Un segundo proceso de reelaboración identitaria que tiende a producirse en la migración y fundamentalmente entre grupos indígenas, es la reafirmación de la identidad étnica, así como también procesos de panetnicidad pero dirigido hacia lo indígena. Distintas investigaciones han analizado cómo la reproducción cultural es un

---

47 En el caso contrario, en estados como Georgia, Carolina del Norte ó Nebraska donde la migración mexicana resultó escasa hasta inicios del siglo XXI, la creciente migración en los años recientes ha generado conflictos étnico raciales entre los nativos y los mexicanos.

elemento distintivo de los migrantes indígenas (Cruz-Manjarrez, 2013, Fox 2006).

La racialización es entonces un proceso que produce división y desigualdades sociales. Sin embargo, de forma paradójica, también puede producir cohesión social, solidaridad entre los grupos históricamente racializados, como los inmigrantes de países latinoamericanos, proceso que permite sentar las bases para la acción social.

### **3.4. Acumulación de ventajas/desventajas y estructura de oportunidades**

La preservación de la posición social de un grupo dominante se obtiene mediante la apropiación de poder a través de la acumulación de ventajas así como la implementación de mecanismos reproductores de la desigualdad (Bourdieu, 2011; Tilly, 1998). Este proceso se distingue por el acceso excluyente de los privilegiados a una *estructura de oportunidades* que permite la acumulación de ventajas (recursos, capacidades, significaciones) y se caracteriza por su amplitud, vastedad y exclusividad, lo cual logra asegurar y preservar su posición privilegiada.

A la inversa, las clases subordinadas, tienen un acceso limitado a la estructura de oportunidades, y más bien, se caracterizan por un transcurrir en torno a la *acumulación de desventajas*, lo que conlleva la paulatina acentuación de limitaciones, y por ende, a preservar la posición social en la pobreza (O'Rand, 1996).

El concepto de estructura de oportunidades precisamente hace hincapié en el proceso acumulativo, ya sea de ventajas o desventajas sociales. Robert Merton (1968) al analizar las trayectorias científicas argumentó que existía un efecto acumulativo de ventajas/desventajas, bajo la premisa de que éstas vinculan y tienen un efecto aditivo. Estas ideas resulta igualmente acertadas para el análisis de la conformación de desigualdades sociales, en el sentido de que permite observar cómo las trayectorias biográficas acumulan ventajas/desventajas según el acceso de los individuos a recursos de determinada estructura de oportunidades (Bayón, 2015).

El Estado, la familia y el mercado son las instituciones sociales que moldean la

estructura de oportunidades mediante la distribución de recursos. De acuerdo a la interacción entre estas instituciones es que se genera una estructura de oportunidades más abierta o bien, rígida. Por tanto, la responsabilidad de la situación de pobreza y exclusión social no recae en el individuo, sino en la sociedad y sus instituciones.

El Estado establece o no políticas que equilibran y/o aminoran las diferencias sociales entre los sectores sociales, y según el contexto, también en función de la raza, etnicidad y género. Sin embargo, con la implantación del modelo neoliberal, el gradual retiro del Estado como promotor del bienestar social, tiene como consecuencia que su papel en la distribución de recursos y equidad sea cada vez menor, lo que conduce a que las responsabilidades sobre el bienestar y la pobreza tiendan a individualizarse, y con ello, a impulsar la estigmatización de los individuos en pobreza (Dewilde, 2003).

Por su parte, en este proceso la familia carga y hereda desventajas sociales (bajos niveles de educación, trabajo precario, mala alimentación, acceso deficiente a servicios públicos<sup>48</sup>, redes sociales limitadas al contexto de pobreza), lo que implica que iniciar la vida en situación de pobreza, propicia el efecto acumulativo de las desventajas sociales. Quien nace pobre, trae consigo una carga de desventajas, que sólo mediante políticas de bienestar o bien, la acción social pueden generar un cambio de situación

En el modelo neoliberal, el mercado es el responsable de establecer los tipos y condiciones de trabajo. Un mercado desregulado como es el que impera en el modelo neoliberal, donde la mayor ganancia posible y la disminución de costos son la máxima, se caracteriza por la explotación del trabajador y la disminución de derechos, que da lugar a una precarización del trabajo. Estas condiciones se traducen consecuentemente en una mayor acumulación de desventajas y disminuye el acceso a la estructura de oportunidades.

---

48 El acceso deficiente a servicios de salud en infantes por ejemplo, se puede traducir en el desencadenamiento de enfermedades crónicas que tienen efectos duraderos en la vida.

A partir del tipo estructura de oportunidades a la que acceden los individuos en determinado contexto social, las trayectorias de vida pueden mantenerse constantes, divergir, ser alteradas por un punto de inflexión o bien, converger. O'Rand (1996) sostiene que las dinámicas en la estructura social pueden acentuar las condiciones sociales o bien desviar el proceso. Entonces, en función de mayores posibilidades de acceso a mayores oportunidades es posible que la trayectoria cambie de rumbo.

En ese sentido, y haciendo alusión a los procesos sociohistóricos, habría que puntualizar que la estructura de oportunidades y la consecuente acumulación de ventajas/desventajas oscila entre contextos que vuelven permeable la estructura social, y con ello, permiten el acceso de las clases populares a mayores oportunidades de desarrollo y movilidad social; en tanto que otros contextos vuelven más rígida la estructura y dificultan todo proceso de cambio social.

La era del estado de bienestar se caracterizó por un Estado que asumió la promoción de un régimen de protección social masivo que permitió una redistribución de los recursos más equitativa, y que como resultado, dio paso a mejoras sustanciales en las condiciones de vida de las clases populares y abrió canales de ascenso social, fundamentalmente a través de la masificación de la educación. Con ello, la estructura de oportunidades para los sectores humildes se amplió, con lo que la acentuación de desventajas dejó de ser la pauta entre esta población. Al mismo tiempo, a partir de los años 60 distintos movimientos sociales de índole racial, juvenil, sindical y de emancipación nacional, consolidaron las políticas de bienestar social.

Sin embargo, en los últimos 35 años, el neoliberalismo ha revertido dicho proceso, generando nuevamente una agudización de las desigualdades sociales y la división de clases (Bayón, 2015). Y aunque el estado de bienestar no se desmanteló por completo, el paulatino abandono del Estado en su papel rector sobre el desarrollo social y combate a la desigualdad y la pobreza, ha ocasionado el descuido de los servicios sociales y la precarización de las condiciones laborales de los

trabajadores, con lo cual, si bien no hay una desestructuración total de los beneficios sociales, sí se ha producido una notable reducción en la calidad de los servicios públicos (escuelas, hospitales, transporte, vivienda), que da lugar nuevamente a la pauperización del pobre, y por ende, a la reducción de la estructura de oportunidades, proceso que Roberts (2004) denomina *ciudadanía de segunda clase*. En tanto, Bayón (2016) desde una perspectiva situacional sobre el binomio integración/exclusión, refiere que los pobres son "integrados" a la sociedad en forma desventajosa, una *integración excluyente* donde los pobres forman parte de la sociedad, pero en una situación marginal y relegada.

A manera de matiz, habría que pensar también en la incidencia de los contextos regional y local en la conformación de la estructura de oportunidades y la acumulación de ventajas y desventajas. La incidencia de políticas públicas elaboradas desde los gobiernos locales junto con la organización social en estos niveles también influyen la disposición de oportunidades. Por ello, aunque priven las políticas neoliberales, los contextos regionales y locales adquieren un papel destacado en contener y equilibrar el peso de los efectos privativos del neoliberalismo.<sup>49</sup>

Además de analizar el papel de las instituciones sociales en la conformación de la estructura de oportunidades de los sujetos, bajo la premisa de que la sociedad se constituye en interacción de estructura y agencia, se plantea que también es necesario vincular el análisis al rol que ejerce la agencia social y los posibles procesos de cambio social que puedan surgir a raíz de dicha interacción.

### **3.5. Agencia social: relacionismo, aspiraciones y estrategias**

La sociedad está constituida por la intervención de fuerzas dialécticas, las estructuras objetivas y la capacidad de acción del sujeto. En "La Miseria del Mundo", Bourdieu

---

49En ese sentido, habría que pensar en la perspectiva de Esping-Andersen (2002) quien afirma que nos encontramos nuevamente en un periodo de reforma, que resulta paradójico al encontrarse fuerzas de avanzada, como es el desarrollo tecnológico y la era del conocimiento, frente a problemáticas como es la desigualdad social y pobreza que asolan a más de la mitad de la población mundial.

(1999) afirma que no existe posición social alguna que no sea influenciada por las interacciones sociales que suceden en los distintos microcosmos sociales en los que se desenvuelven los sujetos, ya sea la escuela, el barrio, la comunidad o el trabajo.

Es en estos microcosmos sociales donde se develan formas de interacción social que confluyen o bien se oponen (solidaridades, coincidencias, prejuicios, conflicto), según el habitus de los participantes y que a la vez, dan la posibilidad de construir agencia social. Así, se conciben microcosmos que lejos de ser espacios sociales homogéneos, son altamente complejos, ante la presencia de múltiples agentes y formas de interacción, que se asocian y son marcadas por las estructuras sociales.

En ese sentido, la agencia se define como un proceso relacional, donde las interacciones sociales la moldean y perfilan. A partir de esta idea, se cuestiona la perspectiva en que se privilegia la reflexión autónoma y enteramente racional del individuo como motor de la agencia social. Burkitt (2015) resalta el papel de la dimensión emocional y relacional en la construcción de la agencia, los individuos construyen pensamientos y acciones de forma colectiva y no de forma aislada, en las que las relaciones sociales más cercanas y significantes (familia, amistades, símiles, modelos de rol) influyen sustancialmente. De forma que la agencia más que un proceso autónomo, es relacional, colectivo e interdependiente.

De la misma forma, Bourdieu (2013a) considera a los individuos "discernibles y dotados de discernimiento que realizan las innumerables operaciones de ordenación con las cuales se reproduce y se transforma continuamente el orden social. Pero tampoco son conciencias que actúan con pleno conocimiento de causa". Con ello, se contemplan dos grandes experiencias de aprehensión del conocimiento social, la influencia de las estructuras sociales objetivas y la subjetividad relacional. Siendo la agencia relacional, ésta se constituye por la convergencia de grupos en torno a espacios, experiencias, condiciones, ideas, intereses y objetivos, que se logra al compartir generalmente una posición de clase, etnicidad, raza, género, edad y/o edad (Bourdieu, 2007) Es lo que llama Bourdieu *afinidades de habitus vividas*, la

coincidencia en las experiencias de la vida (Bourdieu, 2008).

Sin embargo, una creciente literatura sobre los procesos de individualización a raíz del desmantelamiento del estado de bienestar y el arribo del neoliberalismo, sostienen que el debilitamiento de la cohesión social y las formas colectivas solidarias vienen de la mano con un proceso hacia la individualización. Beck (1998) por ejemplo, sostiene que cuando se debilita o desaparece el nexo de clase, los riesgos de la pobreza y desigualdad tienden a recaer en el individuo, y a partir de ello, las estrategias de afronte a la situación dejan de ser colectivas, y se vuelven individuales en tanto el individuo se desliga de la pertenencia de clase.<sup>50</sup>

En esa misma línea, Bauman (2002, 2008) refiere que ante una supuesta "libertad" en el contexto neoliberal, al individuo se le ofrece la libre elección de múltiples recursos culturales y sociales para "llegar a ser", en donde destaca el consumo en sus formas material y simbólica como si el acceso a éste fuera una expresión de bienestar. La inexistencia de un camino concreto, la incertidumbre, conduce a una alienación en un mundo de efímeras gratitudes que hacen olvidar los miedos que produce ese mismo sistema.

Aun así, otros autores sostienen que aunque es cierto el debilitamiento de las formas colectivas y solidarias, ésto no se ha traducido en la aniquilación del sentir colectivo (Melucci, 1999; Rustin y Chamberlayne, 2002). Rustin y Chamberlayne documentan distintas experiencias colectivas que precisamente hacen frente a las políticas neoliberales en Europa, y acorde a ello, conciben a la agencia, "no solamente como individuos, sino como individuos, que se relacionan con otros, dentro de redes sociales más amplías".

Asimismo, coinciden con Bourdieu y Burkitt en que la agencia no se puede concebir como enteramente racional, a la usanza del racionalismo económico, sino que se conducen a partir de las experiencias subjetivas que se difunden mediante las

---

<sup>50</sup> En distintos contextos de pobreza y desigualdad, es posible identificar este proceso. La inmovilidad y apatía social frente a la creciente violencia en América Latina, las crisis humanitarias de los refugiados en Europa ó los desaparecidos en México, son ejemplo del debilitamiento de la solidaridad y el sentido colectivo.

interacciones sociales. Por ello, Burkitt (2015) destaca la necesidad de comprender a la agencia en su sentido ambivalente, en ocasiones incongruente, emocional, no enteramente reflexiva, derivada de la experiencia subjetiva, que no siempre permite elaborar estrategias efectivas de acción social.

Desde la psicología cognitiva, Wegner (1987) a partir del concepto de *memoria transactiva*, afirma que se tiende a delegar la apropiación de conocimiento entre distintos miembros de un grupo. Por ello, es frecuente confiar en el conocimiento de cierto miembro con prestigio o liderazgo social, en el supuesto de que adecuadamente almacena y maneja un determinado conocimiento. Por ello es que se confía en los diálogos y las reflexiones producidas a partir de las interacciones sociales más cercanas, muchas veces sin cuestionar la argumentación. Tal planteamiento suma a la perspectiva de que la agencia no es reflexiva *per se* y en cambio, también la acción se combina y surge desde la cotidianeidad, la dependencia y la incapacidad.

Asimismo, cabe mencionar que el dinamismo de la agencia se asocia al contexto político y social coyuntural. Las movilizaciones sociales son exitosas en momentos de quiebre donde se debilitan las clases dominantes, como son las crisis políticas ó económicas. Es en esos momentos en que si las clases dominadas han logrado organizarse, existen mayores posibilidades de que la acción social pueda generar cambios (Melucci, 1999).

### *Estrategias y aspiraciones*

De acuerdo a la posición social, los sujetos elaboran distintas estrategias, difusas o concretas, encaminadas a mantener el *status quo* de su posición social, ascender en la escala social, normalizar su posición deficitaria o bien, de cuestionarla (Bourdieu, 1998b). Tales estrategias tienen una de sus expresiones en la construcción de *aspiraciones* y *expectativas* que definen el rumbo de la acción o inacción de los

sujetos, éstas son construidas de acuerdo a comparaciones sociales con los otros significativos, la autopercepción, la mirada de los otros, los modelos a seguir disponibles en el contexto social del individuo y el imaginario colectivo, así como en función de la estructura de oportunidades y la posición social (Kao y Tienda, 1998; Tajfel, 1979).

Los sujetos en mejor posición en cuanto tienen mayores recursos, tangibles e intangibles, pueden construir aspiraciones y expectativas de mayor alcance, mientras que la carencia de recursos deriva generalmente en débiles aspiraciones y expectativas, a no ser que intervengan factores como interacciones sociales (agentes) o contextos sociales, que favorezcan la construcción de aspiraciones y expectativas de mayor alcance.

Las *estrategias de conservación* son por su duración las que permiten que una clase mantenga su posición social, por lo que son recurrentes entre las clases dominantes. El matrimonio, la fecundidad, el linaje y la herencia aseguran que el poder y ventajas acumuladas se refuercen y se transmitan intergeneracionalmente. Por su parte, las *estrategias de reconversión* tienen por objeto el ascenso social. Esta última estrategia fue generalizable sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX en el contexto del estado de bienestar, cuando las clases obrera y campesina fueron incorporadas al sistema de enseñanza, lo que convirtió a la educación como una vía efectiva de movilidad social (Bourdieu, 2011).

Sin embargo, a su vez este proceso generó la *devaluación de los títulos escolares*, la sobre oferta de profesionales y un mercado laboral incapaz de absorberlos adecuadamente, y que paralelamente produce *desclasamiento*, la pérdida del estatus de clase. Ante el desclasamiento se generan *estrategias compensatorias*, en especial entre las pequeñas burguesías, mediante lo cual tratan de evitar perder su posición de clase frente al debilitamiento de su privilegio y una mayor competencia de los grupos en ascenso.

En el campo de la educación por ejemplo, una de las estrategias compensatorias ha sido la segmentación del sistema educativo. Las clases medias y

altas son las beneficiadas de una educación selectiva, reservada a un pequeño segmento poblacional. Entonces, si bien se socializa el acceso educativo, la calidad de la enseñanza se ha segmentado conforme ha aumentado el ingreso de clases populares. El conocimiento se socializa de manera inequitativa y diferenciada según los esquemas de distinción social que promueven las clases dominantes (Bourdieu, 2011).

Cuando las clases subordinadas no elaboran estrategias de cambio y asumen como normal y "aceptan" la responsabilidad de su ubicación en la parte más baja de la estructura social, marginada y en espacios sociales excluidos, se produce la *normalización* de su situación. Este proceso es resultado de una completa inmersión en las dinámicas de los mecanismos de reproducción, que se plasman en las estructuras sociales a la vez que en las mentales (Bourdieu, 2013). Como se abordó anteriormente, la *arbitrariedad cultural* y la *violencia simbólica* suponen la difusión e imposición de un discurso normativo tendiente a la reproducción social, y cuando éste funciona de forma eficiente, sucede este proceso normalizador (Bourdieu y Passeron, 1970). En ese sentido, distintas investigaciones han documentado cómo se reproduce un discurso estigmatizador y culpabilizador hacia los pobres, discurso que los propios excluidos tienden a adoptar cuando normalizan su pobreza (Bayón, 2015; Kessler, 2012; Link y Phelan, 2001).

Finalmente, cuando la posición social es deficitaria, en oposición a la normalización se elaboran estrategias que cuestionan tal posicionamiento y buscan reformar el orden social. La agencia social, en sus formas colectiva e individual - siempre relacional-, desafía al *estatus quo* y de acuerdo a las coyunturas y la conformación del contexto social es que pueden definir cambios en la estructura social.

### 3.5.1. La agencia social en el sistema escolar

En el campo de la educación, algunos autores sugieren que entre aquellos que logran superar las barreras del sistema, se constituyen estrategias anti-sistémicas y basadas en la acción colectiva, o bien, a través de estrategias que transgreden la estructura de clase, pero se alinean dentro de ésta sin llegar a cuestionarla o desafiarla, como son las estrategias de integración (Ogbu y Simmons, 1998; Stanton-Salazar, 2011).

La primera tiene que ver con la participación política, la adherencia y formación a partir de opciones políticas anti-sistémicas que cuestionan el *status quo*. La filiación a grupos políticos transforman el habitus y se adopta uno que dada la posición en la estructura, configura estrategias que buscan fin revertir dicho posicionamiento. Una segunda estrategia, navega a través de las prácticas estructuradas sin plantearse la acción política, y que más bien, se perfila a la adaptación educativa, es decir, copiar y adoptar las estrategias que norma el discurso dominante.

Distintas interacciones sociales intervienen en la construcción de las estrategias de cambio social. Bajo la premisa de que la agencia social se conforma a partir de este proceso interactivo, es necesario abordar los diferentes tipos y características de las interacciones que se conforman en el entorno educativo. Estas interacciones se interrelacionan y se alimentan entre sí, forman parte de una red social organizada que en su amplitud, forman un colectivo con el objetivo común del cambio social.

#### *Agencia institucional*

Los agentes institucionales son aquellos que tienen la intención de contribuir con la integración escolar adecuada de sujetos en situación de desventaja. Aunque son agentes posicionados dentro de las estructuras institucionales, su fin es subvertir la

condición de dominados de su grupo. En ese sentido, el principio de empatía se ubica en el vínculo étnico y/o racial, así como en el compartir experiencias de vida y contexto social.

La transmisión de conocimientos alternativos al universalizado y validado, la generación de redes de solidaridad dentro del campo universitario y la organización política se ejercen como prácticas con miras a redefinir la posición desventajosa. En el plano empírico, se ha encontrado evidencia de que la presencia de este tipo de agentes incide positivamente en la consecución de trayectorias exitosas entre estudiantes con posición desventajosa. (Gándara y Contreras, 2009; Gonzales, 2010; Stanton-Salazar, 2011). Cuando se trata de profesores latinos, se ha demostrado que dada la empatía por origen, los estudiantes latinos tienden a generar vínculos más fuertes, de mayor confianza y frecuencia, por consiguiente, de mayor incidencia sobre su desarrollo educativo en términos de integración académica y social, capital cultural y retención (Anaya y Cole, 2001; Nuñez, 2011; Oseguera, *et al.*, 2009).

### *Agencia étnica*

El agente étnico se enlaza a dos tipos de relaciones que forman parte del capital social, las de parentesco y las de solidaridad. Ambas tienen el propósito de mantener la unidad del grupo, así como preservar la herencia cultural de éste (Bourdieu, 2007).

Las relaciones de parentesco se conforman a partir de la pertenencia a la familia, genealogía y herencia cultural, son bases que le otorgan una solidez muy estrecha, por lo que son vínculos que pocas veces se rompen. El capital social en estas relaciones es casi una práctica de obligación, ya que de ello depende en gran medida la reproducción del grupo. En una red de parentesco, se da lugar a ciertas prácticas de solidaridad "oficiales", que son normativas. Reglas, rituales, roles, derechos y obligaciones son adquiridos en dicha membresía.

Según la sociedad de referencia, existen distintas jerarquías entre los

miembros del grupo, tanto verticales como horizontales, que tienden a establecerse generalmente a partir de distinciones como clase, edad, género y la cercanía del vínculo entre cada miembro. En función de las jerarquías, los miembros con mayor posición obtienen mayores prerrogativas, mientras las posiciones subordinadas se limitan a papeles secundarios que según las circunstancias cambian a lo largo del tiempo. Cuando hay cohesión social, familia y comunidad étnica, suelen ser entonces fundamentales en la toma de decisiones de los individuos.

Por su parte, las redes de solidaridad son vínculos creados a partir de la convergencia en la posición de clase, la pertenencia étnica, racial o el compartir ideología. Cuando no está presente el lazo sanguíneo ó étnico si bien puede ser que se establezcan redes sólidas, éstas carecen de la obligatoriedad y solidez de las primeras, entonces no funcionan automáticamente y por ello, deben ser alimentadas por la cotidianeidad, la cercanía y la empatía.

Siguiendo a Barth (1976), cabe resaltar que los límites del grupo de pertenencia no son fijos ni inamovibles, sino dinámicos. Incluso, a nivel intragrupo los límites son establecidos según las condiciones del individuo, es decir, adscribirse al núcleo del grupo, o bien, hacia una conformación más amplia, de tipo panétnico por ejemplo. Por ello, hay que pensar en las condiciones sociales por las que atraviesa el individuo, si su socialización se restringe al grupo nuclear o bien, hay relaciones más amplias en entornos sociales multiétnicos.

### *Agencia horizontal*

Las redes de solidaridad de tipo horizontal están frecuentemente asociadas al factor etario. La empatía etaria favorecer el establecimiento de redes horizontales en la medida en que se comparte una posición en tiempo y espacios, además de intereses similares en el grupo ó clase. En tanto la sociedad y las familias están constituidas jerárquicamente, la agrupación y convivencia cotidiana con sujetos en la misma

posición, entorno social y grupo etario da lugar a la conformación a un tipo distintivo de redes de solidaridad. De esta manera, en el proceso de ajuste e integración social a la institución universitaria, la conformación de amistades, redes de apoyo y solidaridad entre sujetos del mismo grupo etario inciden positivamente en el desempeño académico (Oseguera, *et al.*, 2009).

Entre los agentes horizontales se tejen redes que si bien pueden establecerse jerárquicamente, por ejemplo bajo formas de organización social, ofrecen la ventaja de darse más comúnmente en un plano horizontal y con una participación más igualitaria, en tanto los agentes se encuentran en una posición de semejantes. A partir de la similitud etaria, se crean vínculos de confianza y confidencialidad quizá más estrechos que con agentes no pertenecientes al grupo etario. Este tipo de agencia se libra del conflicto intergeneracional, muy frecuente sobre todo entre los migrantes y sus hijos, que crecen y socializan en entornos sociales distintos al de origen.

De esta manera, en el campo universitario, además de los profesores y otros agentes institucionales, los jóvenes son socializados por otros jóvenes. Aquellos que se han politizado anteriormente buscan influenciar a sus símiles, actúan como consejeros y guías en distintos planos más allá de lo académico.

Al respecto, cabe resaltar que desde los años 60, el campo universitario ha sido uno de los entornos sociales más fértiles para la emergencia de la agencia horizontal. Desde entonces, las universidades han sido semillero de numerosos movimientos juveniles, lo que al mismo tiempo ha dado lugar a una mayor participación política de los jóvenes, generalmente mediante prácticas anti-sistémicas, muchas veces fuera de la política partidista e institucional (Nateras, 2002; Reguillo, 2008, 2000).<sup>51</sup> Así, las universidades han sido un espacio donde se han gestado

---

<sup>51</sup> Reguillo (2008) apunta que la participación política de los jóvenes se ha generalizado sobre todo en la era del neoliberalismo. Desempleo, pobreza, falta de oportunidades educativas y laborales, precariedad laboral, violencia y el endurecimiento de políticas de seguridad son algunos de los motivos que han desbordado la emergencia de la acción política juvenil. Una segunda vertiente sobre este proceso ha sido el desencanto con la política tradicional e institucional, los partidos políticos, en los que los jóvenes no se sienten representados ni les ofrecen vías legítimas de participación política.

movimientos sociales que han coadyuvado a generar cambios sociales profundos.

La mayor participación política de los jóvenes en las universidades se puede ubicar como un proceso de desestructuración. Si bien la institución educativa reproduce la estructura social, se debe matizar con estos procesos que también tienen lugar en las instituciones educativas, como es la interacción con agentes sociales y la propia adopción de un *habitus* crítico y divergente con la estructura social, que convierte a los estudiantes mismos en agentes de cambio social.

### **3.6. Agencia y migración**

La migración es un proceso social que implica la adaptación al nuevo contexto social de arribo. Los migrantes se posicionan socialmente y son integrados positiva o negativamente por la sociedad de destino. Este proceso de integración se ve reflejado en distintos aspectos como el trabajo, la educación, la provisión de servicios públicos, el lugar de la residencia y/o formas de socialización (Portes y Rumbaut, 2014).

Los desacoplamientos generados a partir del proceso migratorio se pueden ubicar como una *histéresis del habitus*. Cuando se genera un desfase entre las disposiciones aprendidas y las nuevas condiciones sociales, el *habitus* incorporado no está en condiciones de funcionar adecuadamente bajo las transformaciones del entorno ó llegada a uno nuevo.<sup>52</sup> Proceso que es visible por ejemplo, en el caso de los migrantes mexicanos, mayormente campesinos, con bajo nivel educativo y escasa calificación para sectores de mayor competencia laboral, que han debido pasar por un proceso de transformación adaptativo en los Estados Unidos.

Desde la teoría racial crítica ha analizado cómo la adaptación y/o adopción de

---

<sup>52</sup> Como refiere en “Antropología de Argelia” (2007b), las consecuencias de que un grupo entre en condiciones desfasadas lleva a la desestructuración de disposiciones antes armónicas con el pasado entorno social. Las sociedades tradicionales y precapitalistas en Argelia que se desestructuraron con la colonización francesa, se desintegraron socialmente para ser subyugadas por la dominación colonial de la sociedad moderna capitalista. Así también en “La Miseria del Mundo”, se cuenta de lo que sucede con los musulmanes en Francia que son y relevados a la parte más baja de la estructura social (Bourdieu, 1999)

capitales sirve como estrategia para movilizarse y posicionarse socialmente, proceso al cual se atribuye el tipo de movilidad social de los migrantes, ascendente o descendente (Stanton-Salazar, 2011; Yosso, 2005). Entonces, los capitales no solamente se transforman sino que también pueden ser incorporados nuevos capitales. El aprendizaje de una nueva lengua, un oficio o la adquisición de una profesión permiten desarrollar y acumular capitales funcionales para conservar o mejorar la posición en la estructura social.<sup>53</sup>

Para el caso de jóvenes de origen migrante, resulta adecuado acercarse al proceso de integración escolar, de las cuales se originan las pautas para el posterior tipo de integración social. Durante la trayectoria educativa, además de mantener algunas prácticas del origen, es mediante la incorporación al sistema escolar que se aprenden prácticas del lugar de destino (Levitt, 2009). Factores como la existencia de políticas educativas dirigidas a atender esta población, el aprendizaje del idioma nativo por padres e hijos, el nivel educativo de los padres, la convivencia interétnica y la disposición de oportunidades, inciden en el proceso (López y Stanton, 2001).

En el caso mexicano, la experiencia de integración los jóvenes en la escuela es la de la exclusión y marginalidad. En las escuelas, niños y adolescentes son encaminados a trayectorias que limitan su movilidad profesional y social (Portes y Rumbaut, 2001; Solorzano, *et al.*, 2005; Villalpando, 2003). Sin embargo, como se señaló en párrafos anteriores, la institución escolar no es uniforme, en el entorno escolar la presencia de agentes institucionales que transmiten otros conocimientos se presenta como una vía alternativa al acto pedagógico de la violencia simbólica.

Los profesores de origen mexicano y/o latino, como agentes institucionales y étnicos, conducen a un proceso de cambio producido mediante la revalorización del

---

53 Saskia Sassen (2007) afirma que en el contexto de la globalización, se está perfilando un sistema laboral segmentado de nivel mundial que da lugar a flujos migratorios laborales entre países desarrollados y en desarrollo, en el que fluyen tanto migrantes calificados como no calificados.

En el caso de la migración mexicana, en la medida en que mayormente irregular, propicia la vulnerabilidad económica, lo cual se ve reflejado en estabilidad laboral, los bajos salarios y la imposibilidad de ejercer derechos laborales. Lo anterior se refuerza con el hecho de que el flujo migratorio se ha compuesto mayoritariamente por campesinos que en el destino migratorio se ubican en sectores laborales igualmente degradados.

capital cultural, en términos de conocimientos y prácticas culturales del destino, pero también a una reafirmación étnica, que permite una autopercepción más valorada que incide igualmente en sus aspiraciones y expectativas. El preservar y difundir la cultura de origen bien puede otorgar un estatus de reconocimiento y ampliar las redes de solidaridad entre la comunidad migrante (Yosso, 2005).

En la dimensión simbólica, un punto clave en las trayectorias de estudiantes inmigrantes es lo que Ogbu y Simmons (1998) llaman las *creencias e interpretaciones*. Es fundamental conocer cómo es que los jóvenes problematizan y significan sus experiencias educativas, ya sea que reproduzcan las desigualdades y desventajas educativas, o bien, logren cuestionarlas y crear agencia.

Como ejemplo, en el seno familiar y para el caso que nos atañe, resulta de vital importancia analizar cómo los hijos ven a sus padres. Gándara y Contreras (2009) sostienen que la percepción de esfuerzo entre los hijos de migrantes se convierte en un fuerte aliciente para el desempeño educativo, el saber que los padres realizaron la hazaña de migrar para poder darles una mejor vida crea significados normativos. Como resultado, además de que la educación se valore, sucede lo mismo con el capital cultural heredado por vía familiar, y en su conjunto, permiten consolidar al capital cultural como vía de transformación.

Asimismo, resulta importante analizar cuáles son las percepciones sobre la educación. La educación superior tiene un valor ampliamente reconocido en las sociedades modernas, por lo que la obtención de un título y el ejercicio de una profesión, puede convertirse en un mecanismo de integración y validación dentro de la sociedad de destino. Así, los jóvenes de origen migrante alcanza un capital cultural institucionalizado, lo que le otorga validez para actuar dentro de las instituciones de dicha sociedad (Bourdieu, 1998b).

Finalmente, sobre el tipo de capital social que se teje entre la población migrante, los estudios sobre migración tradicionalmente se han enfocado en analizar las redes de los migrantes desde las identificaciones étnicas y raciales, pero habría que pensar también en cómo se cómo es que también se construyen desde

consideraciones de clase, generación, género, origen rural ó urbano y nivel educativo (Anthias, 2007). Las redes sociales no se tejen únicamente en torno al vínculo con el origen, la inserción en distintos entornos que son distintos en términos sociales a los de origen, posibilita la amplitud en la composición de las redes.<sup>54</sup> En el caso de los jóvenes que ingresan a la universidad, es entonces fundamental explorar y analizar cuáles son las bases que dan lugar al establecimiento de redes sociales.

### **3.7. Conclusiones de capítulo**

La realidad social en su complejidad se interpreta en torno a los múltiples lazos entre estructura y subjetividad. Si bien la estructura moldea y ejerce gran peso sobre las mentes de los colectivos e individuos, el balance es absolutamente necesario, no se puede obviar la capacidad reflexiva —que es relacional—, de los sujetos.

Aunque la pasividad y normalización de la estructura social es también parte de la realidad, múltiples circunstancias, contextos y procesos permiten ese balance que deja un margen de actuación al pensamiento y a la acción colectiva que tiene como fin el cambio social. La posibilidad y alcance la agencia social es entonces un punto nodal de análisis. Hasta dónde llega su capacidad para transformar las estructuras sociales es una pregunta central.

En ese sentido, más que como un acontecimiento en particular o una coyuntura, la capacidad de agencia debería analizarse como un proceso largo al paso del tiempo. Un proceso dinámico que avanza, se multiplica y logra cambios transformadores, pero que a la vez, no está libre de quiebres, estancamientos, contradicciones rupturas o disoluciones. La agencia está inscrita en un contexto social, construido objetiva y subjetivamente, a partir del cual se establecen una serie de

---

<sup>54</sup> Bajo esos supuestos, la evidencia empírica muestra que los migrantes rurales y/o de clase baja tienden a organizarse en torno a la recreación y preservación de las prácticas culturales del origen, a través de clubes de migrantes, sistemas de cargos y la vida religiosa. Mientras tanto, los migrantes calificados se vinculan más hacia la vida política nacional mediante la membresía en partidos y organizaciones políticas, asociaciones de profesionales y clubes sociales ligados a la posición de clase (Odgers, 2013; Portes, *et al.*, 2006).

reglas y dinámicas que determinan el balance de fuerzas y con ello, la posibilidad de acción de la agencia.

Asimismo, se debe subrayar el carácter relacional, colectivo y contextual de la agencia. La perspectiva individualista, derivadas del pensamiento liberal, de que es el esfuerzo propio y el trabajo cotidiano lo que permite la prosperidad del individuo, queda en un espejismo y mito ante la evidencia histórica de grupos étnicos y raciales que han sido diezmados en distintos contextos sociohistóricos, a no ser por su agencia colectiva. La posibilidad de cambio social surge a partir de las interacciones entre individuos, interdependientes entre si; de la posible organización colectiva que se desprenda de ella y finalmente, de contextos sociales que favorezcan las dinámicas de estos procesos.

## **Capítulo 4. Los orígenes en desventaja**

Este primer capítulo de resultados tiene como objetivo dar cuenta de las condiciones sociales desfavorables en las que se sitúan los jóvenes entrevistados y sus familias. Las preguntas que se plantean y que guiaron esta fase de la investigación son cómo es el proceso de acumulación de desventajas en las familias —que se reproducen intergeneracionalmente—, y por tanto, cómo es que este proceso estrecha las alternativas para superar la situación de pobreza, y cuáles son las características del contexto migratorio que dan pie a que se mantengan las condiciones de pobreza.

La primera parte del capítulo versa sobre los contextos sociales de origen tanto en el México rural, espacio social tradicional de migración, como de las grandes urbes, en los que se conjugan situaciones de pobreza y exclusión social que dan lugar a la acumulación de desventajas. La segunda parte se dirige al relato migratorio, las múltiples circunstancias que incitan y/o obligan a emprender el proceso migratorio como estrategia familiar para superar la pobreza. Se discuten entonces las estrategias que elaboran y desarrollan las familias para entender el uso del capital social disponible. Finalmente, una tercera parte se enfoca en dar a conocer el contexto social del destino migratorio, con miras a comprender cómo impactan los contextos de recepción en la integración social de los migrantes mexicanos.

### **4.1. Las pobrezas del origen**

Las condiciones de vida de las familias en el lugar de origen en México, nos ofrecen un panorama de la heterogeneidad de las carencias que se viven. Existen una serie de condicionantes y situaciones que dejan ver matices sobre la pobreza en las experiencias biográficas de los jóvenes. Son las condiciones estructurales del momento histórico vivido, a la par que que las circunstancias locales, familiares y personales que configuran esta heterogeneidad. La estructura de oportunidades

expuesta en el mercado laboral, la presencia o ausencia de instituciones del Estado y las particularidades del origen familiar enlazado al contexto local, rural o urbano, son elementos que distinguen dicha heterogeneidad. Y precisamente es dicho contexto de privaciones el que orilla a las familias a identificar la migración a los Estados Unidos como la solución más viable para escapar de la pobreza.

#### **4.1.1. Migrantes rurales**

La organización económica del campo en México ha impedido que el campesino, pequeño propietario, pueda acceder a intercambios comerciales justos. En distintas etapas históricas, han sido los acaparadores, “coyotes” y en los últimos tiempos, las agro industrias —tanto nacionales como transnacionales—, quienes han controlado el mercado agrícola, y con ello, han dificultado la prosperidad del campesinado (Rubio, 2009). La apertura comercial con Estados Unidos también es uno de los factores que han conducido a la pauperización del campo, la entrada de productos agrícolas subsidiados de Estados Unidos ha impuesto condiciones desventajosas para el campo mexicano.

Como resultado, la pobreza y la desigualdad son problemas característicos en muchas de las áreas rurales del país. La situación de privación atraviesa generaciones, es decir, la pobreza tiende a ser “heredada” de generación en generación. Las narrativas muestran que desde los abuelos, las familias viven en una situación poco cambiante, a pesar de que también algunas narrativas muestran procesos de agencia que sin embargo, no se traducen en un cambio sustancial, sino apenas en alivios limitados y parciales de la precariedad.

La frágil economía rural de los campesinos en México se ha restringido a la cosecha de pequeñas parcelas de tierra y la crianza de animales, con lo que se obtienen alimentos y escasos recursos monetarios derivados de la venta de productos. Estas condiciones, obligaron en la generación de los padres a que el

trabajo fuera la actividad fundamental de todos los miembros de la familia, incluso para los niños, quienes en vez de ir a la escuela, debieron sólo trabajar. En cuanto un miembro de la familia tiene capacidad de trabajar, los hijos debían adoptar el rol de ayudantes de los padres en las faenas cotidianas, tal y como refiere Josué, un joven que creció en la Mixteca oaxaqueña, una de las regiones indígenas rurales más pobres de México. .

“Mi padre es analfabeto, él nunca fue a la escuela y mi madre *nomás* llegó al primer grado de primaria. [...] como nunca fue a la escuela, él cuidaba ganado y casi eso es lo que le prohibió a él ir a la escuela, nunca pudo ir a la escuela por ese motivo, de que siempre estaba a cargo del ganado, y especialmente como allá tienen demasiado ganado, como 500 cabezas, vacas, chivos, burros y todo eso, él se encargaba de todo eso, y su madre nunca le dio el privilegio de ir a la escuela” (Josué, 20 años).

Ante situaciones de este tipo, la educación no ha podido ser prioridad entre las familias rurales pobres. La escolarización de los hijos económicamente ha estado fuera de su alcance, a lo que también habría que sumar las deficiencias en la cobertura educativa del ámbito rural. En contraste, el trabajo de todos los integrantes de la familia ha sido una práctica y estrategia común en la economía familiar. Las narrativas permitieron identificar que fuera poco común que los padres y abuelos de los jóvenes terminaran la educación primaria o secundaria. Como excepción, algunos padres llegaron a estudiar la preparatoria o en la escuela normal de maestros.

Además del trabajo familiar, otra de las estrategias para enfrentar los efectos de la pobreza ha sido la migración interna, temporal o definitiva, a grandes ciudades, y/o regiones agrícolas que durante el proceso de industrialización demandaron sustanciales cantidades de obreros en las urbes<sup>55</sup>. La familia de Manuel por ejemplo,

---

55 En la segunda mitad del siglo XX, el crecimiento industrial de la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y ciudades dedicadas a la maquila en la frontera norte, produjo el arribo de olas migratorias provenientes del campo (Ariza y Ramírez, 2004). Respecto a la migración rural-rural, el desarrollo de la agricultura agroexportadora en los estados del noroeste mexicano, principalmente en Baja California, Sinaloa y Sonora, demandante mano de obra barata, propició migraciones de poblaciones empobrecidas del sur de México,

de origen campesino e indígena, adoptó como estrategia económica la migración temporal.

"[...] antes de que vinieran acá, mi papá y mi mamá se casaron temprano, como a los 16, mi mamá tenía como 16 años y mi papá tendría como unos 21. Entonces lo que sucedía era que ellos iban a Chiapas, a la pizca de algodón y ya ahí crecieron unos de mis hermanos, somos doce hermanos. [...] en el inicio iban a Chiapas, yo creo que como por unos 10 años, una vez se tardaron como 5 años viviendo allá, pero ya de ahí nació otro de mis hermanos y se regresaron al pueblo. [...] Mi mamá cuenta que ella iba con sus padres cuando ella tenía como unos 4 o 5 años, a los siete años ella recuerda estar allá y quedarse como unos 4 años, luego se regresaban. Más adelante conoce a mi papá, yo también iba con mis otros hermanos a Chiapas" (Manuel, 27 años).

Así como sugieren Barrón y Rello (2000), aunque este tipo de migración interna permitió una pequeña mejoría en las condiciones de vida, en comparación con las débiles economías locales de origen, la migración urbana tampoco resultó ser una solución plausible para superar la pobreza. Contrario a ello, la explotación laboral y los bajos salarios han sido la constante para los obreros en México

Otra de las características de la organización social en el campo vinculada a la pobreza es que las relaciones de género en las familias siguen siendo muy diferenciadas y están aún muy arraigadas en el machismo. Es común encontrar intactos los roles tradicionales en esta cultura, el hombre como proveedor y cabeza de familia, se encarga de decidir los destinos de la familia, es quien decide la migración a la ciudad y el que finalmente emigra sólo a los Estados Unidos. En tanto, el rol fundamental de la mujer continua siendo en los ámbitos doméstico y reproductivo, la atención del hogar y la crianza de los hijos, así como el trabajo no asalariado en la atención de milpas y cuidado de animales.

---

principalmente ente grupos indígenas (Lara Flores, 2011).

En sus relatos, algunos jóvenes entrevistados evidencian la internalización de este tipo de organización familiar, cuando señalan que su madre “no trabaja, sólo se hace cargo de la casa.” De manera que la mujer del campo en tanto carece de acceso a la educación, formas organizativas o a actividades económicas remuneradas, no está en posibilidades de desarrollar procesos de autonomía y ejercer nuevos roles sociales (Szasz, 1994).

Ligado a lo anterior están las altas tasas de fecundidad y embarazos tempranos. Las familias rurales tienden a formarse en la juventud temprana, antes de los 20 años. En muchos de los casos, los entrevistados de origen rural refieren tener más de diez hermanos, lo que denota la falta de acceso a la planificación familiar y educación sexual en las familias, pero también la apuesta al aporte de los hijos a la economía familiar, en tanto se percibe como unidad de consumo y producción, una práctica cultural extendida en las áreas rurales de América Latina, y ligada a condiciones de pobreza (CEPAL, 2015).<sup>56</sup>

La unión conyugal temprana y altas tasas de fecundidad son factores que reflejan la vulnerabilidad de los pobres, en tanto perpetúan la situación de pobreza. La adquisición de responsabilidades familiares a edad temprana y el elevado número de hijos, dificulta la posibilidad de formación educativa de los padres o la de brindar educación a los hijos, y forman parte de las desventajas que limitan su desarrollo y capacidades para afrontar la pobreza.

Entre los migrantes del campo, la pobreza es generalizada, y desde el arribo del neoliberalismo parecen perpetuarse. Padecen una economía débil de subsistencia o de explotación cuando son jornaleros o trabajadores emigrados a la ciudad. Y aunque si bien la migración interna puede ser un paliativo de la pobreza, tampoco es una alternativa capaz de solucionar su condición. La incapacidad de la economía urbana en México para generar bienestar para las oleadas de migrantes del campo, propició que la migración a los Estados Unidos pasara a vislumbrarse como la mejor

---

<sup>56</sup> En las últimas décadas, existe una tendencia a la baja de la tasa de natalidad en México Sin embargo, como plantea Saraví (2009), en las clases sociales más humildes, todavía es posible encontrar tasas de natalidad por arriba del promedio.

vía para subsanar la pobreza, incluso para las poblaciones más empobrecidas del campo, quienes anteriormente no tendían a migrar hacia Estados Unidos (Latapí, 2009).

#### **4.1.2. Las ciudades y las nuevas migraciones**

Hasta hace unas décadas, las ciudades mexicanas no figuraban como áreas de expulsión de población migrante. De hecho, el proceso de industrialización de la segunda mitad del siglo XX vino acompañado de una migración rural-urbana que generó un crecimiento apresurado de las principales urbes del país. Razón por la cual, la migración mexicana a Estados Unidos fue por mucho tiempo un fenómeno propio de las zonas rurales (Massey y Durand, 2003).

Los espacios urbanos en México fueron centro de atracción laboral para las masas de campesinos que se sentían atraídos por la oferta de trabajo fabril en los núcleos industriales y expectativas de una posible mejoría en las condiciones de vida que ofrecían las ciudades. Sin embargo, con la llegada del neoliberalismo en los años 80, el desmantelamiento de un incompleto estado de bienestar —calidad de servicios públicos, derechos laborales y sociales—, generaron que las condiciones de vida empeoraran entre las clases trabajadoras urbanas y se profundizara la desigualdad social (Bayón, 2015; Ramírez y Ziccardi, 2008).

Las narrativas de los estudiantes provenientes de espacios urbanos en México, permiten observar esos primeros procesos migratorios internos previos del campo a la ciudad. Las familias llegaban del México rural a establecerse en ciudades como la Ciudad de México o Guadalajara, a fin de mejorar sus condiciones de vida en las urbes. Sin embargo, lejos de producirse mejoras sustantivas en el bienestar familiar, los relatos permiten subrayar la prevalencia de la inmovilidad social. La anhelada movilidad social es generalmente un proceso trunco en la migración rural-urbana, y un motivo para alentar la migración a Estados Unidos.

En la presente investigación, son precisamente en los municipios y delegaciones de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) en las que se concentran las mayores tasas de pobreza desde donde se generaron eventos de migración a los Estados Unidos. Azcapotzalco, Iztapalapa, Chimalhuacán y Nezahualcóyotl son los sitios donde habitaban las familias de los jóvenes entrevistados.

Los relatos muestran que padres nacidos en las áreas más empobrecidas de las ciudades, reprodujeron los patrones de pobreza familiar, con lo que se evidencia el proceso de herencia intergeneracional de la pobreza. En la narrativa de Santiago, un joven originario de la Ciudad de México, se sintetizan una serie de prácticas vinculadas a la precariedad, la recurrente estrategia familiar del trabajo de todos los miembros de la familia, la formación de familias a edad temprana y la ausencia de valor de la educación como vía de movilidad social entre las familias urbanas empobrecidas:

"[...] mi papá trabajó desde los cinco años ayudando su familia. Él nos contaba que vendía chicles, vendía lo que se podía, iba a lavar carros, ventanillas, todo eso para poder ayudar a su familia en ese entonces. So, él ha estado trabajando desde muy chico, él igual es el mayor de su familia [...] Los dos (madre y padre) tienen poco de educación, mi papá solo llegó al sexto grado [...] Yo nací en el 91 como te dije entonces, decidieron *you know*, poner más empeño en el trabajo, para sacar a mi... y en un año nació mi hermana, entonces ya eran dos dependientes que tenían que cuidar. Mi mamá tenía 23 años y mi papá sólo 18 años [...] entonces más que nada ponerle empeño el trabajo y no tanto a la educación porque tenían bocas que alimentar" (Santiago, 24 años).

Para muchos de los padres de los entrevistados, la escuela está ausente, o bien, transitan por un periodo intermitente entre escuela y trabajo, en el que este último se ubica como principal actividad. En México, la condición de migrante interno, en

conjunto con la acumulación de desventajas desde el origen, como es el bajo nivel educativo familiar, salarios bajos en los empleos disponibles y altas tasas de natalidad las, dieron lugar a un contexto poco favorable para la escolarización de los hijos (Horbath, 2013). Así, el contexto urbano para la clase trabajo estuvo lejos de traducirse en un cambio radical en las formas de vida, por el contrario, alentó la reproducción social de la pobreza de forma intergeneracional.

La condición económica de la familia resulta determinante en la asistencia de los hijos a la escuela. En los casos donde priva la pobreza, la necesidad de hacerse de ingresos se privilegia por encima de la educación de los hijos, situación parece cambiar en la medida en que hay mayor estabilidad laboral e ingresos monetarios.<sup>57</sup> Jonathan y Daniela, son dos hermanos de un total de ocho, que debieron trabajar desde niños dadas las condiciones de pobreza extrema que vivían en Chimalhuacán, Estado de México, uno de los municipios más pobres del país.

"[...] nos apuntaban en la escuela y todo eso, pero en realidad nuestro trabajo no era ser estudiantes, nuestro trabajo era ser trabajadores desde niños, so básicamente *child labor*, [...] atendíamos los puestos que nuestros padres biológicos tenían en México. Había mucho de cargar cosas, vender pollos, matar pollos, vender verduras y frutas, y ya después de eso también buscamos trabajo fuera. Solía trabajar en una tortillería, vendiendo periódicos, trabajamos en tianguis también, muchas cosas" (Jonathan, 28 años).

"[...] realmente no, yo iba a la escuela para tapar las apariencias de que no, de que mi vida estaba bien pero ir a la escuela no era algo para nosotros, para salir adelante, era para pretender que nuestra vida era normal, era más trabajar. Yo viví en mucha labor física, mental y que fue abuso de mis padres biológicos, ellos nos ponían a trabajar para hacer dinero y mantenernos. [...] Mi educación no existía, ir al escuela no era...era para nada más tapar, cubrir una noción de que esta familia cuando viví de pequeña

---

57 La población en México que se encuentra por debajo de las líneas de pobreza (alimentaria, capacidades y de patrimonio) posee menores tasas de asistencia escolar (INEE, 2011).

no estaba abusando a sus hijos, pero realmente sin ir a la escuela, era abuso de labor.”  
(Mónica, 30 años).<sup>58</sup>

Los resultados de investigación muestran que la situación es otra cuando los padres acceden a trabajos formales y prestaciones laborales, al asegurarse un nivel mínimo de ingresos y evitarse la precariedad e interrupción frecuente del empleo. Estas mejorías permiten que los padres otorguen prioridad a la educación de sus hijos y se evite su inserción laboral desde temprana edad. Es el caso de Antonio, su madre pudo acceder a un trabajo formal:

“Mi mamá estudió enfermería en la UdeG y empezó a trabajar en el Seguro Social. Mi papá nada más llegó como al 7º grado y ni lo terminó. Mi abuelo los dejó, él era el mayor entonces tuvo que irse a trabajar, tiene siete hermanos, entonces él trabajaba con su abuela, vendían en el tianguis [...] no ganaban igual que aquí pero no estaban tampoco hambrientos en la calle, ¿me entiendes? somos familia grande, entonces entre nosotros nos ayudábamos, una de mis tías tenía su tortillería, no era que estábamos así muy pobres o sufriendo” (Antonio, 21 años).

Un mayor grado de escolaridad entre los padres, familias menos numerosas y el acceso a trabajo en mejores condiciones laborales son factores que traen cambios notables, como se refleja en la posibilidad de que los hijos vayan a la escuela. Sin embargo, como ya se señalaba, también en la ciudad se han deteriorado las condiciones de vida, frente al desmantelamiento del estado de bienestar y la precarización del empleo. Como consecuencia, para los habitantes pobres de las urbes, también la migración a los Estados Unidos comenzó a vislumbrarse como una opción de salida frente a la inmovilidad social (Hernández-León, 2008; Rivera, 2012).<sup>59</sup>

---

58 En México el trabajo infantil es una situación recurrente entre las familias de escasos recursos. Para ambos hermanos, casi dos décadas después de vivir en Estados Unidos, perciben como inadmisibles la situación por la que atravesaron, el haber trabajado desde niños y haber sido abandonados por sus padres, por lo que los llaman “padres biológicos”.

59 El incremento de la población urbana en la migración México-Estados Unidos es de tal magnitud que para los años 2009-2014, la Ciudad de México se posicionó en el primer lugar como emisor de migrantes a los Estados

## 4.2. La migración al norte

La porosidad de la frontera México-Estados Unidos, en razón de la demanda de trabajadores para la economía estadounidense, permitió por décadas un flujo de migrantes indocumentados en ciclos circulares, temporales, donde el proveedor tradicional de recursos económicos, el padre de familia, emprendía el camino de la migración, para luego de algunos meses, regresar al origen (Durand y Massey, 2003).

La familia de Roberto, compuesta por sus padres y nueve hermanas, es originaria de una comunidad rural enclavada en la mixteca poblana, cuenta que en los años sesenta, su padre fue “enganchado” para ir a trabajar a Estados Unidos. Su padre migró de manera temporal por 20 años, trabajando como jornalero en los valles agrícolas de California:

“[...] iban gentes de Estados Unidos para mi pueblo, iban en vanes, carros grandes, buses, y decían: 'todos los que se quieren ir a Estados Unidos a trabajar, vénganse, súbanse, los llevamos y luego los traemos'. Mi papá empezó a hacer eso, él y muchos de mi pueblo se venían *pa'cá, pa'trabajar* [...] dice que juntaba el melón, pizcaba coliflor, lechuga, jitomates” (Roberto, 28 años).

Dos momentos históricos marcan la ruptura de la circularidad migratoria, la reforma migratoria de 1986, que permitió la regularización de migrantes indocumentados y la reagrupación familiar. En años posteriores, el proceso de securitización de la frontera mediante las operaciones “*Blockade*” en la frontera entre Ciudad Juárez y El Paso, y “*Gatekeeper*”, entre Tijuana y San Diego, dificultó los cruces frontera y con ello, poco a poco se detuvo la migración circular (Cornelius, 2001).

“[...] él agarró sus papeles como en el 90 (padre), fue muy rápido, y se casó con mi mamá en el 91, cuando se casaron, mi mamá pudo agarrar papeles por él. Las

---

Unidos (Conapo, 2016).

primeras visitas iba y venía ilegalmente, ponía en riesgo su chance de regresar para acá, pero era mucho más fácil pasarse en ese tiempo supuestamente, se pasaban por un río que estaba ahí en Tijuana, cerca del aeropuerto, se pasaban ahí donde no había muchos *patrols*." (Carolina, 20 años).

La facilidad del cruce migratorio aún en las ciudades, como la frontera entre Tijuana y San Diego, suponía la posibilidad de ir y regresar sin grandes dificultades. Para los años noventa, la construcción del muro fronterizo y la cada vez mayor vigilancia de la línea, dificultaron el cruce, los ires y venires de los migrantes se detuvieron.

Aunque cada vez fuera más difícil el regreso a México, la ausencia de alternativas económicas y las recurrentes crisis económicas (1982, 1987, 1994, 1997) junto con la implantación del modelo económico neoliberal en México y la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), propiciaron que durante las décadas de los 80 y 90 se incrementaran las olas migratorias hacia Estados Unidos.

Las decisiones de migrar no sólo se encuentran constreñidas a eventos y circunstancias estructurales mediados por tiempos y espacios concretos como las arriba mencionadas, el migrar se entrelaza con las experiencias de vida en las trayectorias de los sujetos, los acontecimientos particulares en la individualidad y colectividad en la que se desenvuelven los sujetos.

La cuestión económica, a lado de las limitadas oportunidades de trabajo en México, se convirtieron en los determinantes fundamentales de la migración mexicana rural y urbana a Estados Unidos. Pero la concreción del evento migratorio muchas veces se realizó acompañado de circunstancias singulares y prácticas culturales. A manera de ejemplo, la decisión de migrar viene impulsada en el momento en que las actividades laborales no generen los suficientes ingresos para lograr los proyectos familiares, como comprar un terreno, construir o ampliar una casa, establecer un negocio, o bien, cuando se tienen hijos y no es posible mantenerlos o bien, ya como parte de una práctica arraigada en su comunidad, el

irse por “costumbre” (Cohen y Sirkeci, 2011, Massey, *et al.*, 2009).

Entre los más jóvenes, cuando se enfrentan a la necesidad de tomar una decisión trascendental de su vida, sobre cómo construirán su futuro y en consideración de las mínimas expectativas que ofrecen los empleos locales o bien, la ausencia de la escuela como vía de movilidad social —en términos subjetivos como objetivo—, propician que una opción atractiva sea la de migrar a Estados Unidos (Aquino, 2010; Giorguli y Serratos, 2009).

Desde una perspectiva cultural, la opción de migrar está influenciada por una “cultura de la migración”.<sup>60</sup> El ya conocido “sueño americano” se injerta en el imaginario colectivo de las poblaciones en donde existe elevada migración, de forma que el migrar es prácticamente un hecho normativo y normalizado, algo que “forma parte de la vida” (Cruz-Manjarrez 2013; Kandel y Massey, 2002; López Castro, 2007). La migración se percibe como una estrategia segura y viable de movilidad social, a veces con un enfoque centrado en lo material entre los jóvenes —en tanto el consumo se percibe actualmente símbolo de prosperidad y estatus social—, conformándose así una cultura de la migración (Aquino, 2012).<sup>61</sup>

De esta manera, las redes sociales, ya sean familiares, contemporáneos y paisanos de la comunidad de origen que se han ido o planean irse, son quienes influyen decisivamente en la decisión migratoria. El relato de Manuel representa este proceso, la migración como estrategia para mitigar la pobreza, pero también la centralidad del consumo en el discurso:

“[...] mi papá se fue primero con uno de mis hermanos o dos de mis hermanos, tal vez.

Llegaban a San Diego y trabajaban en un *field* que le decían “el *field* de los Diablos”,

---

60 El concepto de “cultura de la migración” hace referencia a la importancia de las redes sociales para transmitir e incentivar la idea de migrar, a tal grado que la migración se convierte en un acto prácticamente común en el algún momento de la vida, especialmente entre los hombres jóvenes (Kandel y Massey, 2002).

61 Aquino (2012) documenta cómo la migración a Estados Unidos entre los jóvenes tiene como objetivo el consumo y la demostración de éste en la comunidad. El comprar un automóvil, llevar regalos para la familia y los amigos o donar recursos para las fiestas patronales, se convierten en símbolo de poder, prestigio y estatus social.

[...] (mi hermano) era muy listo y también se vino como desde los 14 años creo y empezó a trabajar junto con mi padre, porque mi mamá no venía acá, solamente mi papá y tal vez mi tío. Mi tío lo quería mandar a la escuela pero tampoco podía ¿no?, entonces él trabajaba ahí con ellos. [...] yo creo que los 16 ya alcanzó comprar su carrito, empezaba ya a manejar. Él tiene esa curiosidad de conocer y aprender, comprando su carrito yo creo que ya iba a la ciudad, al mercado, poquito a poco fue agarrando trabajo de la ciudad, porque mi tío y su compadre, que le dicen Calixto, lo apoyaban mucho le decían no te quedes a trabajar aquí todo el tiempo, tú estás joven, tú puedes ir a trabajar a la ciudad, en un restaurante no está matado como en el *field*" (Manuel, 27 años).

Eventos más circunstanciales en el núcleo familiar figuran como otro tipo de factores que emergen y desencadenan el evento migratorio. El embarazo temprano, la separación o divorcio de la pareja, son eventos que producen giros radicales en las trayectorias de vida. Como una manera de darles cauce o solución, la migración también se vuelve una opción.

"Mi mamá me tuvo cuando tenía 15 años, entonces ella estudiaba, iba en la secundaria. Básicamente migró aquí para San Diego porque buscaba una mejor vida me imagino, pero yo me quedé en México; ella migró para acá y yo me quedé en México. [...] allá me cuidaban mis abuelos maternos. Mi mamá se mudó aquí a San Diego principalmente por una tía que es la que le sigue a mi mamá, y ya cuando ya llegó, la llevo a cuidar a sus hijas" (Paola, 26 años).

La migración a Estados Unidos es motivada más allá de las cuestiones puramente económicas, el tiempo y espacio social, las redes sociales, prácticas culturales, eventos circunstanciales, expectativas de movilidad social, anhelos y proyectos de vida, se hilan y dan forma a las decisiones vitales en las trayectorias de las familias migrantes. La migración es entonces un proceso también cultural, además de las motivaciones económicas.

#### 4.2.1. El capital social de los migrantes

El concepto de capital social de Bourdieu precisa que su valor está sujeto a la articulación de redes de conocimientos, valores y posiciones privilegiadas en el campo, y como señalan Portes y Landolt (2000), el alcance de las redes va en función de los recursos que éstas puedan ofrecer. En el caso de los migrantes mexicanos, las redes no se sitúan en un plano privilegiado, en la medida en que tanto en el destino como en el origen generalmente forman parte de los sectores menos privilegiados.

El capital social de los migrantes aunque en esos términos es débil desde otras perspectivas se puede pensar como altamente funcional para los propósitos de la migración, en tanto facilita no sólo el proceso migratorio sino en otros aspectos de la vida cotidiana (Durand, 2011). El capital social influye decididamente en la forma como migran las personas, el lugar donde se asientan, la facilidad de encontrar trabajo y el nicho de inserción laboral, entre muchos otros aspectos. En contraste, aquellos no poseen este tipo de redes ó son muy frágiles, las dificultades en el proceso migratorio son mayores.

En el caso estudiado, prácticamente la gran mayoría de los procesos de migración están asociados a la presencia de lazos familiares en Los Ángeles. Los hermanos, tíos o primos de los padres son quienes consiguen los coyotes, los que prestan las *id's* de sus hijos para que sus primos, cuando niños, pudieran cruzar por la garita de San Ysidro —la frontera más transitada en el mundo—. Igualmente, el trabajo muchas veces es conseguido por los familiares que ya trabajan en el mismo sector. Las prácticas de convivencia y socialización en el seno familiar y comunitario, o la asistencia de los hijos a las mismas escuelas que los primos, son también resultado de las redes que se tejen a partir del proceso de migración.

Esta caracterización nos permite subrayar que la familia extendida es la red social primaria en la vida de los migrantes. Los lazos familiares tanto en origen como en el destino, facilita el asentamiento y adaptación y es también el círculo de

solidaridad y convivencia más cercano a los migrantes. Por ende, su trascendencia es mucha y su expansión se mira intergeneracional, las familias que comienzan procesos migratorios abarcan distintas generaciones, propiciando así cadenas que impulsan y sostienen el proceso migratorio por décadas.

En cuanto a la solidez o debilidad de las redes, Alarcón, *et al.* (2014) establecen que la temporalidad del proceso migratorio es clave en la fortaleza de las redes, las formas organizativas, la concentración geográfica y con ello, las estrategias de integración de los migrantes. Los migrantes de Zacatecas o Jalisco, con un perfil de migración de antaño, poseen redes más consolidadas y densas. En cambio, la novedad de procesos migratorios como el de Veracruz o Yucatán, implican que el capital social sea más escaso o limitado, y por tanto, se constituya fuera del grupo social de origen.

A finales de los años 90, la familia de Esperanza, originaria de Veracruz, cruzaron la frontera por el desierto, en el cruce conocieron a otras personas, con los que han sostenido una relación desde que llegaron. *"Ellos fueron casi los únicos que conocíamos nosotros, ya ahorita somos casi como familia"* (Esperanza, 20 años). Su padre empezó trabajando como jardinero, pero se la hacía un trabajo pesado, *"conoció a otras personas, que le decían cómo hacer lo del tallo (de madera) y ya de ahí se cambió a construcción"*.

Esta familia veracruzana carecía de redes en Los Ángeles, el cruce, la vivienda y la búsqueda de trabajo se tuvieron que hacer por cuenta propia, y por consiguiente, fue un proceso más complicado que cuando se tienen redes, como es la necesidad del padre de trabajar en la jardinería.

En cambio, a través de la experiencia migratoria de los jaliscienses son visibles los beneficios que trae consigo el capital social migrante establecido hace ya larga data. *"[...] la familia de mi madre son once hermanos, cuando llegamos para acá, nueve estaban acá, ya estaban establecidos, tenían su propio negocio, también todos los hermanos de mi papá estaban acá ya"* (Daniela, 20 años). Cuando los padres de Daniela llegaron en 2003, comenzaron a trabajar en el restaurante de sus familiares,

apenas 7 años después ya eran propietarios de su propio restaurante de comida mexicana y viven en un suburbio de clase media de población latina y asiática al este de Los Ángeles.

La anterior experiencia muestra que cuando el capital social se ha desarrollado y consolidado en el tiempo, puede coadyuvar a un facilitar el asentamiento y acceso laboral, procesos que suelen contener mayores dificultades en migraciones más recientes, donde el capital es todavía insuficiente.

Sin embargo, siguiendo la perspectiva de Portes y Landolt (2000), se considera que el capital social de los migrantes mexicanos tiene una debilidad para establecer puentes hacia redes de mejor posición y con mayor valor, en tanto se teje entre individuos de posición social precaria. Esto se refleja en las narrativas cuando los padres tienen estudios universitarios en México, pero sin documentos, no suelen acceder a mejores trabajos en Estados Unidos, en comparación con aquellos con niveles básicos y medios de educación.<sup>62</sup> Lo importante es destacar que aún con un mayor nivel de estudios, el estatus migratorio obliga a utilizar el capital social migrante para encontrar trabajo.

“Iba a la ciudad de Puebla, no sé en verdad qué hacía, pero siempre traía planos grandes y siempre andaba con su maletín [...] Cuando llegó aquí no sabía nada y todo *nomas* de confianza de mi tía y mi tía la metió trabajar en un lugar [...] ella trabajaba empacando quesos y allí se quedó como por 5 años [...] (Después) empezó a trabajar aquí en el centro de Los Ángeles, otra vez por mi tía, la metió trabajar en la joyería haciendo arbolitos de cera” (Rebeca, 24 años).

El capital social de los migrantes facilita el proceso de adaptación e inserción

---

62 Es necesario puntualizar que a diferencia de los migrantes indocumentados con estudios universitarios, existe una creciente demanda en el mercado laboral estadounidense de migración calificada legal (Lozano y Gandini, 2011). Es entonces determinante el contexto de migración, regular o irregular, en el tipo de inserción en el mercado laboral. Asimismo, es también importante contextualizar estas narrativas en el proceso de masificación de la educación superior en México, lo que ha permitido que personas de clase social baja tengan la oportunidad de estudiar. Sin embargo, esto no se traduce automáticamente también en la conformación de un capital social de mayor valor.

laboral en el lugar de destino, y por tanto, son una fuente de recursos con alto valor para dicho propósito. Sin embargo, la mayor de las veces, este capital social se restringe a vínculos sociales homogéneos que reproducen la condición social precaria. Este capital social no ofrece vías para acceder a otro tipo de redes en grupos sociales de mejor posición social, que suelen ser un canal para obtener recursos de mayor valor (Granovetter, 1973).<sup>63</sup>

#### **4.2.2. La inserción laboral de los migrantes mexicanos**

La inserción en ciertos nichos laborales es una cuestión que además de estar asociada al capital social, también se encuentra influenciada por dos procesos, el tipo de integración social a lo largo de la historia que permite la sociedad receptora y las características de la población migrante (Durand y Massey, 2003; Portes y Rumbaut, 2014). Como se ha planteado ya, el proceso de integración de la migración mexicana ha sido en la parte más baja de la escala social (Massey, 2007).

Conforme a este contexto, los nichos laborales a los que acceden la mayoría de los mexicanos son los trabajos de menor categoría social y remuneración salarial, caracterizados por ser riesgosos, pesados, mal pagados. Entre los hombres, predominan los trabajos en la construcción, servicios (limpieza y mantenimiento de oficinas, jardinería, restaurantes) producción (manufactura, textiles, alimentos), transportes y agricultura. En Los Ángeles, el auto empleo es otra de las facetas que los migrantes, indocumentados recurren como opción laboral. Los denominados "jornaleros", se agrupan en torno a tiendas dedicadas a la mejoría del hogar, y ofrecen su trabajo en oficios como carpintería, plomería y pintura. Trabajos que como los anteriores, son mal pagados e inciertos. Para las mujeres, sobresale el trabajo

---

63 Goldring (1999) refiere que si bien la migración incrementa el estatus económico en relación a la comunidad de origen, no es así en el país de destino, debido a que estas redes sólo les permiten encontrar "empleos para inmigrantes." Ibarra Escobar (2009) por ejemplo, ilustra cómo los mexicanos que trabajan en la industria de la ropa en Los Ángeles, un sector de bajos salarios y horas extenuantes de trabajo, tienden a incursionar en este tipo de trabajos debido a que es lo que se puede acceder a partir de las redes familiares y comunitarias, a las que cataloga como "pobres" en recursos.

doméstico y como obreras en fábricas. En contraste, una mínima proporción se desenvuelve en actividades profesionales (Levine, 2012).

El caso de los migrantes oaxaqueños en Los Ángeles resulta un ejemplo muy claro de la concentración en nichos laborales. Los oaxaqueños se han especializado en el sector servicios, en restaurantes mexicanos y de cocina oaxaqueña, en los que trabajan como cocineros, lavaplatos o meseros, en tanto que las mujeres se han insertado en el servicio doméstico (López y Runsten, 2004). La siguiente narrativa muestra la experiencia laboral de una familia oaxaqueña:

“(Mis hermanos) se dedican al oficio del restaurante, ellos son cocineros, uno de mis hermanos es cocinero, el otro trabaja en una tienda de abastos y ahí él hace sandwiches, hace malteadas y todo lo que se acostumbra en este país, pura comida de desayuno. Mi otro hermano es cocinero para un restaurante judío, hace otro tipo de comidas y mi hermana se dedica a la limpieza de las casas. Tengo otros hermanos que no están acá en Los Ángeles, están en la ciudad de Nueva York (Josué, 20 años).”

La inestabilidad y rotación en los trabajos es una situación que se deja ver en las narrativas. Los migrantes transitan por una serie de trabajos a lo largo de sus vidas, siempre bajo más o menos las mismas condiciones de precariedad y por tanto, limitadas oportunidades de mejoramiento.

En la familia de Mariana, originaria de la región purépecha michoacana y de ascendencia indígena, los trabajos de los padres han sido intermitentes entre la fábrica y como jornaleros agrícolas en los campos de cultivo de las agroindustrias.<sup>64</sup>

“Mi papá hace varias cosas, a veces trabajaba en el campo y luego se fue a una fábrica, luego regresaba al campo porque no le gustaba la fábrica. Entonces ha trabajado en

---

64 El nicho agrícola de California ha transitado por una transición en la que población mestiza ha disminuido su participación, mientras que las nuevas migraciones indígenas del sur y sureste mexicano vienen a ocupar este nicho, que es conocido por su dificultad y uno de los peores pagados. Se ha dado un proceso de segmentación laboral étnica, donde el indígena mexicano pasa a ocupar la posición inferior en la escala laboral (Fox, 2013).

agricultura, depende de qué temporada era, a veces cosechaba uva, o usaba las máquinas para regar o hacia trabajo por contrato, la poda. Otra cosa no sé cómo se llama pero con la manguera [...] (En la fábrica) Trabajó poco tiempo, pero parece que hacían como *bleach*, parece que no le gustó porque él tiene asma y estaba muy fuerte para él. En esa fábrica también iba hasta el norte cerca de San Francisco, en Antioque, y allí trabajaba como por 6 meses, pero como tenía asma no se quedó, y luego regresó para Madera, y allí trabajaba en otra fábrica, no me acuerdo pero era algo relacionado con los baños, las tinas del baño, pero parece que no le pagaban bien, entonces también decidió salirse de trabajar ahí y regresar al campo" (Paola, 24 años).

La precariedad laboral también se ve reflejada en la necesidad de hacer trabajos riesgosos o con consecuencias para la salud, los trabajos "que nadie quiere hacer". Esta precariedad es mayor si se considera que entre los migrantes indocumentados el acceso a las prestaciones laborales, como la salud, muchas veces no se cumple.

"Mi mamá no trabajaba, se dedicaba a cuidarnos y atendernos, pero llegó el momento que si llegó a trabajar en fábricas. Ahorita trabaja en Centrics, lleva como 3 o 4 años. Yo miro que si le afecta a ella la fábrica, no le dan muchas opciones como de *health care*, no le dan protección, como guantes o no le ponen máscaras, porque el humo si le afecta a ella" (Jorge, 24 años).

El no hablar inglés puede constituir una desventaja en el trabajo (Alba, 2005). Esta situación tiene consecuencias en el tipo de trabajos que pueden acceder, en la medida en que esto lleva a que se constriñan a nichos laborales precarios donde no se requiere el idioma. Para los trabajos manuales, repetitivos, donde la interacción social es mínima, hablar inglés no es necesario. En el contexto de Los Ángeles hay que agregar que es una ciudad donde es común hablar español como inglés, por lo que prácticamente es posible vivir sin necesidad de hablar inglés. Además, dadas las condiciones de trabajo (largas jornadas laborales y salarios bajos), éstas convierten en

obstáculos para abrir la posibilidad de aprender el idioma, aunque existan la intención de hacerlo.

“Mis papás aprendieron a entender el inglés pero el hablar es mucho más complicado, leer igualmente porque se ocupa un poco más de estudio [...] ellos vinieron aquí y fueron a clases de inglés de adultos, pero obviamente es muy difícil mantenerse en las clases porque tienen que trabajar, cuidar a la familia, hacer de comer, entonces es muy difícil para mucha gente ir a estas clases, so fueron por unas cuantas clases pero no terminaron el curso” (Jorge, 24 años).

El acceso a un mercado laboral precario, que lleva al estancamiento laboral y a la concentración en nichos laborales segmentados y en el que se establecen redes sociales con recursos limitados, son condicionantes que contribuyen a sostener la condición de pobreza.

### *Estatus migratorio y movilidad social*

Aunque los mexicanos tienden a permanecer en los mismos sectores laborales, el estatus migratorio parece generar matices en las condiciones del empleo. Entre los trabajadores indocumentados, la irregularidad migratoria incrementa la vulnerabilidad laboral, éstos perciben los salarios más bajos, padecen abuso laboral, inestabilidad laboral y frecuentemente carecen de derechos laborales, lo que en conjunto, genera una mayor precarización de sus condiciones laborales (Levine, 2005).

La situación cambia para los migrantes que lograron acceder a un estatus migratorio regular. Aunque se mantienen insertos en los mismos tipos de trabajos, muestran una menor vulnerabilidad en la medida que dicho estatus permite percibir mejores salarios, en ocasiones prestaciones sociales, o bien, acceder a licencias de trabajo técnico.

"[...] (Trabajé) en una bodega de compañías grandes, trabajé ahí por tres meses y allí es donde miré que había mucha gente de Latinoamérica, y que abusaban de la gente, de verdad abusaban de la gente, porque mucha gente no tenía papeles, y lo que hacían era que trabajaran horas extras. La diferencia era que como yo era ciudadano, uno, que no me trataban tan mal, y dos, sí quería, yo me podía ir y buscar otro trabajo, pero mucha de esa gente no tenía otra oportunidad. Eso siempre se me quedó conmigo, me sentía tan enojado de haber trabajado en eso" (Benjamín, 24 años).

Otro ejemplo es el padre de Andrea, quien pudo arreglar su estatus migratorio luego de la reforma migratoria de 1986. Siendo ya residente permanente, estudió para hacerse de una licencia como electricista, con lo que accedió a un mejor trabajo y finalmente le permitió comprar una casa, condiciones que únicamente podría haber conseguido con el estatus migratorio legal.

"[...] en el 2002 empezó a tomar cursos para ser electricista, porque querían tener más hijos. De empacar *crutons*, luego empezó a empacar *chips*, pero vio que no la iba a servir para tener cuatro hijos, y para mandarme a mí al colegio. Entonces empezó a tomar cursos de eso y se tardó cinco años para terminar el curso. [...] (Estudió) en *community college*, so lo que hacía es que iba a la compañía de electricidad y les decía yo quiero agarrar mi licencia para ser electricista de California, y le dieron información y lo mandaron a un *community college* [...] también tomó cursos de noche para aprender inglés, y él quiso tomar esas clases desde que yo nací, entonces ya tiene mucho tiempo hablándolo, obviamente no es algo formal, no tiene así un vocabulario súper extenso, so, pero si lo habla más o menos" (Carolina, 20 años).

Un trabajo con mejores condiciones genera mayor estabilidad económica en la familia, y tiene también implicaciones para las trayectorias educativas de los hijos, en la medida en que la cuestión financiera para solventar los gastos para educación deja de ser un severo problema. Entre las familias con padres indocumentados, la

inestabilidad laboral y los bajos salarios son problemas frecuentemente señalados sobre las dificultades en la trayectoria educativa, a diferencia de las familias con estatus migratorio regular, donde no figuran estas problemáticas.

#### **4.2.3. Mujeres migrantes**

Como ya se planteaba anteriormente, la migración al norte muchas veces es una decisión derivada de consideraciones económicas y culturales. Sin embargo, en las décadas recientes la incorporación de la mujer al trabajo y los cambios en las relaciones de género, ha propiciado la migración de mujeres por cuenta propia (Therborn, 2008). Precisamente, uno de los hallazgos de investigación es la presencia de familias encabezadas por mujeres divorciadas que decidieron migrar a Estados Unidos como una estrategia para hacerse cargo de sus hijos.

La migración mexicana a Estados Unidos, como fiel reflejo de su propia sociedad, se caracterizó por la costumbre sociocultural de la figura masculina como único proveedor y cabeza de familia, el hombre migraba y trabajaba en Estados Unidos, mientras que la mujer se hacía cargo de los hijos y el trabajo doméstico (Sánchez y Serra, 2013). Sin embargo, de la mano con los procesos de cambio en la composición familiar y la incorporación de la mujer a la estructura laboral en México y en Estados Unidos, se han desarrollado nuevos rasgos en la migración mexicana con la mujer como nuevo protagonista en ese proceso.

Como parte del cambio social, la mujer atraviesa por procesos de autonomía, pero también es portadora de un serie de vulnerabilidades que los dificultan. Muestra de dichas vulnerabilidades es que sólo una pequeña proporción de los estudiantes entrevistados no viven dentro de una familia nuclear, con padres y hermanos; lo cual no equivale a decir que la familia nuclear sea el régimen familiar ideal.

Sin embargo, en América Latina persiste la difusión y la idealización de la familia nuclear —construcción social que se reproduce en el destino migratorio—, y

por el contrario, la estigmatización de las familias monoparentales encabezadas por mujeres, lo que al final agrava su vulnerabilidad económica y social (Cuevas, 2010). En razón de esta mayor vulnerabilidad, aquellos estudiantes que fueron socializados en familias monoparentales, revelan una serie de dificultades, siendo el económico el de mayor magnitud, pero también en otros ámbitos como las prácticas de cuidado, educación y la salud mental (Zhou, 1997).

Como lo plantea Ariza (2000), la decisión de migrar entre las mujeres en ocasiones está mediada por circunstancias adversas, frecuentemente como una oportunidad de independizarse económicamente de la pareja. La vulnerabilidad de la mujer se produce en la experiencia de encontrar trabajo en entornos sociales donde priva la desigualdad de género, a lo que se suma la necesidad de hacerse cargo de los hijos.

Una de las expresiones que mejor describe este proceso es el divorcio de los padres, ya que permite observar la tensión entre las pautas culturales costumbristas del origen y los cambios en el papel de la mujer en el lugar de destino. En estos casos, el círculo familiar es también fundamental en coadyuvar a aminorar y facilitar a que las madres adopten el nuevo rol de cabeza de familia.

La madre de Rebeca, estudiante de arquitectura en Puebla, decidió separarse debido a la violencia doméstica de su pareja, con lo que tomó la decisión de hacerse cargo de sus tres hijas. La tía de Rebeca, odontóloga y residente en Los Ángeles, persuadió a su hermana y a familiares cercanos a emigrar a los Estados Unidos. La dinámica familiar cambió y son los abuelos quienes se hicieron cargo de los nietos, mientras que la madre asumió el rol de cabeza de familia.

En este caso, así como en otros presentes en el trabajo de investigación, una característica en común es que las madres migrantes realizaron estudios de educación superior, lo que sugiere que alcanzar dicho nivel de estudios es un factor que propicia la independencia económica y social. Aunque como se señaló, es un proceso cargado de dificultades en tanto la posición de vulnerabilidad laboral y social, a lo que se suma el estatus migratorio.

### 4.3. Los Ángeles, la megalópolis migrante segregada

La dimensión espacial de la pobreza permite analizar la concentración y acumulación de desventajas en ciertos espacios geográficos donde habitan los grupos más desfavorecidos. La concentración espacial y social de población homogénea y de desventajas tiene como resultado la consolidación de la condición de pobreza (Bayón, 2015; Bourdieu, 1999). En la medida en que los pobres se socializan entre pobres y en entornos segregados, construyen sus subjetividades en torno a ese mundo de vida, el de la pobreza, donde la *estructura de oportunidades* está severamente restringida.

La segregación espacial genera también un distanciamiento social entre los grupos históricamente en desventaja y aquellos privilegiados, lo que Saraví (2015) denomina *fragmentación social*. Cada vez son menos los espacios físicos y sociales donde haya interacción entre ricos y pobres, y los existentes, sólo dejan espacio a interacciones superficiales, propiciando así que los prejuicios y estigmas se reproduzcan recíprocamente.

Junto con Nueva York, la megalópolis de Los Ángeles es una de las ciudades con mayor segregación en Estados Unidos (Rugh y Massey, 2013). Los grandes contrastes sociales se fundan no sólo en términos de clase, sino por origen étnico, racial y nacional. Aunque es una de las orbes a nivel mundial donde la fuerte presencia de migrantes ha dado lugar a la promoción de políticas multiculturales de integración social, es una ciudad con altos índices de pobreza, especialmente entre las minorías étnicas y raciales. El condado de Los Ángeles, el de mayor población migrante en California y posee una de pobreza 27%, siendo la más alta del estado. Por su parte, a nivel estatal, la población inmigrante es la de mayor pobreza, 29.9%, en contraste con un 19.1% de población nativa (SSRC, 2014).

La segregación residencial divide a la ciudad de Los Ángeles en dos áreas, el oeste, en la línea de playa, donde la población blanca y asiática de clase media y alta se autosegrega en barrios residenciales; y el este y sur de la ciudad, donde se

concentran los migrantes latinoamericanos y los afroestadounidenses. A manera de ejemplo, en Redondo Beach, los ingresos de sus habitantes superan los 60 mil dólares anuales, más del 60% posee estudios de universidad y la esperanza de vida está por arriba de los 80 años. En contraste, un barrio como Watts, en el Sur Centro de Los Ángeles, un área históricamente habitada por población afroestadounidense y latina, y frecuentemente estigmatizada por la pobreza y la violencia, el ingreso promedio apenas supera los 15 mil dólares, menos del 5% de sus habitantes tiene un título universitario y la esperanza de vida es de 75 años. Debido a estos contrastes, Los Ángeles es considerada la ciudad más desigual del estado de California (*Ibid*).

Bajos salarios, escuelas, salud y transporte público deficientes, hacinamiento en viviendas, tráfico de drogas, violencia policíaca y criminalidad de las pandillas, distinguen la vida de los barrios donde habitan los migrantes provenientes de países subdesarrollados. Waldinger (1999) caracteriza a Los Ángeles como "*la ciudad no prometida*" para los inmigrantes de escasa calificación, que arriban en busca del sueño americano, pero diferente para otro tipo de migrantes, con mayor educación y capacidades profesionales.

En ese contexto, la mayoría de los estudiantes entrevistados han crecido en las aglomeraciones de barrios pobres ubicadas en la zona centro sur del área metropolitana de Los Ángeles, espacios donde se acumulan y se socializan las desventajas sociales ligadas a la pobreza. Como se observa en el cuadro 8, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de gran parte de estas áreas es bajo (menor a 5). El IDH bajo se constituye, entre otros indicadores, por un bajo porcentaje de habitantes que poseen educación superior, que en los peores casos no supera ni siquiera un 10% de la población, así como por el ingreso, que se encuentra por debajo del promedio salarial en Estados Unidos.

**Cuadro 8. Índice de Desarrollo Humano por área de residencia**

Área de residencia	Índice de Desarrollo Humano	% de habitantes con licenciatura	Ingreso anual (dólares)
Culver City	7.57	55.6	48,359
Carlsbad (San Diego)	7.34	48.6	41,818
Pasadena	6.68	49.3	37,240
Costa Mesa	6.15	38	35,988
Whittier City y Hacienda Heights	5.73	26.6	32,401
San Diego (San Diego)	5.14	43.4	32,427
Glassell Park y Highland Park	4.84	23.4	24,570
La Puente y City of Industry	4.49	11.5	25,137
Palmdale	4.48	15.4	27,093
Jurupa Valley (Riverside)	4.48	19.3	29,831
Hawthorne	4.39	17	25,958
Baldwin Park	4.39	17.6	23,436
Inglewood	4.29	17	25,173
L.A. Centro/ Echo Park	4.24	27.4	20,821
Oceanside (San Diego)	4.21	22.3	26,855
L.A. Centro/West Adams	4.19	19.9	24,851
Riverside	4.18	14.7	25,186
Pacoima y San Fernando	4.06	10.5	22,160
Long Beach. Centro Oeste	4.05	26.4	25,017
Pomona	3.9	16	22,131
L.A. Centro/Koreatown	3.82	24.9	18,091
Victorville	3.8	10.8	27,444
South Gate y Lynwood	3.73	5.8	21,133
Madera (Madera)	3.65	13.8	21,908
Boyle Heights	3.51	16.5	20,049
Santa Ana	3.44	10.3	20,795
Long Beach Suroeste	3.43	19	22,205
Bell y Bell Gardens	3.32	5.1	19,035
Compton y Rancho Domínguez	3.09	7.1	20,403
Este de Los Ángeles	3.07	5.8	19,157
Sur Centro/ Westmont	3.03	9.6	19,777
Huntington Park	2.66	4.4	17,990

Fuente: Elaboración propia con información de Social Science Research Council, 2014.

Otro proceso de la segregación espacial es la gentrificación. Como en muchas otras ciudades, la gentrificación de Los Ángeles induce a la persistencia y acumulación de desventajas entre las poblaciones más pobres de la ciudad. Los barrios habitacionales de la zona centro y sur de la ciudad, antes únicamente habitados por los estratos más bajos de la sociedad, están siendo paulatinamente expulsados por la llegada de nuevos residentes con mayor poder adquisitivo, debido

a la revaloración de la inmediatez geográfica a la zona comercial y de oficinas en el área central de Los Ángeles (Zuk y Chapple, 2015). En tanto, la población original es desplazada hacia otras áreas de características similares a los que otrora eran sus barrios.

El aumento de la renta inmobiliaria, muchas veces termina por expulsar a los habitantes originales, como es en este caso, la población migrante. Paradójicamente, la población original no es la que goza de los beneficios que trae consigo el mejoramiento urbano, sino los nuevos habitantes de mayor estatus económico.

En conjunto, la segregación social y espacial conduce a que los sectores sociales privilegiados concentren la riqueza y el bienestar, mientras que los pobladores pobres, acumulen desventajas tanto originados por el espacio como por las interacciones sociales. Ese contexto espacial restrictivo lleva a los sujetos a construir subjetividades que tienden a reproducir las condiciones sociales privativas en tanto es mínimo el contacto con otros entornos físicos y sociales, que dejan poco margen para la generación de procesos de movilidad social.

#### **4.3.1. Las experiencias del barrio**

Las perspectivas de los jóvenes entrevistados sobre las áreas donde habitan reflejan las condiciones de pobreza de los barrios, las carencias y problemáticas sociales que forman parte de su vida cotidiana en el espacio físico. Estas narrativas permiten observar cómo los sujetos experimentan y se hacen conscientes de las desigualdades sociales así como a los procesos de diferenciación étnica y racial de la sociedad angelina.

##### **4.3.1.1. Barrio, raza y clase**

Una de las características que los jóvenes expresan de forma reiterada es que de

forma distintiva, los barrios donde habitan existe una concentración étnica y racial de población latina, migrante y afroestadounidense. El perfil etno racial claramente también se ve hilado a las características sociales de pobreza, y también son frecuentes las referencias a los contrastes con los blancos y las áreas en que habitan.

"[...] el barrio donde crecí, donde nos establecimos, se llama Pico Union, hay una gran mayoría de habitantes que son inmigrantes indocumentados. En términos de la población digamos que la mitad es de origen afro americano y la mitad es de origen latino, mexicanos, centroamericanos. Es considerada un área donde viven muchas personas que son de bajos recursos, no es un lugar como los de aquí (Westwood, donde está UCLA), de lujos. No, pues es un lugar, se puede ver así como, muchas personas que son, que tal vez están desempleadas, que trabajan dos o tres trabajos por semana, hay pobreza, pero hay unos que están más o menos" (Mario, 25 años).

"[...] ahora hemos visto el número de güeros que han estado entrando a nuestra área, puedes decir que es algo bueno, pero la renta ha subido mucho, las calles ahora son más transitadas y hay más accidentes. Ellos vienen con un salario más grande que nuestros papás o la gente que vivía ahí. Ellos puede pagar más por una casa, y ya cuando viene uno, otros se sienten más cómodos en venir, y ahí vienen todos [...] Van desapareciendo los negocios de latinos, de *party supplies*, de quinceañeras, panaderías, todo eso. Ahora ya venden cosas orgánicas, un pinche jugo que se puede comprar en 5 dólares, te lo están vendiendo a 20, so es algo que yo no puedo comprar" (Carolina, 20 años).

En ambas narrativas claramente se hace una distinción entre ellos y "los güeros", sin embargo, este proceso diferenciación no hace alusión a las cuestiones étnicas o raciales, salvo por la denominación del "otro" y el "nosotros", sino que se centran en cuestiones de clase. El "güero" es el rico, con poder adquisitivo, privilegiado y que vive en áreas residenciales, "de lujos". Mientras, se construye un nosotros, los latinos, mexicanos y/o migrantes indocumentados, que también parte

de referencias a la condición de clase, así como a la migración; es la clase trabajadora, pobre, con recursos limitados y sin la misma capacidad de consumo que los "güeros".

"Hay mucha pobreza en nuestra comunidad (Wilmington, Long Beach). Sí hay gente que tiene sus propios negocios, pero el nivel social es de gente trabajadora. No hay mucha gente que viva en nuestra comunidad bien, a gusto pues, que no se tenga que preocupar mes a mes tratando de pagar sus *biles*. El medio ambiente es bien negativo porque hay mucha polución porque hay muchas refinerías, así que nuestro aire es bien malo" (Luis, 24 años).

Si bien las percepciones de la desigualdad social y la posición de desventaja social son frecuentes y contribuyen a la consolidación de marcadores negativos en las subjetividades de los habitantes del barrio, al mismo tiempo, es posible encontrar percepciones positivas sobre el sentido de pertenencia racial y étnica, que también contienen una dimensión espacial, situada en la comunidad del barrio. Esto sucede fundamentalmente en aquellas comunidades donde existe cohesión social y con ello, posibilidad de construir ese sentido de pertenencia espacial.

"Me gusta mucho el lugar, yo creo que es muy bello, la mayoría de la gente son pobres, puros latinos, creo que puros mexicanos. La mayoría de las personas que viven ahí son inmigrantes y nosotros, los niños, los jóvenes, somos pues *we are the same, we are the children of immigrants, there, it's...you know, people of color, it's pretty urban. The things that are really famous or infamous because about the freeways, that were built there, there are different freeways built in Boyle Heights, the 10th freeway, the Golden freeway, which is the Five, the 710 [...] that area has always a place for immigrants, you know set there life there, before it was predominantly Mexican immigrants. There is a very beautiful park there and it was more beautiful before, 17 years ago they built a freeway over it, so if you go there it called Hollenbeck Park, I think it's a very good way to summary what is Boyle Heights, a place with beautiful places, but you know there has been some economic damage, because the freeway,*

*polluted air and all this terrible things, you know the Mexican are poor people, they need a place to people who needs to work in downtown” (Andrés, 22 años).*

Estas experiencias nos permiten ilustrar como el barrio es un espacio socializante en donde se encuentran hombres y mujeres que han sido clasificados con base en una serie de categorías étnicas y raciales, que al menos en el contexto angelino se yuxtaponen además con la clase. Como resultado tenemos un cúmulo de experiencias narradas que nos ayudan a entender cómo se van construyendo el sentido y las percepciones de los sujetos sobre su posición desventajosa en la sociedad estadounidense. Dichas percepciones se conforman como un sustrato importante —además de las aprehendidas en la familia, la escuela, el trabajo—, de las bases a partir de las cuales los sujetos establecerán interacciones sociales, afinidades y expectativas en sus trayectorias de vida.

### *La pobreza del barrio*

La pobreza en las comunidades migrantes tiene distintas expresiones. Los tipos de vivienda, los problemas sociales que se viven cotidianamente, o bien, la deficiente provisión de servicios públicos e infraestructura, constituyen el panorama que hace de estos barrios, espacios físicos desfavorecidos, que se traduce en una estructura de oportunidades restringida.

El hacinamiento y la precariedad de las viviendas son comunes y uno de los motivos para vivir en barrio, en la medida en que los costos de renta son mucho menores que en otras áreas. La población migrante, sobre todo cuando son de reciente asentamiento, comparten las viviendas con familiares o bien, con otros migrantes, como una forma de reducir gastos y así, poder enviar más dinero a México o bien, ahorrar para otras necesidades.

"[...] (a mi mamá) no le gustó el estilo de vida que estaba viviendo aquí, yo pienso que antes era más difícil. Cuando un inmigrante llega a un nuevo país no tiene muchos recursos, entonces muchos inmigrantes viven en un solo apartamento, una sola casa, entonces las personas pues no tienen digamos mucha privacidad, a veces hay muchas peleas, entonces, este, a mi mamá eso no le gustó y mejor se regresó a México con su familia" (Alberto, 25 años).

"[...] al principio vivíamos con mi abuela y ya después logramos vivir digamos los tres, mi mamá y mi papá. Compartíamos apartamento con varias personas, hasta que por fin agarramos uno de nosotros, donde vivíamos los tres. [...] (Antes vivíamos) con unos conocidos de ahí de Tlacolula, siempre fueron con familias de allá que ya estaban aquí, que nos dieron un espacio donde vivir" (María, 20 años).

Las familias tienden a independizarse conforme incrementan su estabilidad laboral y con ello, la posibilidad de rentar departamentos o casas. Sin embargo, es de resaltar que la movilidad residencial casi siempre se reduce a trasladarse a viviendas en la misma área, lo que denota las pocas posibilidades de mejora en sus condiciones de vida. Como se señaló, son excepción los migrantes que logran comprar una vivienda.<sup>65</sup>

En el tema de los servicios públicos e infraestructura, existe una brecha social muy amplia en relación a otras áreas de la ciudad, donde la situación es radicalmente distinta. Escuelas, centros de salud, transporte, espacios culturales y áreas verdes son de baja calidad o bien son escasos en las áreas degradadas, mientras que en otras áreas se prestan servicios de notable calidad.

Un ejemplo es la escasez de parques públicos, espacios deportivos o centros culturales, lo que se traduce en mínima disposición de espacios para la socialización, esparcimiento y recreación cultural. Los pocos parques que hay muchas veces están

---

<sup>65</sup> Junto con la población afroestadounidense, los latinos tienen una tasa baja sobre la posesión de vivienda. En 2011, 47.1% de los latinos eran dueños de sus hogares, mientras que entre los blancos la tasa es de 73.7% (Pew Research Center, 2012).

descuidados, con basura, se ejerce el comercio informal, son espacio para el tráfico y consumo de estupefacientes, y sitios donde se cometen robos. Como resultado, los jóvenes frecuentemente se juntan literalmente en las calles o los estacionamientos de las tiendas.

"[...] No hay muchos lugares donde la juventud se sienta segura, de hacer ejercicio, de ir a áreas verdes y sin ser acosados por la policía, sin que ellos estén en peligro de ser asesinados, porque eso es algo muy real ¿no? [...] No estamos hablando de Beverly Hills, donde es una clase diferente, es como *middle class*, de clase media donde muchos de los padres son profesionistas, donde muchos de los padres donan dinero a las escuelas. Entonces es muy diferente dependiendo donde, a qué comunidad te refieras" (Marisol, 27 años).

Otra expresión de la pobreza y la desigualdad se da en las prácticas de consumo. En los barrios pobres de Los Ángeles es muy limitado el acceso a comercios que distribuyan alimentos saludables, en vez de ello, proliferan mini supers, tiendas de "a dólar" y cadenas de comida rápida donde se tiene acceso a alimentos chatarra. En los barrios pobres de Los Ángeles, la gente prefiere consumir alimentos baratos pero perjudiciales para la salud.

"[...] donde yo vivo, que es Westmont, West Athens, Watts, Compton, todas esas comunidades históricamente han sido oprimidas ¿no? Hay muchos factores, hay mucha violencia policíaca, hay una alta tasa de desempleo, hay *food deserts*, desiertos de comida, no hay acceso a comida saludable más que *liquor stores*, tiendas donde venden licor, comida rápida, McDonalds, todo eso ¿no?, que es...cosas tóxicas para nuestra comunidad" (María, 27 años).

En ese sentido, los latinos son una población con problemas de salud asociado a la falta de consumo de alimentos nutritivos, lo que se vincula a los lugares

donde habitan así como a sus bajos ingresos (NCLR, 2015). Como afirman Wilkinson y Pickett (2009), los problemas de salud están fuertemente asociados a la desigualdad y el nivel de ingresos de las personas, son los pobres quienes son más vulnerables a padecimientos y enfermedades.

La población mexicana además de las desventajas que carga consigo desde el origen, se somete a un contexto de privaciones que contribuye a afianzar la acumulación de desventajas. En el caso de los jóvenes, además de este contexto, se suma el que se conforma alrededor de la cultura de pandillas.

#### **4.3.1.1. Las pandillas y la estigmatización de los jóvenes**

Las pandillas son el resultado de las fracturas en las sociedades, de la creciente desigualdad, cuando una sociedad deja de ofrecer a ciertos sectores, como a los jóvenes migrantes y latinos, un lugar digno dentro de ella. Producto de estas rupturas, se debilitan el tejido social y los vínculos que atan a los individuos a la sociedad y sus convenciones, en tanto las instituciones sociales como el Estado, el mercado o la escuela no alcanzan a trazar oportunidades de desarrollo para toda la población.

En Los Ángeles, la cultura de las pandillas se ha cultivado en un contexto de confrontación étnica y racial entre blancos, latinos, y afroestadounidenses (Vigil, 2013). Entre los jóvenes latinos y pobres en Los Ángeles, una de las alternativas o vía de escape a esa realidad es la integración a las pandillas, donde encuentran un sentido de pertenencia entre sus similares y refugio ante la estigmatización, el racismo y la disfuncionalidad de los mecanismos de integración establecidos por la sociedad dominante (Perea, 2007).

Valenzuela (2013) refiere que frente a la imposición cultural y el racismo anglosajón, nació una cultura pandilleril entre los jóvenes mexicanos y chicanos, las bandas de pachucos, que buscó contrarrestar la imposición cultural y el racismo mediante la reivindicación de la identidad mexicana y actitudes contestatarias. En la

mezcla con otras expresiones culturales de los jóvenes latinos que llegaban huyendo de las guerras intestinas en Centroamérica, la cultura de las pandillas devino en una multiplicidad de formas y expresiones identitarias entre los jóvenes.

En la actualidad, la presencia de las pandillas en los barrios es un tema acuciante. La inserción de jóvenes a las pandillas, la inseguridad, la violencia así como el consumo y tráfico de drogas en las calles de los barrios son fenómenos asociados a la proliferación de las pandillas. De acuerdo al Departamento de Justicia de California, en 2005 había más de 450 pandillas en Los Ángeles, con alrededor de 39 mil miembros (Winton, 2005).

"[...] todas esas calles son el barrio, porque son puros apartamentos, hay mucha raza, muchos hispanos, muchos latinos, y yo me crié ahí, allí habían tiroteos, ventas, pandilleros, adictos a las drogas, y un tiempo estaba muy feo [...] ahí me crié. Pero a esa edad yo no pensaba que estaba tan mal, era lo normal para mí, y ya cuando me moví de ese lugar es cuando empecé a ver que sí era muy diferente, de cómo otra gente vivía, a como nosotros vivíamos" (Pedro, 28 años).

La cultura de las pandillas marca sobre todo la experiencia de los hombres jóvenes en algunos barrios de Los Ángeles. La narrativa de Pedro permite ver cómo la violencia, las drogas y las pandillas han sido normalizadas por los habitantes del barrio. Las pandillas están omnipresentes en las calles de los barrios, lo que también incluye al interior de las escuelas. La presión para integrarse a pequeñas "gangas" o "crews" es fuerte entre los adolescentes, ya que prevalece como una de las formas de integración entre los estudiantes, así como una forma de identificación juvenil entre los latinos.

Como resultado, el entorno social en el que se desenvuelven los jóvenes en sus barrios, constantemente está ligado a esta cultura. Incluso, en algunos casos, esta cultura puede ser tan cercana que los mismos familiares están involucrados. Primos, amigos y los jóvenes de la cuadra incitan a los otros jóvenes a involucrarse en las

pandillas.

“En mi vecindario hay pandillas, muchos de mis familiares están en las pandillas, entonces mis papás me trataban de alejar lo más posible de ellos, decían no venimos a meternos a lo mismo. Eran mis primos, que ahora están al revés, se fueron a México, los tuvieron que mandar a México por andar en malos pasos. A mí siempre me decían de tener cuidado y eso, *I mean*, no me tocó vivir nada de eso de niño, me tocó más después, cuando fui adolescente, ya que los de mi edad empezaban entrarle a las pandillas y eso, y me veían y me decían tú eres primo de no sé quién, pum, me querían agarrar a madrazos, a eso no le entraba mejor le corría, hubo como dos ó tres veces que a huevo le tuve que entrar, pero mejor vámonos, no voy a pelear de algo que ni soy [...] la verdad me daba miedo a veces, cuando veía como se portaban mis primos, *like*, les valía lo que sea” (Antonio, 21 años).

A pesar de que en el entorno social de Antonio la convivencia con jóvenes pandilleros era común, no siempre ello conduce a la integración en esta cultura juvenil. El padre de Antonio, fue entrenador de fútbol soccer en el barrio de Compton, en el Sur Centro de Los Ángeles, uno de los barrios más conflictivos de la urbe. La idea de su padre era hacer del deporte una forma de esparcimiento juvenil frente al conflictivo entorno social que generaban las pandillas. La narrativa de Antonio refleja cómo la presencia y prácticas de cuidado y control de los padres se vuelven fundamentales en la no inserción. Sin embargo, el caso de Antonio podría ser excepcional. El contexto de desventajas sociales, hace que problemáticas como la pobreza, violencia, baja escolaridad, explotación laboral dificulten la capacidad de los padres para ejercer el rol de supervisión y guía para sus hijos (Vigil, 2013).<sup>66</sup>

La inseguridad y violencia de los barrios genera un entorno social de animadversión y desconfianza entre sus habitantes. Como relatan, muchos jóvenes,

---

<sup>66</sup> Sin embargo, el control y guía familiar no es garantía de que los hijos no se inserten en pandillas. Perea (2007) ha documentado la presencia pandilleros que provienen de familias nucleares, en estos casos, el contexto de socialización en el barrio escapa del control social familiar.

cuando niños, en vez de salir a jugar a la calle o los parques, si los hay, el sentimiento de inseguridad provoca el temor de estar en la calle, y por tanto, de inhibir el contacto social entre la comunidad del barrio. Otro síntoma sobre la ruptura de la cohesión social (Bayón, 2015).

“Cuando subió mucho la violencia de las pandillas entre afroamericanos y latinos, yo nací en esa época, en el 93. Eso cambió mucho el aspecto de mi infancia, al crecer en un lugar así, no tuve una infancia normal como los otros niños en los Estados Unidos, que tuvieron la oportunidad de ir a jugar afuera, de tener amigos y jugar béisbol, fútbol, yo nunca tuve esa oportunidad, por el lugar donde nací” (Julieta, 22 años).

“No te miento, mi barrio es conocido por la violencia. La semana pasada fui visitar a mi primo que vive a unas cuantas cuadras, en un *stop*, había tres personas balaceándose, corrí, era un sábado. Son cosas que otras gentes no tienen que andar experimentando, son cosas de las que uno se tiene que preocupar, no digo que vayas a ser víctima, pero sí hay un estrés de estar en ese ambiente. Mientras que la gente que vive aquí (residencias de la UCLA), nada más tiene que preocuparse por estudiar y ya” (José, 26 años).

Además, la presencia de las pandillas es un factor que contribuye a la estigmatización y criminalización generalizada de los habitantes de los barrios, especialmente los jóvenes. El provenir de ciertos barrios se convierte en un marcador de estigmas que vinculan a los habitantes a rasgos negativos asociados con las problemáticas sociales de sus barrios.

La visión desde el otro, desde sujetos que provienen de otros entornos sociales, y que social y espacialmente son distantes como producto de la fragmentación social, construyen percepciones distorsionadas sobre los habitantes de los barrios. Percepciones que tienen un impacto igualmente negativo entre los habitantes de los barrios, como es la generación de bajas expectativas y percepciones

limitadas sobre sus capacidades. En últimos términos, el estigma afecta en el acceso a oportunidades, como puede ser el ámbito escolar o el laboral (Link y Phelan, 2001).

“Yo nací aquí en los Estados Unidos, en la ciudad de Compton, California. Compton ha sido muy conocida en las noticias, en las redes sociales, [...] es conocida como una de las ciudades más peligrosas de los Estados Unidos. Es algo muy interesante porque no muchos llegan al nivel del colegio viniendo de un lugar así, en las escuelas de Compton no hay muchos recursos, las escuelas son pobres, y es algo muy al contrario de lo que la gente puede pensar de los Estados Unidos. Uno piensa que en los Estados Unidos las escuelas son de lo mejor, pero dentro de la ciudad es algo muy diferente. [...] Al decir de donde yo vengo, se preguntan de mi ¿cómo es que llegaste aquí? (la universidad) ¿verdad? viniendo así de un lugar así tan peligroso, donde no hay muchas oportunidades, porque aquí en el colegio no existe mucha gente como yo. [...] Entonces de donde yo vengo me genera muchos límites. Cuando hago la aplicación del trabajo y pongo que soy de Compton, van a decir: y si la aceptamos, ¿ella sería buena?, y eso lo toman mucho en cuenta, ella viene de ahí” (Julieta, 22 años).

La estigmatización es a su vez azuzada por algunos medios de comunicación y círculos políticos que los utilizan como chivo expiatorio de las tasas de violencia en las calles de los Estados Unidos. El sobredimensionamiento de la violencia causada por las pandillas y la propagación del estigma por estas vías contribuye a que persistan visiones distorsionadas y la criminalización del joven latino (Valenezuela, 2013).<sup>67</sup>

Reflejo de ello es el acoso que sufren los jóvenes por parte del Departamento de Policía de Los Ángeles (LAPD, por sus siglas en inglés). Muñiz (2014) documenta cómo el LAPD criminaliza a discreción a partir de un perfil racial y cierto tipo de

---

<sup>67</sup> Una política del gobierno estadounidense que deja ver el papel de la violencia pandilleril como un chivo expiatorio es la disposición a deportar extranjeros que cometan crímenes. Durante la administración Obama, se deportaron miles de personas, muchos de ellos ex pandilleros, criminales y personas que cometieron delitos menores (Chishti y Mittelstadt, 2016).

comportamientos que asocian a la actividad de pandillas, como es la reunión de jóvenes en espacios públicos, cierto tipo de vestimentas o tener tatuajes en ciertos barrios de Los Ángeles.

"[...] he sentido discriminación con la policía, hay mucha persecución contra nosotros. Se piensa que nosotros estamos involucrados en pandillas, especialmente los hombres, piensan que vendemos drogas, básicamente que causamos muchos problemas. Una vez recuerdo que nos preguntaron (la policía) si teníamos papeles, yo como de 15 ó 16 años, nunca me habían preguntado eso. Era bien extraño saber que vivíamos aquí, pero que nos tratan de una manera...como si no fuéramos parte de la sociedad" (Manuel, 27 años).

La expresión de Manuel, "como si no fuéramos parte de la sociedad" sintetiza las consecuencias de la estigmatización y el racismo hacia los jóvenes, que trae consigo un sentimiento de exclusión socioracial, pero también de animadversión hacia la sociedad que los rechaza. Las consecuencias de no ser percibido como un miembro de la sociedad por parte de los grupos dominantes, es ralentizar y obstaculizar la integración social (De Haan, 2000).

La "*underclass*" es la denominación que utilizan los grupos dominantes para referirse a una aparente cultura de la desviación social, contaminada, antisocial y concentrada en las minorías raciales, que es utilizada para justificar la exclusión social, como si la problemática en los barrios pobres tuviera origen en ellos y solamente en ellos, los pobres (Wacquant, 2007).

Así, los jóvenes mexicanos, que se visten como "cholos", tienen tatuajes, grafitean o simplemente deambulan o se reúnen en las calles de sus barrios, son el blanco de estigmas, políticas de control y violencia policial. Como una de las consecuencias, en 2015 California fue el estado con mayor número de muertes de civiles a manos de la policía, siendo afroestadounidenses, latinos e indígenas nativos los principales grupos victimados (The Guardian, 2016).

A partir de las experiencias de los jóvenes en los barrios, cabe añadir que sobre la estigmatización social del barrio y sus habitantes existen distintas formas de percibirla y apropiarla, además de respuestas que cuestionan y rechazan a la sociedad estigmatizante como es la cultura de pandillas, un proceso paradójico pero recurrente es la normalización entre los propios sujetos que viven la estigmatización de la pobreza (Bayón, 2015, Bourdieu, 1999).

En las siguientes narrativas se hacen comparaciones y se muestran percepciones sobre dos tipos de espacios residenciales los barrios de migrantes y los suburbios, donde vive población más acomodada.

"[...] yo pensaba, está mejor aquí, aquí están más limpias las calles, aquí se ve que todo está más cuidado, se ve que todos tienen casa (suburbios). A mí no me gusta donde hay tantos departamentos (barrios de migrantes) porque se ve que hay más crimen, no me gusta, como que la gente descuida más sus calles, por eso me gusta allá más. [...] Mi mamá me llevó a Norwalk hace como cuatro años y dije *oh my gosh*, a ver la casa donde vivimos, y ahora que la fui a ver, *oh my gosh*, está bien feo por aquí, me asustó. [...] cuando estaba chiquita caminaba bien alegre por todos lados, y ahora que estoy más grande yo no caminaría yo solita. Cuando era chiquita no me daba cuenta mucho de cosas, se ve que hay más como pandillas por allá, y por aquí donde vivíamos también (Koreatown)" (Rebeca, 24 años).

"Es una buena área, a veces cuando mis compañeros, todos somos chicanos, describen de que vienen de una zona que hay mucha violencia, pandillas y lo que sea, yo pues no me puedo identificar con eso porque yo no vivo en una área así. Yo voy y a veces llego a las ocho de la noche y está todo bien, no me tengo que preocupar por cosas así, *so* es una buena área, vive casi puro americano" (María, 20 años).

En ambas narrativas, las percepciones negativas y ausentes de crítica sobre las problemáticas sociales se asocian a las de los barrios de migrantes, con lo "feo", lo sucio, el crimen y las pandillas. Mientras que el lugar que no es nombrado como

“barrio”, sino como una “buena área”, es seguro, no hay pandillas y casi no viven latinos, sino “americanos” o blancos.

La pobreza y las desigualdades sociales que tienen su expresión en los distintos procesos que se han hecho mención, son el contexto social que conforma la vida cotidiana de los jóvenes en sus lugares de residencia, el barrio. Contextos en desventaja y privación que van moldeando su habitus, prácticas, percepciones, posición y papel en la sociedad.

#### **4.4 Conclusiones del capítulo**

Las experiencias biográficas de los jóvenes y sus familias permiten explorar cómo se vive la reproducción social de la pobreza a través de distintas generaciones, a la vez que también remiten a la agencia, al intento de superar la pobreza mediante distintas estrategias, ya sea el trabajo familiar, la migración a las ciudades y en último caso, la migración a Estados Unidos. No obstante, el cambio de entorno económico y social que supone la migración y las motivaciones de mejoría con que los migrantes emprenden sus travesías, la acumulación de desventajas y la consecuente pobreza persisten en tanto la mayoría de los migrantes mexicanos son relegados al peldaño más bajo de una sociedad profundamente estratificada como la estadounidense.

La continuidad en las posiciones desventajosas y el contexto de recepción negativo en el país de destino tienen como resultado una integración social deficiente de los migrantes mexicanos. Esto implica que en los Estados Unidos, la estructura de oportunidades sea reducida para los migrantes mexicanos y más bien, las limitantes sean la regla, en vez de la excepción.

El bajo nivel educativo de los padres, la elevada natalidad en las áreas rurales, trayectorias laborales en trabajos mal pagados, precarios, duros e inestables, la residencia en las periferias miserables de la ciudad y la ausencia del Estado en su responsabilidad de generar mejores condiciones de vida, es decir, una restringida

estructura de oportunidades, son situaciones que se trasladan al destino migratorio, donde el contexto de recepción que estratifica, estigmatiza y segrega a los migrantes mexicanos e induce a la preservación de similares condiciones de privación social.

En el siguiente capítulo se abordan las experiencias educativas de los jóvenes previas a la universidad. Es bajo este contexto de desventajas heredadas y reproducidas en origen y destino que los jóvenes incursionan en las instituciones educativas de Estados Unidos; avanzan por un camino de múltiples obstáculos, producto de las desventajas sociales, que muchas veces para muchos, termina por trabar sus anhelos, pero para algunos otros, como sucede con los jóvenes entrevistados que llegan a la universidad, prosiguen a pesar de los pesares.

## **Capítulo 5. La experiencia educativa preuniversitaria**

El presente capítulo aborda las experiencias de los jóvenes de origen mexicano durante su paso por la institución educativa previa a la universidad. Si bien, las experiencias de estos jóvenes comparten un contexto de desventajas sociales, reflejadas también en desventajas educativas, las experiencias preuniversitarias se caracterizan por su heterogeneidad, es decir, no hay una única vía por la cual se transite hacia la universidad.

El objetivo del capítulo es hacer especial énfasis en los procesos de diferenciación de las experiencias educativas. Las trayectorias educativas se bifurcan hacia distintos caminos según ya sea, los contextos que acentúan y perpetúan las desventajas o bien, hacia aquellos contextos que permiten comenzar a superar paulatinamente, en mayor o menor grado, la acumulación de desventajas que cargan consigo, y con ésto, obtener acceso a una mejor estructura de oportunidades.

Tales procesos están condicionados por el entrecruzamiento de las experiencias biográficas, eventos y transiciones sucedidos a raíz de sus propias significaciones, perspectivas y acciones que moldean su agencia; a su vez que por procesos estructurales y sociohistóricos en la configuración de las instituciones sociales, fundamentalmente la escuela, que facilitan u obstruyen el acceso a una estructura de oportunidades que les va a permitir hacer frente a las desventajas en el plano educativo y social.

La experiencia educativa preuniversitaria se explora inicialmente a partir de la transición educativa, el ingreso al sistema educativo estadounidense. Posteriormente, se analiza la incidencia del contexto institucional de las escuelas en la reproducción de las desventajas, principalmente en cómo los jóvenes son segregados en función del origen social y racial. Como desencadenamiento de lo anterior, se pasa al análisis de un evento trascendental para sus trayectorias educativas, el cómo es que en dichos contextos segregados los jóvenes construyen y/o re construyen sus

expectativas educativas hacia la valorización de la educación y con ello, la conformación de aspiraciones de continuar o no hacia la universidad.

Como eje de análisis se plantea comprender cuáles son aquellos contextos tanto en el entorno social (familia, barrio) como en el educativo, propicios para el acceso a una estructura de oportunidades (agentes, programas institucionales, acceso a información) que permitan continuar la trayectoria educativa hacia la universidad. Al mismo tiempo, se trata de analizar aquellos contextos que obstaculicen dicho proceso, es decir, que reproduzcan las desventajas acumuladas.

### **5.1. El aprendizaje del inglés y la adaptación escolar**

En el análisis de las trayectorias educativas una primera cuestión a considerar es el tránsito de un entorno social donde la familia socializa a partir de marcos de referencias culturales del origen, para luego pasar a la escuela, donde los estudiantes comienzan a ser socializados a partir de la cultural del lugar de origen.

Pasar de un tipo de socialización a otra, tiende a ser un *shock* cultural temporal que por cierto tiempo dificultará la integración tanto educativa como social. En el contexto migratorio estadounidense, Zhou (1997) califica cómo traumático el proceso de adaptación de los hijos de inmigrantes, cuando se generan tensiones entre la cultura de origen y la de destino, como es el caso de la migración mexicana.<sup>68</sup>

Los hijos de los migrantes deben aprender un nuevo idioma, desenvolverse bajo nuevas dinámicas sociales y navegar por un sistema educativo que les es completamente desconocido y ajeno. A ello debe agregarse que en el caso estadounidense, el sistema educativo muchas veces no les proporciona vías de integración educativa adecuada, conforme la estructura desigual y la debilidad de políticas públicas sobre integración de los migrantes (Gándara y Contreras, 2009).

---

68 La integración educativa claramente está ligada a la integración social de los inmigrantes. Los grupos migrantes que mejor se integran son aquellos valorados por la sociedad de origen, lo que se traduce en brindar canales efectivos de integración (Portes y Rumbaut, 2014; Suárez-Orozco, *et al.*, 2010).

Como consecuencia, cuando hay desventajas en el origen y se asocian a las existentes en el destino, tienden a afectar el desarrollo educativo de los hijos de migrantes (Suárez-Orozco, *et al.*, 2010).

“Fue bastante difícil porque yo ya estaba acostumbrada a ser como la mejor en todo académicamente, y cuando me vine para acá fue como un *shock* completo, o sea un mes literal de no dejar de llorar todos los días en la escuela, era difícil comprender de saber bastante a no saber nada, bastante difícil, pero después pasó con el tiempo” (Daniela, 20 años).

Cuando se trata de sujetos en desventaja social, los procesos de transición se caracterizan por la incertidumbre y la vulnerabilidad en tanto las situaciones por las que atraviesan están fuera de su control, y por ello, no hay posibilidad de dirigir el rumbo ante su naturaleza impredecible (Saraví, 2009). Así, los estudiantes hacen frente a una transición en la que se encuentran relativamente solos, de su iniciativa y acción depende mucho la forma en que se dé el proceso de adaptación escolar. El círculo familiar, posible sostén de apoyo en el entorno social de origen, ahora ya no puede fungir como tal, en la medida en que el sistema escolar igualmente les resulta desconocido, así como muchas otras instituciones, y en el caso mexicano, es aún menos probable, ante el común bajo nivel de estudios de los padres y el débil porcentaje de éstos que aprenden el idioma inglés (Alarcón, *et al.*, 2014).

En ese proceso, el aprendizaje del idioma inglés es una cuestión crucial, en la medida en que va a determinar el tiempo y forma en que el estudiante se integre al sistema escolar. Tanto más rápido es el aprendizaje del idioma, será más inmediata la incorporación al sistema escolar de forma regular.<sup>69</sup> Por ende, para los estudiantes que les toma más tiempo aprender el idioma, el desfase en su incorporación plena al sistema escolar representa una desventaja educativa.

---

<sup>69</sup> Los estudiantes que no tienen como lengua materna el inglés ingresan al programa *English as a Second Language* (ESL, por sus siglas en inglés) en el que deben permanecer hasta que comprueben mediante un examen de conocimientos que posee un nivel de inglés adecuado.

Los estudiantes que provienen de México son los que mayor riesgo corren de retardarse en el proceso. Conforme se incorporan al sistema educativo a una mayor edad, su capacidad y rapidez en el aprendizaje de un segundo idioma disminuye (Rumbaut, 2004). Mientras que los nacidos en Estados Unidos de padres mexicanos, aunque aprenden el idioma a una edad más temprana, también se enfrentan a la barrera del idioma, pues son socializados inicialmente en el entorno familiar donde por lo regular la primera lengua en aprenderse es el español.

"[...] ellos llegaron a una edad más avanzada (hermanos), suena como a viejitos ¿no?, Ellos tenían clases de inglés pero les daba pena hablar, entonces como que su desarrollo fue más lento. Ellos lo hablan, lo saben y lo entienden, pero creo que no lo desarrollaron como mi hermana menor y yo, porque les daba pena y no estuvieron expuestos él mismo tiempo que mi hermana y yo, y aunque si les enseñaban en la *high school*, fue diferente su experiencia" (Diego, 26 años).

La familia de Diego es un ejemplo de cómo la edad de llegada a Estados Unidos es determinante en el aprendizaje del inglés y la inserción en el sistema escolar. Diego y su hermana lograron asistir a la universidad, mientras que los mayores, no lograron terminar *high school* y se incorporaron tempranamente al mundo laboral.

Casi todos los jóvenes entrevistados lograron aprender el idioma inglés en un lapso de entre uno y tres años a pesar de que señalaron distintos obstáculos para el aprendizaje, como el que los padres no hablaran el inglés, el estar en cursos con compañeros hispanohablantes que también están aprendiendo el idioma y clases deficientes de inglés. Por otro lado, el tener primos y hermanos que hablaran inglés, o tener profesores interesados en que aprendieran el idioma fueron aspectos que facilitaron el aprendizaje.

Entre los indocumentados, a excepción de dos casos, todos llegaron antes de los doce años, lo que coincide con las investigaciones de Rumbaut, de que entre a

más temprana edad se llega al país de destino, es más fácil aprender el idioma nativo, y por ello, es posible tener un mejor aprovechamiento escolar, y con ello, es más factible continuar la educación.

En términos de la socialización, el dominio del inglés es un factor de integración social en la escuela, sobre todo en escuelas multiétnicas. El no saber hablar bien el inglés se convierte en motivo de burla y en algunos casos, de aislamiento social. De manera que la iniciativa de los estudiantes para aprender el idioma está muy ligada a la necesidad de socializar con sus compañeros.

“[...] llegué y empecé en el primer grado, y me acuerdo lloraba porque no sabía inglés, lloraba porque se burlaban de mi porque no sabía inglés, y me propuse aprender inglés lo más rápido posible. Viviendo aquí todos saben inglés en la escuela, ya lees en inglés y todo, ya nada más en tu casa con tus papás hablas español. Fui aprendiendo el inglés en mi primer año, lo aprendí pero no lo suficiente para pasar mis exámenes de inglés, pasé los de matemáticas, pero los de inglés no los pasé, y para segundo grado se me hace que por eso me pasaron al salón más bajo, en el que los niños aprendían más lento” (Martín, 21 años).

Como narra Martín, el retraso en el aprendizaje del inglés es una desventaja que desencadena consecuencias en la trayectoria educativa de los hijos de migrantes. Además de obstaculizar la integración social, un lento aprendizaje del inglés impide incorporarse a las clases regulares, cursos avanzados, lo que se traduce en menores probabilidades de terminar la educación básica en tiempo y forma.

Entonces, la inmersión rápida en el idioma es un paso esencial para permitir el avance a una integración académica que abre las posibilidades educativas, en tanto el dominio del idioma les abre las puertas para ingresar a cursos avanzados e información clave sobre la educación. En contraste, aquellos estudiantes que tardan más en aprender el idioma, que son bastantes, reducen severamente las posibilidades de avanzar satisfactoriamente en el camino de la educación (Gándara y Contreras,

2009).

## **5.2. Inter e Intrasegregación escolar: pautas de diferenciación**

La experiencia educativa está ampliamente vinculada a las características del establecimiento escolar al cual se asiste. La calidad de la enseñanza, la disposición de recursos materiales y humanos así como la composición social de los estudiantes son características que influyen sustancialmente en la trayectoria educativa.

Si bien los sistemas educativos se han extendido y masificado para dar mayor acceso, la oferta escolar no ha sido equitativa. En Estados Unidos los pobres deben asistir generalmente a escuelas desprovistas de recursos, con sobrepoblación estudiantil, altos grados de segregación racial y étnica, profesores con insuficiente preparación, insuficientes servicios de consejería y carencia de recursos materiales como libros, computadoras, entre otros (Bourdieu y Passeron, 2003; Dubet, 2005; Gándara y Contreras, 2009; Gonzales y Carvajal, 2015; NCES, 2010).

En el contexto estadounidense, las desigualdades educativas se moldean en torno a cuestiones de raza, etnicidad y clase. Por tanto, los estudiantes de origen mexicano, frecuentemente asisten a escuelas de bajos recursos, como las descritas anteriormente. Esto se traduce en bajas tasas de eficiencia terminal en dichas escuelas, tasas que tienden a concentrarse en los estudiantes más desventajados, latinos, afroestadounidenses y estudiantes ELL. En el cuadro 9 se muestra la tasa de eficiencia terminal en algunas de las escuelas a las que asistieron los estudiantes entrevistados.<sup>70</sup>

La regularidad es encontrar una tasa de eficiencia terminal menor al 80% en las escuelas ubicadas en barrios pobres y de inmigrantes. Sin embargo, cuando se le agrega como componente de análisis la pertenencia de clase, se hallan más diferencias. Los latinos que viven en suburbios de clase media, asisten a escuelas de

---

<sup>70</sup> En el cuadro 1 de la Introducción se clasificó a la high school a la que asistieron los estudiantes de acuerdo a la eficiencia terminal, el porcentaje de estudiantes en cursos avanzados y las propias narrativas de los estudiantes.

mejor calidad, como es el caso de "Los Altos" ó "Baldwin Park". Entonces, la diferenciación educativa en Los Ángeles no sólo se relaciona a la etnicidad y raza, sino que se intersecta con la clase. Esto sucede como consecuencia de políticas públicas que ofertan diferencialmente servicios públicos de acuerdo a la capacidad económica de los habitantes de cada área, y dada la acentuada segregación residencial de Los Ángeles, las brechas sociales en la provisión de servicios es igualmente alta (Levine, 2006; Waldinger, 1999).

Una segunda pauta de diferenciación es la heterogeneidad de la población escolar. Dubet (2005) señala que las "escuelas gueto" tienden a concentrar la debilidad de estudiantes en desventaja, y en cambio, es mínimo el contacto con estudiantes en una mejor situación educativa y social. En contraste en establecimientos donde hay una variedad étnica, racial y de clase, es más probable que los desaventajados logren un mejor aprovechamiento escolar, pues éstos se benefician de la interacción con estudiantes en mejor situación. La *high school* Hamilton en Culver City por ejemplo, es una escuela con población latina pero también con una considerable presencia de estudiantes blancos, aunque la eficiencia terminal de los latinos es menor, no es tan baja como en escuelas de alta concentración de población latina.

Una tercer característica es la influencia de las escuelas "*Magnet*", instituciones de excelencia educativa que tienen el objetivo de incrementar la equidad educativa de minorías raciales y de perfil socioeconómico bajo. Los estudiantes que ingresan a estas escuelas tienen altas probabilidades de continuar sus estudios en la universidad (US Department of Education, 2008). En la *California Academy of Mathematics and Sciences* por ejemplo, prácticamente cualquier estudiante que logre ingresar a la institución se gradúa y con ello, las posibilidades de ingresar a una universidad.

Una particularidad es que el ingreso a estas escuelas se hace por medio de selección y no de acuerdo a la zona. Entonces, la iniciativa de ingreso a estas escuelas recae en los padres, si se toma en cuenta el desconocimiento de idioma y el sistema educativo entre los migrantes mexicanos de primera generación, se infiere que es

poco probable que dicha iniciativa sea generalizada entre los padres.

**Cuadro 9. Tasa de eficiencia terminal en *high schools* de Los Angeles (2016)**

	Garfield*	Belmont*	West Adams*	Fremont*	Los Altos*	Hamilton*
Total	91.2%	72.1%	77.8%	90.6%	97.1%	89.1%
Latino	90.9%	72.4%	78.1%	86.7%	97.1%	87.2%
Blanco	100%	50%	-	89.4%	96.2%	91.4%
Alumnos con cursos requeridos para sistema UC/USC	61.4%	57.3%	47.9%	52.5%	49.4%	60.3%
	Ramón Cortines**	Roosevelt	Francisco Bravo Medical High School**	California Academy of Mathematics and Sciences*, **	Leuzinger	Baldwin Park*
Total	95.6%	78.7%	97.7%	98.6%	88%	92.9%
Latino	95.9%	78.9%	100%	98.4%	86.4%	92.3%
Blanco	97.6%	75%	100%	100%	77.8%	100%
Alumnos con cursos requeridos para sistema UC/USC	64%	41.9%	72.1%	97.5%	46.9%	38%

\* Escuelas con población mayoritariamente latina.

\*\* Escuelas *Magnet*

*ESL*. Estudiantes que tomaron cursos *English as a Second Language*.

Elaboración propia con información del *California Education Department*.

Aunque estas escuelas promueven la equidad educativa, también se inscriben en las prácticas de diferenciación y segmentación a partir del mérito. El sistema educativo premia el mérito de las clases sociales en desventaja, al seleccionar sólo a aquellos que fueron capaces de superar las desventajas, mientras que quienes no lo logran —una mayoría—, es relegada a escuelas deficientes. La disponibilidad y el acceso a este tipo de escuela es la excepción y no la regla, sólo una minoría de los estudiantes latinos tienen el privilegio de asistir a estas escuelas.

En ese sentido, cabe señalar que en Los Ángeles, el establecimiento de

escuelas *Magnet* en zonas empobrecidas no ha sido solamente una concesión gubernamental, sino producto de la presión política de organizaciones sociales de latinos y afroestadounidenses, sobre todo, luego de los disturbios raciales de 1992 en el Sur Centro de Los Ángeles. Aunque el contexto ha cambiado desde entonces, la segregación educativa en función de la raza persiste en gran parte de la ciudad (Griffin, *et al.*, 2007).

Además de una intersegregación en las escuelas, al interior de las mismas suceden procesos de diferenciación del estudiantado, una intrasegregación de los alumnos según sus aptitudes y desempeño educativo. El sistema educativo selecciona a los estudiantes más "aptos" y sobresalientes, brindándoles mejores condiciones y calidad de la enseñanza; con lo que acceden a un mejor estructura de oportunidades y desecha a los que presentan deficiencias.

El estudiante "apto" puede tomar cursos avanzados, tener un radio de atención de profesores y consejeros mucho más cercano, profesores que enseñan mejor, cursos dedicados a prepararse para ir a la universidad, actividades extracurriculares, competencias escolares y en interacción con otros estudiantes sobresalientes, un conjunto de recursos a su disposición que hacen posible el logro escolar y con ello, su posterior asistencia a la universidad (Crisp, 2015; Gibson, *et al.*, 2004; Gonzales, 2010).

En contraste, los alumnos con deficiencias escolares y menor desempeño educativo son orillados a los cursos regulares y remediales, donde los profesores no enseñan bien y no apuestan por ellos, los envían al *tracking* hacia habilidades técnicas y vocacionales, una serie de desventajas acumuladas que en conjunto conducen a un potencial escenario de dificultades en el ámbito educativo (Gonzales y Carvajal, 2015).

El acceso a los recursos educativos ocurre entonces mediante mecanismos de selección que ejerce el el juicio profesoral. Los "buenos" estudiantes son los que tienen notas sobresalientes y son merecedores del reconocimiento, mientras que aquellos que tienen dificultades, sólo reciben el desdén y el abandono. Como

plantea Dubet (2005), claro está que el mérito no deriva solamente de la inteligencia y el esfuerzo propio, el desarrollo de aptitudes y habilidades se vincula ampliamente a los recursos a disposición, tanto en la escuela como en el contexto familiar y social

### *Percepciones sobre la escuela*

Las percepciones de los jóvenes sobre su experiencia en la escuela media superior permite entender cómo el tipo de establecimiento educativo modela las percepciones sobre la misma. En retrospectiva, los recuerdos de los jóvenes sobre esta etapa dan cuenta de los beneficios de los recursos disponibles, las problemáticas cotidianas de la escuela y al mismo tiempo, cómo esto influyó en su desempeño educativo.

Los estudiantes que fueron a una escuela con recursos, expresan una experiencia nutrida, que los marcó y forjó como estudiantes, en la que la educación fue la prioridad en sus vidas durante esta etapa. Su cotidianeidad muestra que sus esfuerzos estaban volcados hacia la escuela y los deberes escolares.

“Es una escuela que se podría decir prestigiosa, no quiero sonar así de mucha cosa, pero sí es una escuela prestigiosa. Para entrar tuve que aplicar, nada más aceptan como a 165 estudiantes y agarran como mil aplicaciones. Tienes que hacer una presentación de un proyecto, una entrevista, tienes que llenar tu aplicación con muchos ensayos.

Mi *high school* fue muy diferente que en una escuela normal, no lo puedo comparar porque no fui a una escuela regular, lo máximo que tenía la escuela se me hace que eran 500 gentes, comparadas con otras que tienen 2 mil o 3 mil gentes. Entonces ahí todos nos conocíamos, todos tomábamos las mismas clases, era especificado el currículum. Entonces pues bien, si era inteligente y todo, pero, fue muy difícil la escuela, teníamos proyectos que se les llamaban interdisciplinarios [...] me acuerdo que en el grado diez hicieron que escribiéramos un libro de cien páginas,

me acuerdo que tenía 15 años, y decía como voy a escribir un libro, y nos dieron dos meses y ya lo acabé, no sé cómo pero lo acabé, y ya me dieron mis puntos.

En el onceavo grado tuvimos que crear un museo nos dieron un cuarto libre, nos dieron un *budget*, dinero, para invertir en lo que fuera y hagan su museo, eran cuatro materias, tierra, fuego agua y aire, a nosotros nos tocó aire. Nos dieron se me hace que un mes para hacerlo todo y lo hicimos, me acuerdo que era una chinga en esa escuela, *like* a veces no dormíamos, de tanta tarea a veces me quedaba despierto hasta las cinco y media de la mañana, veía el reloj y chin y ya veía no voy a dormir, me acababa mi cereal, me bañaba y me iba la escuela.

Esa escuela está *rankeada* la tercera mejor en California y éramos las 22 mejor en todo Estados Unidos. Venía la NASA, venía la Boeing, a darles *internships* a estudiantes de *high school*. Me acuerdo que venía Harvard, venía Stanford, venía Berkeley a tratar de reclutar estudiantes. Mi escuela también era más conocida por su equipo de robots ,no teníamos equipo de fútbol americano pero teníamos equipo de robot, me acuerdo que una vez le ganamos al equipo de China, era el mejor del mundo en ese entonces, y ohhh le ganamos a China, y yo ok, le ganamos a China, está bien" (Antonio, 21 años).

Antonio fue de los pocos estudiantes que lograron ingresar a una *escuela Magnet*, la que él mismo denomina "prestigiosa", donde los recursos educativos abundan. Él se reconoce como inteligente, aunque expresa dificultades, deja ver un entusiasmo por aprendizaje. Griffin, *et al.* (2007) documentan cómo este tipo de escuelas brindan todos los recursos, humanos y materiales, para el desarrollo educativo de los estudiantes, además de la guía necesaria para continuar hacia la universidad.

Por su parte, el relato de José evidencia cómo el tipo de escuela es determinante en el desempeño escolar. José, que es indocumentado y mexicano, describe las experiencias de asistir a escuelas con recursos y otras sin éstos.

"Cuando estaba en Montebello (*high school*) mi *GPA* era como de 3.9, y de

Morningside (*high school*) era como de 2.2. No nada más le echo la culpa a las clases, también tiene que ver tu *environment*, aquí donde tenía mi *GPA* bajo me recuerdo, reflexiono con quien me estaba juntando, y pues eso te dice una historia, era gente que eran vagos, equis cosa. Y cuando estaba en escuelas como Lawdnale, Montebello, había estudiantes que aspiraban a estudiar una carrera, no tenían otra cosa que hacer más que estudiar, tenían los *GPA's* más altos. Entonces definitivamente tenía que ver el *environment* donde crece uno. Porque tan sólo tomando mi caso como ejemplo, iba a las escuelas malas y mi *GPA* estaba bajo., y cuando iba a las escuelas con los recursos, los maestros que quieren enseñarte, mi *GPA* estaba casi perfecto" (José, 26 años).

José se mostraba sorprendido de cómo en las "escuelas con recursos", en la que "los maestros quieren enseñarte", obtenía excelentes resultados, a diferencia de la "escuela mala", en la que el entorno social conflictivo, la escasez de recursos materiales y la baja calidad de la enseñanza tendría consecuencias negativas.

De esta manera, las experiencias de los alumnos que fueron a escuelas "gueto", dan cuenta de la ocurrencia de problemáticas como reflejo de la cotidianeidad que viven las comunidades empobrecidas de migrantes. Sin embargo, si bien la violencia, el consumo de drogas, la pobreza y problemas de rendimiento escolar son parte de esa realidad, esta visión es sobredimensionada y totalizante hacia los estudiantes latinos y afroestadounidenses, los grupos dominantes construyen una visión estigmatizada que contribuye a consolidar el prejuicio y a la propia normalización de los prejuicios entre los estudiantes.

"Fui a Inglewood, la mayoría también éramos latinos y afroestadounidenses. Algo que si me acuerdo es que arreglaron escuela cuando yo estaba en el 8º, y me acuerdo que tenían *metal detectors*, entrábamos y te revisaban, pero eso antes no existía. Esa escuela está a lado del departamento de policía. En ese tiempo no sabía nada, pero ahora con lo que sé, con lo que he estudiado, creo que nos trataban como criminales" (Teresa, 22 años).

*"La escuela Roosevelt has a bad reputation for the high dropout rate, it has been for years, it's kind of what you would expect the kind of a school in a poor community, like a high drop out rate, a lot of fights, like people not respecting their teachers, drugs. But it doesn't mean that intelligent people don't come there, the last mayor of Los Angeles before now (Antonio Villaraigosa), went to that school. We also are known for that, famous like boxer Oscar de la Hoya.*

*Also we have a high rate of pregnancy right there, so there is a planned parenthood outside of the school. The majority of my friends in Boyle Heights went to that school cause it's...there used to be the only high school, but now there are other high schools in Boyle Heights" (Andrés, 22 años).*

Ambos estudiantes miran en retrospectiva su escuela. Como recuerda Teresa, "en ese tiempo no sabía nada", no percibía las dinámicas de estigmatización y segregación educativa, y por tanto, no hay un cuestionamiento hacia la situación, sino que la normalizan. La *arbitrariedad cultural* despliega un discurso que premia a los "buenos" estudiantes y sobre los "malos" difunde el estigma social, al tiempo que invisibiliza las desventajas sociales que originan las deficiencias escolares (Bourdieu y Passeron, 2003).

Sin embargo, luego de un proceso reflexivo que conduce a analizar su propia posición social, estos jóvenes adoptan una posición crítica del discurso dominante. Reconocen las problemáticas de su comunidad, pero también realizan contrastes, como mirar el papel de los grupos que despliegan el discurso dominante, al tiempo que resaltan elementos positivos de su comunidad, que también tienden a ser invisibilizados desde el discurso dominante.

Estas reflexiones son retrospectivas, cuando los jóvenes se han socializado en la universidad, y adquieren capacidades analíticas más sólidas e interactúan en entornos altamente politizados. Sin embargo, como ellos mismos lo plantean, cuando están en el nivel medio superior lo que se socializa es el estigma, que si bien

es sobredimensionado, no es tampoco ilusorio, en el sentido de que asisten a escuelas de mala calidad y desprovistas de recursos.

Consecuentemente, entre las deficiencias de estos establecimientos y la arbitrariedad cultural estigmatizante, muy pocas veces hay recuerdos positivos entre los estudiantes sobre su preparación académica ni tampoco indicios de transformaciones en su desarrollo educativo.

### *La pandilla: la barrera masculinizada*

La cultura de las pandillas entre los jóvenes latinos en Los Ángeles tiene un arraigo histórico. Los barrios pero también las escuelas son los espacios sociales de interacción de estos grupos. Para Portes y Rumbaut (2014) una explicación a este proceso reside en las pautas de integración social de grupos que históricamente han sido racializados de forma negativa por la sociedad blanca estadounidense, como han sido los mexicanos.

En ese sentido, cuando los jóvenes no se sienten integrados en la escuela, donde el juicio profesoral los estigmatiza, deriva en un contexto que reprime la generación de aspiraciones y expectativas educativas y por tanto, se perciba lejana la posibilidad de obtener beneficios a su paso por la escuela, o bien, de continuar más allá.

Por su parte, a partir del análisis de las relaciones de clase, Lareau (2003) propone que cuando desde la familia no es posible promover la *cultivación concertada* en tanto la pobreza no lo permite, y por el contrario, las dificultades en las condiciones socioeconómicas obligan a fomentar un *crecimiento natural* de los hijos, se genera una disonancia entre ésta estrategia y las prácticas culturales institucionalizadas por la escuela, que tiene resultado la emergencia del distanciamiento y desconfianza hacia la escuela.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> La *cultivación concertada* se refiere a una serie de prácticas culturales que los padres de clase media

De forma reactiva, ante el vacío que deja la escuela que los excluye y que al mismo tiempo es disonante a las prácticas culturales originadas en la familia, los jóvenes terminan por rechazar la cultura escolar. Es entonces que la escuela va dejándose de considerar como una opción de vida y también como un espacio de integración social en donde constituir una identidad juvenil, un proceso por demás trascendental entre los adolescentes. En ese sentido, Saraví (2009) siguiendo a Willis (1977), plantea que entre los jóvenes excluidos del sistema escolar, se produce una contra cultura que rechaza y confronta las pautas de comportamiento establecidas por la autoridad escolar, o en términos de Bourdieu, la *arbitrariedad cultural*, y que da lugar a percibir un *sin sentido* sobre la escuela.

"¿Te acuerdas algo de tu escuela primaria? Si, especialmente cuando estaba en el quinto grado, teníamos un maestro ya viejito que era anglo americano, y en esa clase siempre nos decía, nos miraba como tontos. Me recuerdo (sic) la frase que nos decía, cuando decíamos algo mal 'are you incredibly stupid, are you incredibly lazy or just an idiot?' Así nos decía, y nos decía que escogiéramos una de esas tres, y pues muchos tenían que escoger, pero pues se le queda a uno ¿verdad? Like yo no soy nada, y pues por eso a mí se me hizo fácil involucrarme en lo que he estado (las pandillas)" (Enrique, 24 años).

La memoria de Enrique sobre su paso por la escuela primaria le remite únicamente al rechazo y descrédito de su profesor. El no sentirse capaces en la escuela, "se le queda a uno ¿verdad? Like, yo no soy nada", es lo que da lugar a percibir el *sin sentido* de la escuela, para finalmente dar el paso hacia esos espacios de socialización más cercanos y conocidos, la pandilla.

En tal contexto escolar, las expectativas escolares se vuelven mínimas o inexistentes, la escuela pasa a segundo plano, o simplemente desaparece y se

---

promueven para enriquecer el desarrollo cognitivo de sus hijos. Práctica que ante las dificultades que implican la pobreza, son poco factibles para las clases trabajadoras. En vez de ello, las clases trabajadoras deben dejar a su suerte a los hijos en este proceso, el *crecimiento natural* (Lareau, 2003).

convierte únicamente en el espacio físico de reunión para la pandilla. La vida cotidiana de los jóvenes transita en una disposición de tiempo libre dedicada a simplemente pasar el tiempo con quienes se identifican, y en otros casos, consumir drogas, robar o pelear con otras pandillas. Al respecto, Dubet (2005) plantea que la respuesta a la violencia estigmatizante en el sistema escolar por la que pasan a los que denomina “vencidos”, es igualmente violenta.

“Entré a una que se llama Banning *High School* aquí en Wilmington, pero en esos tiempos la verdad que la escuela no estaba bien. Había muchas peleas de pandillas, había drogas y alcohol para muchachos de nuestra edad, siempre había peleas, siempre había algún pleito, siempre había alguien que se le arrestaba, cosas así.

Yo me junté mucho con ellos, específicamente una (pandilla), porque lo que pasó es que uno empezando el *high school*, a los que yo conocía era con los que yo crecí, la mayoría de ellos se metieron a las pandillas, y entonces lo que pasó es que yo me junté con ellos. Así que por inanición yo me empecé a juntar con las pandillas” (Benjamín, 24 años).

“Nosotros crecimos en *South Central LA*. Sí era antes un barrio donde había mucha actividad de *gangas*,<sup>72</sup> nosotros crecimos en eso ¿verdad?, yo antes siendo un chavalillo, me junté en eso, y si estaba de vago a veces en las calles, y especialmente cuando estaba en la *high school*, pero cambié cuando entré al once grado (sic), porque no miraba a donde me estaba llevando eso. ¿Cuándo entraste a las pandillas? Cuando estaba en la *middle school*, cuando estaba como en el séptimo grado, es ahí donde te introducen.

Primero era una *crew*, esa *crew* era chiquita, no era *ganga*, eran de esas que nada más están en la escuela. Pero ya cuando entré a *high school*, ahí es donde miramos más actividad de *gangas*. Una de las *gangas* era *South Los*, ellos dicen *South Los 13*, muchos de ellos se iban en escuela, yo también me iba de la escuela. ¿En *high school* a qué se dedicaban las *gangas*? Adentro de la *high school*, no te voy a

---

<sup>72</sup> *Ganga* es una deformación al español de la palabra *gang* (pandilla) que los jóvenes latinos utilizan frecuentemente en su lenguaje.

mentir, vendían drogas también, yo me encontré vendiendo marihuana, vendía adentro y alrededor. Yo personalmente cuando estaba en el décimo grado hasta el doceavo todavía estaba vendiendo la droga, la mariguana, pero paré ya luego por qué uno de mis amigos lo mataron por eso” (Enrique, 24 años).

Como lo muestran las experiencias de Benjamín y Enrique, la cultura de las pandillas está presente en las calles de los barrios y las escuelas, es la vida cotidiana en la que se desenvuelven estos jóvenes. Sin embargo, la cultura de las pandillas pudiera ser una práctica social juvenil más arraigada y común entre los jóvenes nacidos en Los Ángeles, o que llegaron desde muy pequeños y no tuvieron una socialización de larga duración en el origen. Esta posibilidad se piensa en la medida en que es notable que los jóvenes entrevistados que fueron socializados inicialmente en México, se distancien de esta cultura. Aunque en las escuelas haya interacción con pandillas juveniles, los jóvenes indocumentados tienden a establecer límites, junto con las prácticas de control y supervisión, los valores y principios transmitidos en el seno de la familia parecen haber coadyuvado a evitar esta cultura.

“No sé, no sé si era miedo, no sé realmente. Desde que llegué aquí yo siempre estuve rodeado de eso (pandillas), creo que es una decisión, y aun no estar en el mejor estado socioeconómico, no sentía la necesidad de involucrarme. Y aparte de que yo fui criado, mi mamá nos inculcó muchas cosas que eran de irnos por el buen camino, de hacer las cosas correctas ¿no? Entonces creo que eso tuvo mucha influencia de no irme por esecamino. Y aparte te involucrabas y no era fácil, te involucrabas y se suponía que ibas a estar protegido, no era fácil, tu veías que mucha gente terminaba asesinada, o qué se yo. Entonces eso me daba miedo y no quería que me pasara eso. Entonces yo me distanciaba, y eso no significaba que no me involucraba porque yo tenía amigos que estuvieron involucrados en eso [...] y ellos sabían de que no me iban a convencer de entrar en las pandillas o hacer drogas porque no es lo que yo quería hacer y yo se los dejaba saber, yo les decía que no, me lo ofrecieron varias veces y yo me rehusé a hacerlo” (Diego, 26 años).

"[...] (La presencia de pandillas) me motivó, primero a salirme de ahí (la escuela) y a enfocarme más en los estudios, porque recuerdo que a muchos compañeros no les agradaba estudiar, ni siquiera querían estar ahí, entonces como que eso me impulsó a mí a seguir estudiando, a continuar. *¿Porque piensas que no eras como tus compañeros?* Principalmente creo que tiene mucho que ver la familia, no era tan fuerte la ayuda digamos como en otras familias, pero sí era fuerte de que apoyaban para seguir en la escuela, de estudiar, de hacer una carrera. Y aparte era algo extraño para mí ver pandillas, no estaba acostumbrado a eso" (Carlos, 25 años).

En ambas narrativas, la explicación sobre qué permitió el no ingreso a las pandillas, aunque fuera un contexto de interacción social cercano y cotidiano, se ubica en la presencia de la familia como base de apoyo y control. Además de ello, la última narrativa permite hacer referencia a la importancia del contexto social de origen en la transmisión de valores y las prácticas culturales, simplemente la pandilla era desconocida en su entorno social. Como se abordó en el capítulo anterior, el rol de la familia como guía y supervisión es fundamental en el comportamiento de los hijos, generalmente tiene un impacto positivo en la educación.

Sin embargo, también es necesario considerar que por la condición laboral no siempre es posible que los padres adopten plenamente este rol, largas jornadas laborales limitan. Lo anterior implica que la disposición de tiempo libre entre estos jóvenes queda a su libre albedrío y la experiencia es frecuentemente que el tiempo libre se desarrolle en las calles de los barrios (Rojas-García 2013; Zhou y Bankston, 1998).

*"¿Tus padres sabían que andabas en eso?* No, a veces mi papá no estaba, y mi mamá pues estaba haciendo la comida, y nomás me iba, voy a ir acá, sí sabían que estaba haciendo cosas de vago *¿No te trataban de impedir estar con las gangas?* No, ellos nunca supieron, hasta ahora no saben de que estaba vendiendo (droga). Me decían cómo te agarraste ese reloj o como te agarraste esa cadena, no pues me la encontré,

o pues me la dieron, les tuve que inventar cosas para eso, y no quiero que sepan” (Enrique, 24 años).

“¿Cómo fue tu experiencia? Fue bien rara, porque no iba bien con los valores morales y los ideales que me enseñaron mis padres, respetar a la gente, portarse uno bien, ser una persona de bien pues, con valores, y no iba bien. [...] mis papás averiguaron que yo estaba metido en cosas que yo no debería de estar, ellos hablaron conmigo y preguntaron, no rogaron pero si me dijeron que por favor ya no me involucrara en todo eso. Y yo miré que yo tengo mi hermana menor, yo soy el mayor de aquí de los que estamos en Estados Unidos, de todos mis primos y mis primas, así que todos me están mirando, como estaba creciendo yo, que estoy haciendo. Entonces yo tengo que hacer el ejemplo, Así que yo cambié eso y me alejé de todo eso, Porque yo lo que tenía que hacer era ser un ejemplo para mi familia” (Benjamín, 24 años).

En la primera narrativa se presenta un débil ejercicio en el rol de guía y supervisión de los padres. Sin embargo, es posible identificar que la responsabilidad parental en el relato de Enrique recae únicamente en el padre, quien no da cuenta de sus acciones por su trabajo, y aunque la madre se encuentra en casa, no tiene autoridad para ejercer un rol de guía y supervisión, lo que también da cuenta de la construcción patriarcal de las familias mexicanas y que se traslada al destino migratorio (Cuevas, 2010). Este rasgo familiar también se visibiliza en una mayor libertad en las actividades que realizan los hijos del género masculino, como estar en la calle, pasarla con los amigos ó llegar tarde a la casa, que se entrelazan con las condiciones de segregación racial que se vive en los barrios de Los Ángeles, y que vuelven altamente vulnerables a los jóvenes a vincularse con las pandillas. En contraste, cuando es posible el ejercicio parental del rol de supervisión, como en el caso de Benjamín, es que los padres logran orientar el comportamiento.

Como veta de análisis *a posteriori*, habría que indagar si la socialización familiar y el contexto social en el origen son factores de peso en la no incursión de los jóvenes en las pandillas. Este proceso también podría estar vinculado al desarrollo

de valores de responsabilidad y reconocimiento que algunos estudios han hallado entre los estudiantes indocumentados, el no fallar a los padres que se esfuerzan por darles un mejor futuro (Contreras, 2009; Martínez, 2011).

Otras investigaciones han argumentado que las segundas generaciones de latinos se han expuesto más profundamente a los procesos de racialización, lo que tendría como una de sus consecuencias un menor desempeño escolar que la generación 1.5 (Portes y Rumbaut, 2014). Entonces, una mayor propensión a incursionar en pandillas podría ser también alimentado por este proceso.

Por supuesto, con estos planteamientos no se pretende afirmar que los jóvenes nacidos en México no participen en estos espacios de socialización juvenil tan presentes y cotidianos en el contexto angelino, ya que otras situaciones conflictivas como familias disueltas, convivencia con familiares ya involucrados en pandillas, condiciones económicas precarias, o malas experiencias escolares, bien pueden ser otros factores relevantes en la problemática. Queda entonces como tema de investigación a profundizar.

Salir de las pandillas a tiempo, permite a los jóvenes que incursionaron en ellas reconstruir sus trayectorias educativas. Este proceso depende en gran medida de la familia, pero también de cómo se constituya la estructura de oportunidades en el ámbito escolar, tema del siguiente apartado.

### **5.3. Construcción de aspiraciones y expectativas educativas**

Las aspiraciones y expectativas educativas de los jóvenes son subjetividades constituidas a partir de los constreñimientos estructurales así como de las experiencias personales. La posición social de clase, las interacciones sociales en los entornos de acción cotidiana (la familia, la escuela y el barrio) y la estructura de oportunidades disponible definen estas subjetividades (Kao y Tienda, 1998; MacLeod 2009).<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Las aspiraciones se refieren a los deseos o ideales de los estudiantes de alcanzar un mayor nivel educativo,

El origen migrante incide en la conformación de aspiraciones y expectativas. De acuerdo al contexto de recepción, el cómo son posicionados socialmente los inmigrantes según su origen racial, étnico o nacional, así como a las disposiciones legales respecto a los derechos educativos de la población migrante importan en este proceso (Bohon, *et al.*, 2006). Los grupos que históricamente han sido subordinados e integrados parcial y negativamente en la sociedad estadounidense, como los mexicanos, tienden a expresar bajas aspiraciones (Ogbu y Simmons, 1998). De hecho, entre los latinos, los mexicanos son el grupo que tiene las aspiraciones más bajas de continuar estudios de educación superior (Gándara, *et al.*, 2004; Gibson, *et al.*, 2004).

En las trayectorias analizadas, aunque los orígenes sociales son muy similares, la mayoría en condiciones de pobreza, las trayectorias educativas se van diferenciando y separando según la conformación de factores antes mencionada. En ese proceso de diferenciación, la creación de aspiraciones y expectativas educativas resulta una etapa trascendental. La creación de expectativas de continuar los estudios, de ir a la universidad, conduce a nuevos entornos sociales, interacciones, conocimientos y prácticas sociales que moldean y transforman el *habitus* de los jóvenes, dotándolos de capital social y cultural de mayor valor en el campo educativo.

En contraste, otros estudiantes permanecen en los entornos sociales que reproducen la desigualdad, donde se acumulan las desigualdades y se restringe la estructura de oportunidades, por ende, con limitadas alternativas para crear aspiraciones y expectativas educativas. Aun así, algunos de ellos, muy pocos, logran traspasar los obstáculos a su paso por el sistema educativo y con la afrenta a otro tipo de barreras, transitan hacia la continuación de sus estudios, aunque en otras condiciones que los primeros.

En los procesos de diferenciación, la incidencia de agentes sociales es fundamental así como las tensiones entre estructura y agencia. Si bien en ocasiones la agencia social surge de dinámicas casuales y voluntaristas, hay destacar que su

---

mientras que las expectativas son las posibilidades que el estudiante cree tener de alcanzar un mayor nivel educativo, en función de una evaluación personal de sus capacidades académicas, desempeño educativo y posición social (Bohon, *et al.*, 2006).

presencia se debe en gran medida al resultado de estas pugnas, en la que la estructura social constriñe la estructura de oportunidades, al tiempo que la agencia social gana ciertos espacios sociales en oposición a condiciones objetivas adversas.

### **5.3.1. Capital cultural y social de la familia**

El capital social y cultural de las familias migrantes resultaría poco funcional y limitado para el entorno escolar dado sus limitados recursos. El bajo nivel educativo de los padres en general, el desconocimiento del sistema educativo, la pobreza y la parcial integración social a la sociedad de destino, son condiciones que plantean limitaciones sobre el alcance de estos capitales en el campo educativo.

Sin embargo, si se toma en cuenta la importancia de la familia en la cultura mexicana, el soporte, apoyo y reconocimiento de la familia resultan aspectos relevantes en la creación de aspiraciones y expectativas, en la medida en que la familia es el núcleo social en torno al cual giran las decisiones fundamentales de los estudiantes de origen mexicano, a diferencia de los anglosajones, que privilegian la individualidad (Torres y Hernández, 2007). Siguiendo a Granovetter (1973), son estos *vínculos débiles* los que en ciertos sectores sociales tienen amplio peso en el sentido y la acción de los sujetos.

En ese sentido, distintas investigaciones sobre el entorno educativo de los latinos y los mexicanos en Estados Unidos, consideran fundamental el rol de la familia, no por la información ni conocimientos que puedan aportar sobre el sistema educativo, que generalmente es totalmente desconocido para estos sectores, sino como una base de apoyo y confianza para transitar por el sistema (Contreras, 2009; Pérez, *et al.*, 2009; Pérez y McDonough, 2008; Rojas-García, 2013; Torres y Hernández, 2007).

"[...] les dije a mis papás, porque para ellos también su sueño fue, sigue siendo, que los tres nos matriculemos ¿no?, ¿así se dice?, que terminemos la universidad. Se me

hace que para muchos de los papás que vienen aquí indocumentados, que son inmigrantes, quieren que sus hijos prosperen ¿no?

*Es like quoting "the American dream" ¿no? Según, porque lo que ellos siempre me han dicho es que no me pueden dar las cosas materiales que tiene mucha gente que viene acá (UCLA), pero lo único que me pueden dar es la educación y eso nadie me lo puede quitar, so con ese pensamiento seguimos los tres. ¿Ellos siempre te han dicho que es su sueño o lo intuyes? Pues nos lo han dicho los dos, por lo mismo no somos de mucho dinero, ni acá ni de allá, no somos de mucho dinero, pero pues la educación es algo que siempre han valorado mucho mis papás" (Natalia, 21 años).*

El relato de Natalia da sentido a cómo las decisiones y rumbos de los estudiantes están ampliamente relacionados al apoyo que reciben de sus padres — en el campo simbólico—, y la centralidad de la familia en el consenso de continuar los estudios.

Bourdieu (2007) plantea que en la transmisión del linaje, los padres depositan sobre los hijos la preservación de su ser, como la posición social, o cuando se trata de proyectos truncados, tiende a recaer de forma idealizada en los hijos la realización de dicho proyecto. Siendo la educación una vía de movilidad social, cuando es reconocida socialmente, los padres vuelcan sus esperanzas sobre los hijos.

Reflejo de este proceso es que aunque los padres no tengan el capital cultural adecuado para fungir como guía o modelo a seguir, la valoración de la educación tiene a conducir a que los padres busquen entre sus redes sociales, a quienes puedan asistir a sus hijos en la educación.

"[...] siempre me gustaron las matemáticas, por mis tías, las hermanas de mi mamá, que también son enfermeras y nos cuidaban. Me acuerdo que mi hermana estaba en tercero y ella tenía que hacer su tarea, entonces la veía. Ahí estaban mis tías y me enseñaban a sumar, a multiplicar, a dividir, me acuerdo que tenía como cinco o seis años, y me acuerdo que me interesaba mucho, mucho, lo que eran matemáticas. Y a leer, me acuerdo que mi mamá y mi papá fueron los que me enseñaron a leer,

pero no me acuerdo que me hubieran enseñado allá en la escuela, aprendía más con mis papás y viendo lo que hacía mi hermana” (Antonio, 21 años).

No obstante, si se sopesa la dimensión estructural, a pesar del apoyo simbólico, las aspiraciones y expectativas de ir a la universidad están estrechamente relacionadas a la situación económica familiar. Dados los altos costos que implican tanto la matrícula de la universidad, así como los gastos cotidianos (libros, transporte, alimentación, aunado a la falta de información que existe entre las familias sobre becas y créditos bancarios, estas limitaciones económicas tienden a disminuir las expectativas.

“[...] mi mamá me dijo que no iría al colegio, desde antes me decía que tenía que agarrar buenas calificaciones, y en ese momento que me dijo que no podía ir al colegio, como que me rompió en dos pedazos, lloré y ella también estaba llorando [...] yo no le quería decir por tantos problemas y ella me dijo que no, y le dije, te acuerdas de esas veces que me has dicho que no me diera por vencida por lo que yo quiera, y que siga adelante, y que lo que yo quiera lo consiguiera. Pues ese es el momento en que tú me digas que no, yo voy a seguir adelante, no sé si voy a robar un banco, no sé de dónde voy a sacar el dinero, yo sé que no me vas a ayudar y mi papá menos, yo voy a seguir adelante porque es mi sueño, es lo que yo quiero en nuestra vida, tú me trajiste este país no para que fuera cualquiera, sino para ser alguien en la vida. *¿Por qué tu mamá no quería que fueras al colegio?* Pues dinero, falta de dinero, no te compra la felicidad pero si te ayuda en otras cosas. No trabajaba mi mamá, apenas les alcanzaba para pagar los *biles*, no te voy a pagar el colegio, y yo digo que se le hizo más fácil decirme que no, en vez de decirme, te voy ayudar y no poderme ayudar en futuro. El dinero es mucho y eso a mí se me grabó, yo también me espantaba porque pensaba que no iba a poder pagar” (Diana, 22 años).

Diana, aunque fuera una estudiante sobresaliente, con excelentes calificaciones, apreciada por sus maestros y consejeros, además de contar con un talento artístico en el teatro que la llevó desde adolescente a iniciarse en compañías de teatro, en su

familia pesaban más los problemas económicos de forma que las aspiraciones educativas eran irrealizables para sus padres, simplemente no había la posibilidad de costear los gastos de la universidad. A la vez, en sus repertorios culturales tampoco figuraba la idea de que sus hijos fueran a la universidad. Ambos padres provenían de un área rural pobre en México, poseían un bajo nivel de educación y únicamente el padre trabajaba, en la industria de la construcción.

A pesar de las barreras económicas y culturales de la familia, los reconocimientos y logros académicos que obtiene Diana le permiten conformar un fuerte sentido de pertenencia escolar, lo que a su vez, permite construir aspiraciones educativas positivas, que si bien no coinciden con sus expectativas en el plano económico, si le sirven de motivación para tratar de continuar sus estudios, que también son alentados por consejeros y profesores (Gonzales y Carvajal, 2015).

Este caso es ejemplo de la convergencia del tiempo histórico social y el individual. La transición escolar a la universidad de Diana se da en el 2012, año en que la Ley del Sueño de California entra en vigor, una transición estructural que cambia drásticamente las oportunidades de estudiar para los jóvenes indocumentados. Entre las narrativas de los estudiantes indocumentados, para aquellos que pasaron por la transición escolar antes de 2012 o lo hicieron en ese año, una preocupación fundamental y como punto decisivo en continuar estudios era la cuestión financiera. La puesta en marcha de La Ley del Sueño estatal en el ciclo escolar de septiembre 2012 marca un giro radical, con lo que el financiamiento educativo deja de ser la principal barrera para continuar los estudios.<sup>74</sup>

Como plantea Dewilde (2003) los hechos estructurales impactan de forma distinta según el cohorte de edad. La Ley del Sueño estatal marca un antes y un después para toda una generación de estudiantes, representa el hecho estructural clave en la trayectoria educativa de los estudiantes indocumentados que se han podido beneficiar de su implementación.

---

<sup>74</sup> La Ley del Sueño estatal se caracteriza como un evento estructural que se institucionalizó de manera gradual en las universidades, es decir, estos cambios no fueron implementados de manera inmediata, sino gradualmente, según las dinámicas institucionales de las universidades y la presión política de organizaciones sociales en los campus.

En la experiencia biográfica, este cambio estructural genera una reformulación de las aspiraciones y expectativas educativas, va quedando atrás la idea de ver lejana la posibilidad de estudiar en una universidad por problemas económicos. La estructura de oportunidades se incrementa en tanto el estatus migratorio deja de ser un impedimento y por el contrario, becas y financiamientos se convierten en un aliciente.

“Para mí el mayor obstáculo ha sido ser indocumentado, por lo menos aquí en la universidad porque si lo miras de esta manera, si yo hubiera nacido aquí al empezar en el 2009, hubiera agarrado ayuda financiera, no hubiera pagado la escuela, más que nada, y hubiera yo podido agarrar una licencia de manejo y trabajar para agarrar un carro, entonces todo hubiera sido mucho más fácil, pero también es todo lo demás, el transporte, la ayuda financiera, todo eso son obstáculos a los que uno se enfrenta aquí, pero obviamente hay que seguir adelante” (Santiago, 24 años).

Santiago vincula el ser indocumentado a una serie de problemas, todos sobre la condición económica, que luego de reflexionar, los piensa como una serie de obstáculos en su trayectoria educativa. No ser indocumentado hubiera facilitado y evitado esa carrera de obstáculos. La Ley del Sueño, es entonces un evento trascendental que marca nuevos escenarios y condiciones en el tema de la educación para los jóvenes indocumentados.

Asociado a lo anterior está el aspecto material del capital cultural, objetivado para Bourdieu. Para Mickelson (1990) así como para Kao y Tienda (1998), las aspiraciones y expectativas educativas se alimentan tanto de actitudes abstractas como concretas, que formulan en el plano familiar. Las primeras son ideas generales, vagas, acerca del valor positivo que tiene la educación —generalmente presentes en minorías raciales y migrantes—; mientras que las concretas son planes, inversión en recursos e información, destinadas a obtener mejores resultados en la trayectoria educativa. En la misma línea (Dubet, 2005) sostiene que el conocimiento de reglas y códigos institucionales y sociales sobre el funcionamiento del sistema educativo

facilita el tránsito por la institución educativa. Entonces, mientras mayor concreción y conocimientos haya sobre la institución escolar, es previsible que los estudiantes logren un mejor desempeño escolar (Lareau, 2003).

Para el caso de los estudiantes de origen mexicano, habría que matizar este argumento con lo ya mencionado párrafos arriba, lo fundamental que resulta el apoyo de la familia en la escuela y la centralidad de ésta en las dinámicas de vida cotidiana para los jóvenes, Aunque las familias mexicanas de escasa educación no logren elaborar actitudes concretas, si se piensa en la dimensión simbólica de la agencia, siguiendo a Burkitt (2015), las personas más cercanas en torno al sujeto tienen un papel determinante en su reflexividad. Los esfuerzos, con incontables dificultades y fracasos, suelen alimentarse de la base de apoyo y centralidad decisional que es la familia, de ahí que no habría que descartar ni minimizar la influencia familiar en mantener las aspiraciones y expectativas sobre la educación.

Sin dejar de lado las desventajas del escaso capital cultural, sea material o sobre la disposición de información o las reglas y códigos del campo escolar, esto frecuentemente da lugar a que las aspiraciones suelen ser imprecisas o queden en un plano idealista; de forma que aparentemente las ideas difusas no tendrían mayor alcance.

“En si no, mis papás siempre nos motivaron a sacar buenos grados (calificaciones) porque era lo correcto, ellos entendían que era lo correcto pero no sabían en sí, que había otras oportunidades, o cómo abrir esas oportunidades. Entonces ellos nos inculcaron de que mínimo terminaríamos la *high school*, de que no teníamos que abandonar la *high school* en ningún momento, porque ellos veían que otros estudiantes la habían dejado. Entonces ellos dijeron, que sí teníamos la opción, que ellos nos iban a apoyar pero en sí no era como que....por no saber, no nos empujaban a hacer más porque no sabían ellos si podíamos nosotros o no, en términos de acceso, en términos de como navegar el sistema, ellos no nos podían orientar, pero si nosotros encontrábamos alguien que nos pudiera orientar, ellos estaban a favor” (Diego, 26 años).

"[...] mi mamá, no era que me ayudaba pero siempre me sentaba cada noche y me decía: 'no te puedes levantar de aquí hasta que termines tu tarea y después la vas llevar a casa de tu tía para que cheque tu primo que todo está correcto', so eso era siempre, siempre pensaba que no podía llevar tarea que no está completa, que está mal, todo debía estar al cien por ciento" (Andrés, 22 años).

Estas prácticas cotidianas, por simples que parezcan, coadyuvaron a que ambos estudiantes continuaran sus estudios. El apoyo y motivación de los padres siempre estuvo presente a lo largo de su trayectoria educativa. La narrativa misma destaca cómo fue un apoyo importante para su formación. Sin embargo, "el no saber" es el impedimento a que los padres adopten un rol más proactivo en la educación de los hijos. El rol de los padres que impulsan, pero no cuentan con el capital cultural suficiente y/o adecuado, no debe ser minimizado en tanto los hijos hacen de éste, una fuente fundamental de motivación.

Cuando hay ausencia de estas bases —no necesariamente en la familia—, el resultado es que en sus marcos de referencia no se conciba la posibilidad de asistir a la universidad. En ninguno de sus entornos sociales cotidianos, familia, barrio y escuela, encuentra un punto de referencia para crear aspiraciones de ir la universidad. En su habitus, la universidad está fuera de lugar, no existe.

*"¿Tenías esta idea de venir a la universidad? No, y eso fue porque no tenía, no tenía alguien que me apoyara en eso. Yo voy a ser el primero, cuando acabe, en graduarse de mi familia. Pero no tenía a nadie con quien platicar acerca de eso. Los consejeros no se enfocaban tanto en eso porque tenían quien sabe cuántos estudiantes con quien trabajar, así que la atención individual nunca la tuve, ni tampoco a quién seguir. En mi familia, digo en mi casa, aunque en mi familia sí tengo algunos que se han graduado de diferentes cosas, pero no tuve la oportunidad de interactuar con ellos" (Alberto, 26 años).*

El capital cultural familiar en términos más amplios, no sólo circunscrito a los padres sino también los hermanos, tíos u otros familiares, la familia emigrada, es también una fuente de aspiraciones y expectativas, pero también proveedores de conocimientos e información clave sobre el sistema educativo. Estos familiares suplen el papel proactivo que en ocasiones los padres no pueden cumplir. El tener vínculos familiares cercanos que adopten este rol, o bien sean un modelo a seguir, es trascendental en tanto los vínculos de mayor confianza e influencia en una cultura como la de los migrantes mexicanos, se asienta fuertemente en la familia (Pérez y McDonough, 2008). Mediante estas interacciones, los jóvenes amplían sus perspectivas hacia otros mundos de vida, sobre la escuela y/o la universidad, que en otras circunstancias les seguiría siendo ajeno.

"[...] mi tía es *freelance journalist*, ha producido muchos, muchos shows en la radio, escribe sus historias, hace *journalism*, ella ha trabajado mucho tiempo acá con la población latina (sic) y la gente latina de acá y en Fresno. Ha trabajado con KPFK, que es una estación de radio acá, con Radio Bilingüe, y ya pues como que debe siempre me ha dicho de la gente con la que platica, las historias que escucha y todo, pues ella como que me anda, me ha estado educando, *kind of like*, lo que es la latinidad chicana. ¿Y qué dices que estudió tu tía? Mi tía, *environmental sciences*, pero también creo que tiene *something in journalism* de Northridge. ¿Te ayudaba con las tareas? Pues mi tía, si necesitaba ayuda mi tía, me ayudaba con lo que podía, porque pues ella también no tiene *like perfect english*, pero sí entiende mucho, o sea trabaja con el condado, como que tiene que tener algún tipo de *literacy*. Me ayudaba mucho más con las matemáticas, ciencias, porque de eso como que no le hallo. ¿Y cuándo empezaste a pensar en ir a la universidad? Desde siempre, mi tía, mi papá, mi mamá, pero a mi tía, le doy mucho crédito a ella. Ella es el tipo de persona que en vez de dar un juguete para los cumpleaños, te da un libro, o ¿quieres ir a una película? Vamos a ver un documental. Ella creo que te tomo una parte grande en mi desarrollo" (Natalia, 21 años).

La tía de Natalia, dadas sus capacidades, se convirtió en su guía para transitar

por el sistema educativo. Aunado al interés de los padres en la educación, la constante presencia y guía de la tía generó una experiencia que permitió a Natalia transitar exitosamente en su trayectoria educativa hacia la universidad. Además de ir a una escuela de prestigio, una familia que apoyaba y valoraba la educación, tenía el privilegio de tener una tía que la guiara en el proceso. En el caso de Manuel, es su hermano mayor quién cumple con el rol.

"[...] Noé (hermano mayor) nos ponía a estudiar como cincuenta palabras que teníamos que prender todos los días, después de ir a la escuela, regresar, hacer la tarea. La otra tarea era aprender como cincuenta palabras (en inglés), teníamos que recitarlo, también aprendíamos a hacer frases y así, [...] él quería que nosotros los jóvenes estudiáramos, porque los dos mayores era muy complicado, también los mandó a la *high school* pero hasta ahí llegaron, dejaron la escuela y empezaron a trabajar en fábricas junto con él. A él no le gustó porque terminas la *high school* y terminas aquí trabajando conmigo, ¿cómo? Yo no tengo educación y tú tienes, no le pareció, no le gustó" (Manuel, 27 años).

En el caso de Manuel, el hermano mayor, que llevaba mayor tiempo viviendo en Estados Unidos y sabía el idioma inglés, adopta el rol de guía, pero sobre todo de apoyo. En esta narrativa aparece el tema de la responsabilidad frente al esfuerzo familiar, de cómo hay una retroalimentación entre el hermano que no quiere que haga el mismo trabajo manual que él y la respuesta del estudiante frente a esta expectativa, es tratar de cumplir con éstas como estudiante.

La adopción de estas prácticas de responsabilidad entre los estudiantes indocumentados tiene también un papel relevante en mantener las aspiraciones y expectativas educativas. El deber de cumplir con la escuela como vía de movilidad social para superar la condición social de los padres, se encuentra arraigada entre los estudiantes indocumentados que llegan a la universidad, noción que al final coadyuva en mantener las aspiraciones y expectativas (Contreras, 2009).

Las aportaciones del capital social y cultural familiar sobre las trayectorias

educativas deben plantearse desde sus matices, considerando sus limitaciones pero también sus aportes. En la medida en que las narrativas muestran lo esenciales que son estas interacciones, no se puede sostener el argumento de que los bajos niveles de capital cultural y social en la familia solamente generan limitaciones. Como distintos autores señalan, es fundamental dar a conocer las contribuciones de la familia a la educación de sus miembros (Contreras, 20009, Pérez y McDonough, 2008, Torres y Hernández, 2007). Aportaciones que aunque no se dan en las condiciones de ventaja que gozan las clases privilegiadas, sí permiten generar un mejor entorno que beneficia el desarrollo educativo de los jóvenes.

### **5.3.2. Las escuelas: espacios de oportunidad y de reproducción**

La inter e intrasegregación escolar da lugar a la bifurcación de las trayectorias educativas en entornos escolares diferenciados. Los estudiantes con desempeño educativo sobresaliente, son seleccionados y orientados hacia entornos escolares de privilegio, donde generalmente reciben una educación de calidad. En contraste, los estudiantes con desempeño educativo regular o deficiente, permanecen relegados a entornos en desventaja.

El espacio social moldea, define y en ocasiones, transforma a los sujetos. Los espacios físicos y sociales se reflejen entre sí —aunque de forma turbia—, son espacios que se encuentran jerarquizados y expresan distancias sociales (Bourdieu, 1999). En lo que toca a las aspiraciones y expectativas, esta premisa nos permite apuntar la importancia del espacio social y físico en las trayectorias educativas. La distribución de los estudiantes en espacios privilegiados o excluyentes, condiciona el acceso a un determinado tipo de recursos, interacciones con agentes y tipos de pares, que en conjunto, conforman una determinada estructura de oportunidades.

De esta manera, las trayectorias educativas están ampliamente determinadas por el tipo de entorno educativo en que se desenvuelven. Se plantea entonces la conformación de espacios educativos *gueto* y de *prestigio* Cabe aclarar que se parte

de la premisa de que en los establecimientos educativos existe una intrasegregación escolar, es decir, dentro de cada centro educativo también se segrega a los estudiantes “aptos” de los “no aptos”. Por ello, al referirse a la escuela gueto y a la de privilegio, no se hace alusión a una totalidad del espacio físico, si no a entornos socioeducativos que se entremezclan en un mismo espacio físico.

### **5.3.2.1. La escuela gueto<sup>75</sup>**

La escuela *gueto*, la escuela en desventaja, se refiere a aquellos entornos educativos desfavorecidos, donde se recibe una educación deficiente y por ende, se concentran los alumnos con deficiencias escolares, generalmente provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Las desventajas que imprimen estas escuelas en el contexto escolar, afecta notablemente el desempeño educativo de los estudiantes (McDonough y Nuñez, 2007).

En el contexto angelino, estas escuelas se caracterizan por carencias en recursos humanos y materiales, como es el tener profesores poco preparados, salones sobrepoblados, radios de atención que hacen imposible una atención adecuada por parte de los consejeros educativos, concentración de minorías raciales, inmigrantes y sectores populares, débil disponibilidad de cursos de preparación a la universidad, centros de orientación educativa con limitaciones, así como espacios físicos y sociales degradados (Gonzales y Carvajal, 2015; Gonzales, 2010; Solórzano y Ornelas, 2004).<sup>76</sup>

*“¿Cómo era la middle school? La verdad no me acuerdo, pero si me acuerdo de las cosas de vago que hice. En ese tiempo cuando mi hermana estaba en el octavo grado yo estaba en el sexto, me juntaba mucho con ella, y se juntaba mucho con los*

---

<sup>75</sup> La escuela gueto es una denominación que deriva de los argumentos que expone Dubet (2005) sobre los diferenciales en la calidad de los establecimientos escolares. Sin embargo, Dubet no particulariza en la heterogeneidad al interior de los establecimientos escolares, cuestión que se aborda en esta investigación.

<sup>76</sup> El radio de atención de estudiantes por consejero en California se encuentra en el último lugar a nivel nacional. El promedio nacional se ubica en 477 estudiantes por consejero, mientras que en California es de 945 por cada consejero, situación que es aún más grave en escuelas de bajos recursos (Gonzales y Carvajal, 2015).

de la *crew*, de la *ganga*, y pues ahí dónde se me hizo fácil para navegarme ahí (sic) ¿*Qué hacían?* A veces no íbamos a la clase y nos quedamos en el pasto nada más ahí, nos quedábamos ahí casi todo el día, hasta que la *security* nos llevaban para la oficina y nos regañaban. De vez en cuando iba a clase y me sorprendí de que me gradué también, no sé cómo le hice pero lo hice y me fui para *high school* después. [...] En esa clase eran todos latinos, pero la escuela estaba mixeada (sic), había latinos y afroamericanos. ¿*También está en South Central?* Si, también ¿*Cómo fue la experiencia ahí?* En el noveno grado fue como que no pasó nada. Me recuerdo (sic) de una maestra de la parte de educación que la tuve a ella por tres años, que nos enseñaba las mismas cosas, ahí es donde empecé a mirar que a esos cabrones no les importa, porque era una anglo americana, y pues me di cuenta de ey, está bien gacho como nos hacen acá en la educación, no les importa nada. Aparte de esa maestra cuando entré yo ahí, ahí es donde nos involucramos más en la *ganga*” (Enrique, 24 años).

Enrique asistió a escuelas *gueto* durante toda su educación preuniversitaria, en el barrio donde creció, *South Central*, una de las zonas más pobres de Los Ángeles. La experiencia de Enrique se centra en las carencias de los entornos físicos y sociales de las escuelas a las que asistió. No tiene recuerdos académicos, puesto que como cuenta, a sus maestros “no les importaba nada”; en vez de ello, su memoria se remite a su membresía en las pandillas. *La escuela sin sentido* orienta el paso de los jóvenes por la escuela hacia otros entornos que poco tienen que ver con la misma (Saraví, 2009).

Como se deja ver también en la experiencia de Enrique, la violencia simbólica ejercida por los profesores debilita las aspiraciones y expectativas de los jóvenes respecto a la educación. El estigma racial y de clase construye atributos negativos que cuestionan la inteligencia, la presencia física, y las posibilidades de desarrollo educativo de estudiantes provenientes de grupos históricamente racializados y en desventaja social (Link y Phelan, 2009; Yosso, *et al.*, 2009). Al mismo tiempo, esto se refleja en la escasa confianza e interés en el desarrollo de los estudiantes que

muestran los profesores, se traduce en una enseñanza deficiente y la transmisión expresa o indirecta de mínimas expectativas sobre su futuro educativo.

“Recuerdo que era mucho más peor que la primaria (sic), en el aspecto de la educación, porque yo recuerdo que en primaria tuve una buena base de información. Yo aprendí, pero allá en la secundaria bajó todo. Sí había maestros que nos enseñaban, pero otros nos dejaban hacer lo que quisiéramos, nos ponían películas y así nos dejaban callados, nosotros como éramos adolescentes, qué nos iba a importar, entonces nunca reclamábamos, ese maestro no está enseñando, nada más nos pone a ver películas y no hace nada” (Julieta, 22 años).

“La primera vez que sentí discriminación fue en la escuela. En nuestra área como te digo hay muchos mexicanos, pero no hay expectativas de que vayamos a lograr mucho en educación, so básicamente no nos ponen en un camino para perseguir el colegio, es más o menos como “Si puedes hacer lo que puedes, está bien”, no hay mucha expectativa de que vayamos a lograr más, que ellos creen que podemos. *¿En la escuela de parte de quién era esa discriminación?* Maestros, también de consejeros, especialmente cuando entré la preparatoria. No puedo hablar de lo demás, pero en mi caso, las expectativas, creo que más o menos a todos nos tenían en la misma guía, que por ejemplo si empezaste mal en la escuela hay un camino al que te mandan, y si vas bien te mandan a otro. Yo empecé mal, y no había el empuje para llevarme a otro camino, al otro camino, yo tenía que buscar eso yo mismo, no había apoyo” (Francisco, 27 años).

Al igual que Enrique, Julieta y Francisco provienen de barrios pobres de migrantes latinos en Los Ángeles. La experiencia escolar es prácticamente la misma, profesores con un mínimo interés en el aprendizaje y sin expectativas sobre el desempeño educativo de los estudiantes. En el caso de Francisco, el *“tracking”* de los estudiantes “malos” hacia las orientaciones vocacionales, y el nulo apoyo para los que han fracasado, deja ver las prácticas meritocráticas del sistema que abandona y castiga a los “fracasados”, que por su origen social y la desigualdad en el acceso a

oportunidades encuentran mayores obstáculos para su desarrollo educativo (Bourdieu y Passeron, 2003; Dubet, 2005).

"[...] yo y mi hermano Jesús empezamos la *middle school*, terminamos la *high school*, él casi terminó la *high school*, ya casi no se graduaba también por el no saber dónde ir o que viene más después (sic), no tener un consejero que nos diga puedes hacer esto. Y yo también me desanimé, el último año casi ya no estudiaba, como digamos de panzazo pasé las clases, para graduarme también [...] yo me desanimaba porque pues digo, después de la *high school* no podía hacer nada, porque si voy a la universidad es mucho dinero, porque no existían los programas que existen ahora, en el 2006 no existían" (Manuel, 27 años).

Para jóvenes como Manuel, el ir a la universidad no estaba dentro de sus aspiraciones. Por un lado, los estudios superiores no eran una experiencia cercana en su entorno social. Aunque Manuel tuviera buenas calificaciones, lo que de alguna manera bien podría generar ciertas aspiraciones, al no tener a nadie que le dijera cómo podía continuar sus estudios, condujo a que al menos por un tiempo, la universidad estuviera fuera de sus aspiraciones. En la escuela gueto, la ausencia de modelos a seguir y guías que orienten a los estudiantes, aunado a los obstáculos que representa el estatus de indocumentado, se traduce en débiles aspiraciones y expectativas para continuar los estudios hacia la universidad (Abrego, 2006).

A partir de esta narrativa también se destaca cómo es que ante la ausencia de interacciones con profesores, consejeros o compañeros que promuevan las aspiraciones de continuar hacia la universidad, consecuentemente da lugar a contextos de socialización que se orientan hacia otros mundos de vida, como la inserción laboral ó la integración juvenil en pandillas.

"Tenía malas influencias en la escuela, entré a una nueva escuela en ese tiempo y traté de acomodarme de la mejor manera y eso equivalía a ser más rebelde, eso me causó

que mis calificaciones no reflejaran lo que podía hacer en la clase. [...] Pero pensaban en que yo era un niño que hablaba mucho, que era irrespetuoso, pero lo que no veían es que yo estaba tratando de acomodarme con los compañeros en la escuela. Ya después busqué un mejor grupo, que me apoyara, y yo sentía que era una mejor amistad, subieron mis calificaciones y me involucré en deportes *¿Quiénes eran esa mala influencia?* No era un grupo, eran como varios, brincaba de uno a otro porque no me acomodaba bien, hasta que finalmente encontré a mis compañeros del deporte, jugaba baloncesto y béisbol. *¿Tomaste cursos AP?* No tomé ninguno, estaba inscrito pero al último momento decidí ya no tomarlo por temor *¿por qué temor?* Por la demanda de cuánto iba a hacer en la clase, conocí a otros que estaban tomando esos cursos en las ciencias o las matemáticas y me decían que era difícil, que era muy difícil el curso. Yo lo iba tomar en Historia de los Estados Unidos, pero dije, no sé si voy a recibir buenas calificaciones aquí, entonces me salí y nada más tomé la clase regular" (Francisco, 27 años).

Así como en el relato Manuel, el de Francisco muestra la influencia de la socialización con los pares en el desempeño educativo así como en la creación de aspiraciones y expectativas. Una socialización entre jóvenes donde no existen objetivos de seguir la escuela, ni quién incentive el interés o potencie sus habilidades, se traduce en débiles aspiraciones y expectativas en el ámbito educativo (Gibson, *et al.*, 2004).

Al respecto, cabe señalar que una considerable parte de los estudiantes que inicialmente se socializaron en este tipo de entornos señalan que ninguno o sólo alguno de sus pares logró ir a la universidad. De esta realidad, entonces lo que interesa es saber qué procesos y los actores involucrados en lograr el cambio en estas trayectorias, que de no haberse dado, probablemente hubieran seguido los pasos de sus pares.

A pesar de las condiciones desfavorables en los entornos escolares *gueto*, es posible encontrar matices, a través de dinámicas e interacciones que permiten alternativas a la desventaja educativa. Como se documentó anteriormente, California es un estado con una historia de constante movilización social de la población de origen migrante, en las que el derecho a la educación ha sido una de las demandas más presentes. Hoy en día, un conjunto de programas institucionales, organizaciones políticas y sociales, colectivos estudiantiles y agentes a título propio han podido paliar en alguna medida las abismales desigualdades educativas, luego de una constante lucha por promover mayor equidad y calidad en las oportunidades educativas para la población migrante en California.

Debido a ello, es posible encontrar este conjunto de actores en algunas escuelas en franca desventaja. La interacción con este tipo de agentes sociales parece ser una de las alternativas por la cual los estudiantes logran cambiar su trayectoria, en la medida que éstos les brindan el acceso a una mejor estructura de oportunidades, que se traduce en mayores aspiraciones y expectativas educativas (Oseguera, *et al.*, 2009; Rodríguez y Oseguera, 2015; Stanton-Salazar, 2011; Stanton y Spina, 2003). Sin embargo, como plantea Gonzales (2010) el acceso a estas interacciones y mejores recursos educativos, está fuertemente mediada por las instituciones escolares. Es decir, la presencia de estos actores no es común en las escuelas *gueto*, sino que tiene su origen en el contexto sociopolítico en California.

Siguiendo a Saraví (2009), habrá que tomar en cuenta la temporalidad de las transiciones en las trayectorias, los distintos efectos que tendrá una transición en función de si su inicio es temprano o tardío. Para las trayectorias analizadas en este contexto de desventaja, si el proceso transicional de preparación para la universidad inicia temprano, con la debida intervención de agentes en el momento preciso, habrá mayor tiempo para desarrollar las cualidades académicas necesarias que exige el

sistema; mientras tanto, en un proceso tardío, los efectos no serán los mismos.<sup>77</sup>

"¿Tú pedías ingresar a esos cursos o eran los profesores los que te promovían o te seleccionaban? Las dos cosas, los maestros y maestras seleccionaban a los estudiantes, y a veces era como que yo. Alguien dio una charla sobre la importancia de tener AP's, de estas clases para ir a la universidad y que es importante ¿no? de que me meta a estas clases. Entonces era de las dos, yo buscando porque me informé, porque tuve la suerte de que alguien más me compartiera esta información y porque los maestros y consejeros me comentaban. ¿Estos consejeros y maestros de qué origen eran? Igual por la demografía de la escuela, mayoritariamente eran afroamericanos y latinos. [...] gracias al apoyo que me dieron mis consejeros, consejeras, maestras, maestros, mentores que lógicamente me empujaron ¿no? que me decían aunque no te sientas muy lista, nosotros sabemos que si estás lista, que puedes lograrlo" (Marisol, 27 años).

Marisol, asistía a una *high school* en el Sur Centro, una de las áreas más pobres de Los Ángeles, por tanto, los recursos de su escuela eran pocos. A pesar de ello, profesores y consejeros ejercían el rol de mentores para preparar académicamente a los estudiantes. Una temprana y cotidiana interacción con sus mentores, permitieron que a pesar de las desventajas de su escuela y las sociales, lograra transitar exitosamente por esta etapa educativa.

Algunos profesores y consejeros adoptan un papel de mentores educativos para sus estudiantes. El mentor que enseña, guía y muestra compromiso en el desempeño de sus estudiantes de forma constante, no solamente transmite ideas positivas sobre el alumno, sino también sobre la escuela (Rodríguez y Oseguera, 2015). Así, para muchos estudiantes, la escuela *sin sentido*, que excluye y desacredita, comienza a cobrar otro sentido, la escuela los reconoce como sujetos, con capacidades y aptitudes.

---

<sup>77</sup> El proceso de transición de preparación a la universidad considera que el alumno debe cumplir con una serie de requisitos que demandan las universidades, como es tener cierto promedio, cursos avanzados, de honores y actividades curriculares vinculados a los estudios. Es crucial entonces que los estudiantes comiencen este proceso en el momento adecuado.

La apropiación de este rol por algunos profesores y consejeros parece establecer notables diferencias entre los estudiantes que no tuvieron guía ni en su familia ni en la escuela, y los que quizá tampoco la tuvieron en la familia, pero sí la encontraron en la escuela. Los profesores y consejeros como catalizadores de cambio, se convierten en interlocutores capaces de brindar los conocimientos e información a las que en otros contextos, sólo los privilegiados tienen acceso (Gonzales, 2010).

En contraste, los estudiantes que no tuvieron interacciones con agentes en el momento adecuado de la transición para el proceso de admisión, corren otra suerte. El no tener un guía, un modelo a seguir y sin expectativas de ir a la universidad, aunque existan recursos institucionales para estas transiciones, da como resultado el privar a muchos estudiantes de ingresar a la universidad.

“No supe que iba a aplicar hasta mi tercer año, yo pensé por qué estoy tomando estas clases, si no voy hacer nada. Luego apliqué a un programa que se llama *Nicholas Academic Center*, no me ayudaron tanto con el colegio, pero me ayudaron a decidir qué es lo que iba ser con mi vida, quiero al colegio, quiero trabajar, o hacer algo vocacional. Y pues ya me di cuenta que quería ir al colegio, Y de verdad yo ni sabía que UCLA era una escuela, que fuera buena escuela” (Sofía, 21 años).

“Había programas que de hecho, eran específicos para estudiantes que ellos pensaban o merecían ir a la universidad, el programa se llamaba AVID. [...] A mí me recomendaron para ese programa, pero como yo no sabía ni que significaba eso, esa oportunidad se me pasó de las manos, de poder estar en ese grupo de personas que tomaban esa ruta. [...] (Después) yo tomé varias de esas clases (de honores) y esas clases estaban conectadas de ese programa AVID, por esas clases yo conocí al grupo que estaban en ese grupo de los que van al colegio” (Diego, 26 años).

Ambos estudiantes tenían a su alcance la posibilidad de prepararse mejor para la universidad. La desinformación, el “no saber” los códigos y procesos del sistema educativo, condujeron a estos estudiantes a una inserción tardía al proceso de

transición.

Además de los agentes a título individual y/o con causa política, en algunas escuelas gueto operan programas institucionales, financiados por fondos gubernamentales, universidades y/o fundaciones filantrópicas, dedicados a asistir a estudiantes de bajos recursos o de minorías raciales (Nuñez, *et al.*, 2013). La filantropía en Estados Unidos es una práctica cultural muy arraigada entre las grandes empresas y las clases altas (Domhoff, 2003). Estas fundaciones difunden los valores de la sociedad anglosajona, como es el mérito y esfuerzo individual, y bajo esos valores ayudan a los estudiantes sobresalientes entre los desaventajados socialmente.

“En la prepa fui parte de una (organización), se llamaba *Hope for Latinos*, Esperanza para los latinos, ahí fue donde creo que me dieron las ganas para llegar a la universidad, como yo pensé que no podía ir, casi no tuve como esperanza para ir, pero siempre mantenía buenos grados, participé en algunos clubs y todo eso. *¿Y por qué crees que te dieron esas ganas en ese club?* Yo creo que porque con la gente con la que hablaba tenían historias como yo, también vinieron de chicos, y ahora están en la universidad. Entonces tuve personas que pasaron por lo que yo pasé, ellos sabían cómo ayudar a los que eran *dreamers*, ayudan más que alguien que no sabía. *¿Y era de estudiantes?* Era parte de un programa más grande que se llama *Project Grad*, entonces ahí entre ellos había otro grupo más chiquito sólo para estudiantes” (Ángeles, 20 años).

La integración temprana de Ángeles al programa *Project Grad* le permitió no sólo prepararse académicamente, sino también socializar con otros jóvenes con similares experiencias de vida, *gente que tenía historias como yo*. El interactuar cotidianamente con alguien que proviene de orígenes desventajados, que pasó por las mismas experiencias y ahora se encuentra en la universidad, puede transformar la vida de estudiantes con débiles aspiraciones educativas.

Sin embargo, estos programas resultan una excepción, al no ser una política

institucionalizada, por lo que su radio de alcance es limitado. Cuando se trata de programas financiados por fundaciones, el mismo sustento ideológico, la meritocracia y el individualismo, los hacen *per se* constreñidos a pequeños sectores de los grupos vulnerables, y dado que funcionan a partir de estos valores, finalmente terminan reproduciendo la desigualdad.

Estos relatos dan cuenta de la relevancia del papel que como agentes, fungen los profesores, consejeros y programas institucionales en la creación de aspiraciones y expectativas. En las escuelas gueto, los estudiantes inician esta etapa sin tener metas claras, la universidad es parte de un mundo que les es ajeno. Hay un pleno desconocimiento del camino a seguir, pero también de sus capacidades intelectuales, que son minimizadas mediante la erosión de la autoestima y la autoculpabilización de las desventajas. Estas limitaciones frecuentemente los conduce a construir expectativas débiles sobre sus probabilidades de ir a a la universidad, o en otros casos, reproduce la inexistencia de la universidad como referencia en sus mundos de vida. La intervención de la agencia resulta entonces fundamental en la medida en que reformulan de manera drástica y positiva las perspectivas de los estudiantes sobre sus capacidades, aspiraciones y expectativas.

### **5.3.2.2. La escuela prestigiosa**

El sistema educativo estadounidense se rige por una meritocracia que premia a los dotados, los más "aptos". A que demuestran estas cualidades se benefician aún más por lo que logran. Es una suerte del "*American Dream*" en la educación, quien se "esfuerza", la escuela le brinda mejores oportunidades. Por el contrario, deja a un lado y estigmatiza al que por distintas razones le va mal en la escuela o al que necesita ayuda, al que aún con su esfuerzo, tiene dificultades, no sólo escolares, como es frecuente entre los jóvenes migrantes.

El sistema educativo desatiende las desigualdades sociales y paradójicamente,

las reproduce. Entre los estudiantes entrevistados que llegaron a la escuela prestigiosa, una considerable parte son estudiantes nacidos en Estados Unidos, con padres que tienen trabajos estables y mejores salarios. En tanto, algunos estudiantes indocumentados lograron ser parte de estos entornos por la suerte de vivir en un área con mejores escuelas, pero también por su buen desempeño escolar, dadas las dinámicas del sistema educativo selectivo y meritocrático.

La escuela prestigiosa es a donde llegan los estudiantes “destacados”. Este entorno escolar brinda profesores y consejeros mejor preparados, grupos pequeños, recursos materiales, así como una serie de programas institucionales (cursos avanzados, cursos GATE (*Gifted and Talented Education*), talleres extracurriculares y centros de información y asesoría sobre educación superior) que permiten obtener mejores resultados educativos, lo cual se ve reflejado en eficiencia terminal y la continuación de estudios hacia la universidad (Departamento de Educación de California, 2017). Como resultado, las aspiraciones y expectativas entre este tipo de alumnos son altas, la idea de continuar la educación está muy presente y se expresa en objetivos y acciones concretas (Griffin, *et al.*, 2007).

“Pues Roosevelt no tiene tanto dinero como muchas escuelas, no tienen los recursos para soportar a los estudiantes (sic), y pues no quiero decir que ohh éramos los más inteligentes, éramos los mejores, *I don't wanna judge people, like how intelligent they are, but we have the best grades in the school, me and the other girl, one of the best grades, and of course we had the best resources like...I learnt about college, how they track students in different classrooms through their timing in middle schools, so I every time shown to the teachers how like really intelligent, really smart student, that I can apply to my studies. You know there are normal classes and gifted classes trough middle school to high school, and you know, they said that if you are doing bad by the third grade then you probably not graduate your high school, you aren't gonna finish it, and because of that they got more resource to the gifted classes, and less resources and less attention and not good teachers to the non gifted class, and always I've been in the gifted. I've always had more resources, positive support, you know always a teacher said*

*all that thing are going for you. I had a friend who were in the not gifted classes who told me all the time about that their teachers said things like you're not gonna graduate, why you still come to the class, you're gonna be probably pregnant, your gonna probably in drugs or gonna put in jail, ¿you know? so I never had that, and it's very common honestly like to hear that from teachers, so me and the people in gifted classes we just get more resources, more support (Andrés, 22 años).*

Aunque Andrés asistió a una escuela de bajos recursos, fue uno de esos alumnos "aptos", que fueron seleccionados por su talento para estudiar en un entorno escolar de prestigio. Andrés se desarrolló siempre en un entorno escolar positivo, sin pandillas, sin violencia, con maestros y consejeros que no lo estigmatizaron y por el contrario, lo prepararon para asistir a la universidad. La autopercepción sobre su desempeño escolar es igualmente positiva y se refleja en sólidas expectativas de asistir a la universidad. Con toda una serie de recursos a su disposición, no disponibles para el resto de los estudiantes en la escuela, es claro que sus oportunidades de asistir a la universidad fueron mayores.

"A veces me quedaba después de la escuela, porque estaba involucrada en actividades extracurriculares. *¿Qué hacías?* Está muy involucrada en el club de teatro, participaba en obras, entonces es como mucha práctica. También era consejera de colegio pero para mis compañeros, a veces me tenía que quedar porque hacíamos como talleres, presentaciones para los estudiantes, a veces para los padres. *¿Al teatro por qué te metiste?* Era un club, y llegué a ser la presidenta de ese club, siempre me gustó la actuación, era como mi *hobby*, y yo sabía que para que me admitieran al colegio tenía que participar en actividades extracurriculares, y más que nada tomar posiciones de liderazgo en estos clubs. *¿Entonces ya tenías la idea de ir a la universidad?* Mis papás siempre me dijeron que yo iba ir a la universidad, pero ellos no sabían, ni yo sabía cómo, porque ellos nunca fueron, ni yo conocía a nadie que había ido, pero simplemente me decían que yo iba a ir, con eso bastó. Yo cuando entré a la prepa, empecé a preguntar y a buscar cómo es que llego a la universidad, y

mi prepa tiene un centro de colegio, yo me metí y buscaba, preguntaba qué hago, sobre programas, becas, Porque también me decían de las becas mis papás y poco a poco fui aprendiendo” (Claudia, 21 años).

El centro de las actividades de Claudia durante *high school* siempre giró en torno a la escuela y con un objetivo claro, prepararse para ir a la universidad. La centralidad de la escuela no se debe solamente a su propio interés, sino que se vincula al hecho de que su entorno escolar le brindaba todas las herramientas para su preparación, desde clases extracurriculares hasta un centro de preparación para la universidad. Este tipo de apoyos resultan clave para generar la integración educativa y la formación de valores sobre la escuela (Gonzales y Carvajal, 2015). Nuevamente aparece en la narrativa el apoyo de los padres, que ella concibe tan importante como los apoyos ofrecidos por la escuela

Para otros estudiantes, el vivir en barrios ó áreas con mejor provisión de servicios públicos, les permitió cursar estudios en entornos escolares de prestigio. Culver City, es un área al oeste de Los Ángeles con un desarrollo social medio, que se ha convertido en asentamiento de familias oaxaqueñas.

“[...] no sabía nada de cómo aplicar (a la universidad), esa persona de la *high school* (consejera) todavía sigue ahí, como ella sabía que trabajaba yo, porque todo el tiempo que estuve en la preparatoria trabajé y estudié al mismo tiempo, trabajaba tiempo completo que son cuarenta horas [...] y como ella veía que me esforzaba mucho entonces, ella me mencionaba las universidades y yo ni caso, para qué seguir estudiando, mejor voy a seguir trabajando decía yo ¿Y esa maestra de dónde era? No es maestra sino es una ayudante, ella sabe más como de leyes y todo eso, más bien cómo se manejan las leyes para los estudiantes indocumentados, ella me guió por el proceso, cómo aplicar, ella siempre estaba ahí para ayudarme. ¿Era latina? Si ella era latina [...] fue algo difícil porque en primera, yo no quería seguir estudiando, en segunda, un montón de papeleo, fue un relajo porque yo no sabía ni qué hacer, y fue con ella con quien me volví más responsable con los papeles” (Josué, 20 años).

Josué es un joven oaxaqueño que llegó a los 14 años a California con sus hermanos mayores. Durante la *high school*, no tenía aspiraciones de continuar hacia la universidad, puesto que su objetivo era abocarse al trabajo, tal como lo hacían sus hermanos mayores que habían llegado a trabajar a Estados Unidos. Sin nadie que le incentivara a estudiar, el desenvolverse en un entorno educativo prestigioso, con los apoyos adecuados, le permitió tener interacciones que cambiaron sus expectativas acerca de su futuro.

En la escuela prestigiosa conviven jóvenes con desempeños educativos sobresalientes, socializan en un entorno donde la vida cotidiana se desenvuelve en función de la escuela, mientras que las pandillas y la violencia se encuentran ausentes. La posibilidad de socializar con símiles que tienen altas expectativas educativas, es un aliciente también para los jóvenes en desventaja.

"Igual estaba yo en *honors*, (escuela) *magnet*, me acuerdo que mi primera clase fue una clase de inglés y la maestra era anglo y mis compañeros todos anglos, había como otro latino, y hombre ¿no?, Y me acuerdo que me tocó leer Shakespeare, y aunque yo desde de quinto hasta octavo estuve en *magnet* y *honors*, nunca habíamos leído a Shakespeare. Entonces la primera vez que yo lo leí se me hizo muy difícil entender, y me puse más nerviosa porque la maestra era anglo, y digamos si tú lo miras de esta forma, los anglos, hay mucha posibilidad de que sus papás fueron a la universidad, ellos saben de Shakespeare, saben de todo eso y yo pues fui la primera en ir. Se me hizo muy difícil y me acuerdo una día que la maestra me llamó a leer y se me hizo muy difícil y me puse muy nerviosa, y desde entonces siento que no sé... me hizo sentir menos que los demás, entonces yo me sentía muy incómoda yendo a esa clase, entonces yo me sentía muy mal. Y en mis otras clases de *magnet* y *honors*, me sentía fuera de lugar pero a la vez me sentía bien porque yo logré estar aquí ¿no?, Lo voy a lograr, demostrarles a ellos y a mí misma que yo puedo, yo siempre agarré buenas calificaciones, aunque en la clase de inglés se me hizo difícil [...] mi profesor, bien lindo el profesor Ovalle, me motivó y me ayudó a sobrepasar los obstáculos que

estaba pasando en las otras clases, y yo aunque yo ya esté en la universidad, cada semestre al final yo voy a visitarlo, yo lo admiro y lo aprecio mucho por lo que él me dio" (María, 20 años).

El relato de María deja ver lo excepcional que resulta la presencia de estudiantes de origen mexicano y latino en la escuela prestigiosa. Sólo un reducido grupo de este tipo de estudiantes llega a los cursos avanzados, mientras que la gran mayoría de los estudiantes en estos entornos son blancos o asiáticos (Gonzales, 2010). El "sentirse fuera de lugar" refleja la lejanía cultural tanto en términos académicos y sociales por las que atraviesan estos jóvenes, la extrañeza de estar rodeado de estudiantes y profesores distintos, de otro origen y clase social. Y que en este caso, dada la situación de privilegio del otro significante, genera sentimientos de inferioridad entre los desaventajados.

Sin embargo, la solidaridad de grupo está también presente, el profesor Ovalle, latino y migrante, se convirtió en el agente que le ayudó a María a superar las dificultades en la escuela, a partir de un vínculo constante y estrecho que se formó a partir de la empatía en el origen panétnico y la experiencia de vida (Oseguera, *et al.*, 2009).

Lo excepcional de estas experiencias también reside en que el ingreso a las escuelas *magnet* o las academias de ciencias se realiza por iniciativa del estudiante o los padres. Si bien la promoción de este tipo de escuelas está encaminada a promover la equidad educativa entre las minorías étnicas y raciales, también refleja el carácter meritocrático e individualista del sistema educativo. Tienen posibilidad de entrar a estos establecimientos los hijos de familias que conocen el por demás complejo sistema educativo estadounidense o bien, que poseen un capital cultural adecuado y concreto sobre el sistema (Lareau, 2003). Si se considera a los padres mexicanos, con bajos niveles educativos, que difícilmente hablan el inglés y que desconocen el funcionamiento del sistema educativo, es poco probable que de ellos surja la iniciativa.

"[...] había la opción de la San Diego High School, esa es la escuela local que me pertenece, pero desde que llegó mi mamá, siempre recordaba que esa escuela tenía una reputación mala, entonces ella no quería mandarme allí, que es donde casi todos fueron. Entonces ella me registró en otras escuelas, porque creo que es como lotería, a veces te aceptan y a veces no. Entonces me registró en varias escuelas que tienen autobús y están cerca de la casa, es el *Magnet Program*, que es para personas que viven en barrios más pobres puedan tener acceso a otras escuelas [...] Aparte tenía un primo que iba en esa escuela" (Laura, 26 años).

Como relata Laura, su ingreso a esta escuela fue una oportunidad casi azarosa, a partir de los conocimientos difusos que la madre tiene acerca del sistema educativo, a partir de simples razonamientos intuitivos, lo que confirma que el capital cultural de los padres y su lejanía al sistema educativo hacen que esta experiencia tal vez no sea generalizable. La frase "allí, que es donde casi todos fueron", al referirse a la escuela de su barrio, permite mostrar que su experiencia fue atípica y en contraste, el patrón escolar entre la población migrante de origen mexicano y/o latino, es asistir a la escuela que se asigna según el área de residencia.

En la escuela prestigiosa, las aspiraciones y expectativas educativas de asistir a la universidad son altas. La calidad de la enseñanza, profesores y consejeros que incentivan a sus alumnos, así como la socialización entre jóvenes que comparten el propósito de ir a la universidad junto con el propio desempeño de los alumnos, hacen factible la continuación de los estudios. Aun los estudiantes que exhiben dificultades económicas, lo que mina en cierta medida sus expectativas, mantienen sólidas aspiraciones de ir a la universidad en estos entornos.

"[...] fui la primera presidenta de la escuela, y luego de ahí pues *you know*, dos años que se fueron rápidos. En esa *high school* sentí más como la comodidad, los maestros como si estuvieran de mi parte, porque sabían mi situación, que no tenía papeles y

quería ir al colegio. Ellos me empezaron a ayudar, empezando por el consejero del colegio, me empezó ayudar con los colegios, todos me estaban dando dinero. Una maestra de danza me daba permiso de enseñar en sus clases de baile y me pagaba veinte dólares cada vez que yo enseñaba clase, bajo la mesa verdad, y había otra maestra que me dio cien dólares, porque además de ser buena estudiante, fui *valedictorian*<sup>78</sup> de esa escuela" (Diana, 22 años).

"¿En *high school* ya tenías la idea de ir a la universidad? Claro, eso nunca no ha sido una opción, la universidad siempre, es algo como que se tiene que cumplir, no es opción si quieres ir o no. ¿Y por qué? Es la expectativa, también de mis padres." (Daniela, 20 años).

Diana fue una estudiante con dificultades económicas, el dinero fue su principal obstáculo para ir a la universidad. En su relato figura como central la ayuda constante que le brindaban profesores y consejeros, con los que mantenía una relación cercana y confidencial. Además, su autopercepción como "buena estudiante" le permite verse como capaz de lograr sus aspiraciones, aún con las problemáticas que afronta producto de su situación económica y como indocumentada. Así como sucede con otros estudiantes en estos entornos, la efectiva integración académica y social a la institución escolar generar autopercepciones positivas (Anaya y Cole, 2001).

En contraste, en el horizonte educativo de Daniela estaba normalizado el ir a la universidad, como si fuera un camino dado que seguir. Proveniente de una familia con padres que fueron a la universidad en México, así como estabilidad y prosperidad económica en Estados Unidos, como caso excepcional, esta experiencia da cuenta de cómo, aunque la migración produzca procesos de desclasamiento en los profesionistas que emigran, el capital cultural heredado por la familia persiste y tiene un notorio peso sobre las aspiraciones educativas de los hijos. Como expone Bourdieu (1999), los padres que no logran sus proyectos, perfilan y vuelcan sobre los

---

<sup>78</sup> *Valedictorian* se refiere al estudiante que tuvo el promedio más alto de su generación en la educación media superior.

hijos sus anhelos inconclusos.

Las experiencias en la escuela prestigiosa muestran cómo una robusta estructura de oportunidades incide positivamente en los estudiantes, al formarse en un entorno donde su desarrollo educativo es central, donde profesores, consejeros y los mismos estudiantes inciden en crear este entorno. Aún entre estudiantes con dificultades, este tipo de experiencia permite establecer sólidas aspiraciones y expectativas, lo que a su vez, permite desmitificar el estigma que culpabiliza de forma individualizada a los sujetos sobre los fracasos educativos, por el contrario, el desarrollo educativo está ampliamente vinculado a la estructura de oportunidades (Dubet, 2005; Gonzales, 2010). Sin embargo, también cabe subrayar que en tanto el sistema educativo en Estados Unidos se basa en una meritocracia que premia a los estudiantes sobresalientes, estas experiencias educativas positivas se restringen apenas a un pequeño segmento de la población latina y/o mexicana.

#### **5.4. La transición a la educación superior**

La elección de continuar estudios y en qué institución se hará es una transición educativa que deriva en gran medida de las expectativas de los estudiantes, fundamentalmente en cuestión de preparación académica así como a las posibilidades de financiamiento. Los estudiantes con expectativas limitadas de asistir a la universidad, llegan a esta transición sin saber qué hacer, a quién acudir y dado su débil desempeño académico, demuestran poco interés en el proceso. En cambio, con mayores expectativas, y mejores recursos a su disposición, es probable que los estudiantes tengan intenciones más sólidas de continuar sus estudios.

Los resultados de la investigación confirman que los patrones de transición a la universidad se relacionan al tipo de estructura de oportunidades al que los jóvenes tuvieron acceso. Estudiantes con bajas aspiraciones, sin incentivos educativos por parte de la institución escolar, con un desempeño educativo débil y una socialización

en la que la universidad no está presente en los referentes culturales de los pares ni en el entorno familiar, tienden en ocasiones a no continuar estudios, sino que prefieren trabajar y tiempo después deciden regresar a estudiar, generalmente a un colegio comunitario. Algunos otros, con mejor desempeño educativo, pero que no tuvieron la suficiente guía ni preparación para ir a la universidad ni ésta se dio en el momento oportuno, tienden a ir a colegios comunitarios o universidades de baja selectividad.

*"¿Cómo fue el proceso de aplicar a la universidad? Pues estresante porque teníamos una oficina de college, en la que te ayudaban a aplicar, pero no tenían tanta información en ayudar a estudiantes indocumentados, entonces fue difícil porque una vez fui a un taller donde te ayudaban aplicar a la universidad y cuando estaba aplicando hubo varias preguntas que no podía contestar por mi estatus, y no me podían ayudar, no supieron cómo ayudarme. ¿Y entonces qué hiciste? Fue estresante, entonces yo solita tuve que investigar más por mi cuenta en internet, qué lo que podía ser y que no, entonces acabé aplicando nada más a dos universidades ¿En qué año aplicaste? Me gradué en el 2011 ¿Todavía no existía el Dream Act?. No, todavía no ni Daca, había el waiver que te dejaba pagar in state tuition es lo único ¿A qué universidades aplicaste? Apliqué nada más a dos, a Cal State Los Ángeles y a UCLA ¿y por qué no aplicaste a más? No apliqué a más porque como no tenía seguro social no me pagaban, a los demás les dejaban aplicar a cinco o seis gratis y yo tenía que pagar por cada aplicación y nada más pude pagar esas dos" (Erika, 21 años).*

Erika, siendo estudiante indocumentada, pasó por un proceso en el que tanto la ausencia de la universidad en su imaginario, la falta de guía en la transición como la limitante económica se convirtieron en obstáculos. Fue un proceso que ella califica de "estresante", en el que transitó sin conocimientos claros ni precisos acerca de qué hacer, aún recurriendo a ayuda en su escuela. Sin todavía aprobarse la Ley del Sueño para cuando ella aplicó a la universidad, limitaba aún más sus expectativas de poder ir a una universidad, lo que finalmente derivó en que tuviera que asistir a un colegio

comunitario.

En el periodo anterior a la aprobación de la Ley del Sueño, la cuestión financiera es mencionada reiteradamente como el mayor obstáculo para los estudiantes indocumentados sobre ingresar a la universidad, independientemente de sus aspiraciones. Por esta razón, muchas veces las decisiones de escoger una institución educativa se enfocaban en la cuestión financiera y no en relación a la características de la institución o intereses del estudiante (Kim, 2004, Nuñez y Crisp, 2012).

Como ya se ha mencionado, la Ley del Sueño marca un antes y un después en las posibilidades de ir a la universidad para los estudiantes indocumentados. Este cambio estructural resulta un alivio y un aliciente para continuar los estudios, en la medida en que el dinero deja de ser el principal obstáculo.

No obstante, aunque antes de la aprobación de la Ley de Sueño, era significativamente difícil que en un estudiante indocumentado decidiera ir a la universidad, se documentaron casos en que la agencia de profesores y consejeros así como una estructura institucional que asistiera a los estudiantes, tuvieron incidencia positiva en el proceso.

"[...] en términos de consejeros para asistir a la universidad, lo que teníamos nosotros en la *high school* era un centro de carreras, *Career Center*, ahí fue el *key*, el que me ayudó más que nada era el profesor de ahí, que estaba encargado de este centro. Su deber, su trabajo era ayudar a estudiantes a aplicar a la universidad o enfocarse en carreras, entonces él era un estudiante indocumentado, él se graduó de la universidad de Domínguez Hills. Me ayudó mucho, me dijo tú puedes, tú puedes aplicar a estos, tienes que pagar por la aplicación yo tuve que pagar, para cualquier escuela que yo aplicaba tenía que dar una cuota que no es lo mismo con los estudiantes nacidos aquí, ellos no tienen que pagar, el Estado paga. Entonces nosotros siendo indocumentados sí teníamos que pagar, entonces yo sólo pude aplicar a tres universidades que yo quería ir. Él fue el que me ayudó durante el proceso, en la aplicación, me dijo que es

lo que tenía que hacer y gracias a él pude terminar la aplicación. *¿Y dices que él era indocumentado?* Si era indocumentado, no sé mucho de su historia, sólo sé que él llegó siendo indocumentado, obviamente me imagino que ha haber sido mucho más difícil para él terminar sus estudios, pero creo que él pudo arreglar su estado migratorio *¿Era latino?* Si, era latino, de México. *¿A qué universidades aplicaste?* [...] yo decidí aplicar a *Calstates* por el simple hecho de ser indocumentado, yo sabía que si aplicaba a una escuela como UC iba a ser mucho más difícil, porque no hay escuela cerca y las que hay, cualquier UC es mucho más dinero, la cuota es mucho más, el estudio es mucho más, entonces yo sabía que nosotros teníamos que pagar o mis papás y eso iba ser difícil entonces yo decidí no aplicar a una escuela UC, decidí aplicar a *Calstate's*" (Santiago, 24 años).

Para Santiago, la ayuda de un consejero resulta significativa y determinante. El agente no sólo apoya en el ámbito formal e institucional, sino también funge como un modelo a seguir, al interactuar que alguien que alguna vez fue indocumentado y pudo lograr estudiar la universidad, incide en la consolidación de sus expectativas (Nuñez, 2013; Oseguera, *et al.*, 2009). Sin embargo, como se señaló en párrafos anteriores, la cuestión financiera pesó en la decisión de a qué institución aplicar, aun teniendo las capacidades y requerimientos para ir a una universidad de prestigio, Santiago decidió no aplicar, simplemente por los costos que significaría. El financiamiento de la educación es un fuerte determinante entre los latinos (Kim, 2004), esta característica, invita a pensar que el escaso ingreso de población latina a universidades selectivas, no se debe únicamente a debilidades en la preparación académica, sino que también se relaciona a consideraciones económicas.

Un tercer tipo de estudiantes son aquellos estudiantes que tuvieron un buen desempeño educativo y sus aspiraciones educativas eran altas, pero aun siendo aceptados a universidades de prestigio, el obstáculo financiero conducía a la decisión de no ir a la universidad.

"¿A qué instituciones decidiste aplicar? Me acuerdo que apliqué como a dos o tres UC, a la UCLA, UC Santa Bárbara y UC Irvine, apliqué para unas *Calstate* también. Al principio solamente apliqué a esas universidades y sí me aceptaron en algunas, y me aceptaron en esta, la UCLA, estaba emocionado de que tal vez yo pudiera venir para acá. Entonces la maestra que te digo, la conocemos como *miss* Navarro, trató de conseguirme una beca para que pudiera financiar mis cuatro años aquí en la universidad, creo que quería agarrar la beca por medio de las personas que estaban financiando nuestra *high school*, y al final no se pudo, entonces tuve que buscar un colegio comunitario alternativo. ¿En ese entonces todavía no existía el *Dream Act*? No existía, no había muchas oportunidades para los estudiantes que son indocumentados, la única ayuda que recibíamos era que no teníamos que pagar la *out of state tuition*, teníamos que pagar el costo de la universidad" (Mario, 26 años).

El único impedimento de Mario para asistir a la UCLA fue el no tener recursos para financiar sus estudios y en ese entonces, cuando todavía no se aprobaba la Ley del Sueño, un mínimo margen de alternativas para el financiamiento de estudios. Estas condicionantes estructurales determinaron hasta antes de la implementación de esta ley, que la estructura de oportunidades para los jóvenes indocumentados fuera estrecha. La problemática de cómo pagar las colegiaturas, orillaba a los estudiantes indocumentados a dejar de estudiar o bien, continuar los estudios en el colegio comunitario, como fue el caso de Mario.

Finalmente, un cuarto tipo de estudiantes son aquellos que tienen documentos ó bien son indocumentados que iniciaron la transición a la universidad una vez que fue aprobada la Ley del Sueño, y que desarrollaron altas aspiraciones y expectativas, se desarrollaron en un entorno escolar propicio y que ingresaron a una universidad de prestigio. Además de estos patrones, una característica importante es que ninguno de ellos pasó antes por el colegio comunitario, sino que directamente ingresaron a la universidad. Asimismo, llama la atención que a excepción de un caso, estos rasgos sólo se encuentran en aquellos estudiantes indocumentados que pudieron beneficiarse de la Ley del Sueño, lo que da cuenta de

las agudas barreras anteriores a la implementación de esta legislación.

“Desde el *junior year*, que sería el año penúltimo de la prepa, empezamos a ver que me interesaba, que quería enfocarme en la universidad y ya empezamos a averiguar yo y mi tía cuáles escuelas me convenían más. Entonces UCLA siempre estaba como era *my dream school*, como dicen acá ¿no? [...] empezó el proceso de aplicar y pues ya, son dos ó tres aplicaciones mayores, o sea son para el sistema de UC, UCLA, UC Berkeley, todo eso y luego para *Calstates* y luego las escuelas privadas, las *Ivy Leagues*” (Natalia, 21 años).

Las aspiraciones y expectativas de Natalia son altas, aplica a las mejores universidades de California y las denominadas *Ivy Leagues*. Siendo nacida en Estados Unidos, proveniente de una familia de bajos recursos, el haber estudiado en una escuela prestigiosa potencia sus aspiraciones y expectativas. El haber tenido a su alcance una gama de agentes, programas institucionales y además, la guía de un familiar con estudios superiores, configura una estructura de oportunidades amplia, que se refleja en la creación de sólidas aspiraciones y expectativas.

En el cuadro 1 se sintetizan los patrones de ingreso a la universidad, de éstos es relevante destacar cómo es que una vez aprobada la Ley del Sueño, tanto el ingreso a la universidad como las expectativas de ingreso son altas tanto en estudiantes con documentos como sin documentos, y si bien las altas expectativas se concentran en los estudiantes que asistieron a escuelas de prestigio, es importante señalar que algunos de los que fueron a escuelas gueto comienzan a tener altas expectativas, lo que se asocia a la aprobación de la Ley del Sueño. Por el contrario, en el periodo de transición de la Ley del Sueño aunque haya estudiantes con altas expectativas, la cuestión financiera obstaculiza severamente las posibilidades de ingresar directamente a una universidad. Esto conduce a subrayar el peso de las condicionantes estructurales, y por tanto, que aunque la agencia es también fundamental en el proceso de crear aspiraciones, si no viene acompañado de un

proceso de cambio estructural, el impacto no se advierte en la misma magnitud que cuando se produce un proceso complementario entre agencia y estructura, como fue la implementación de la Ley del Sueño.

Entonces, si bien los recursos en la escuela y en la familia son fundamentales en la conformación de aspiraciones y expectativas en los jóvenes, la amplitud o la limitación de ventajas en la estructura de oportunidades es clave. No obstante, no se debe olvidar el contexto sociopolítico que ha permitido un mejor acceso a esta estructura, que es la constante acción política de los migrantes y latinos en California.

## **5.5. Conclusiones del capítulo**

Las experiencias biográficas analizadas dan cuenta de las distintas alternativas posibles por los cuales transitan las trayectorias de los estudiantes hacia la universidad. No existen vías únicas, sino que según la variabilidad en el acceso a oportunidades y su entrelazamiento con las desventajas sociales y educativas portadas, es que se dirigen hacia distintos caminos.

El acceso a una determinada estructura de oportunidades está constreñido tanto por las dinámicas estructurales como también por la agencia del sujeto y el contexto social en el que se desenvuelve. Proviendo todos los estudiantes de un origen signado por las dificultades económicas, según la estructura de oportunidades a la que vayan teniendo acceso a lo largo de su trayectoria educativa previa a la universidad, es que se irán desprendiendo de las desventajas educativas o bien, acentuando su acumulación.

El estudiante que tenga acceso a una mejor estructura de oportunidades puede obtener un mejor desempeño educativo, realidad reflejada en la construcción de aspiraciones y expectativas. Mientras tanto, cuando se mantienen en un proceso de acumulación de desventajas está impide que los estudiantes desarrollen sus capacidades así como sus aspiraciones y expectativas. Este argumento da pie para

establecer que un mejor o menor desempeño educativo no depende de capacidades innatas o el esfuerzo propio, como se plantea en la arraigada filosofía estadounidense del individualismo y la meritocracia, sino que está ampliamente vinculado a la estructura de oportunidades a disposición, así como a la posición social.

No obstante, el acceso a la estructura de oportunidades en este contexto está ampliamente relacionado al agencia colectiva e individual. A nivel micro, se identifica como fundamental la interacción con agentes sociales, quienes fungen y adoptan el papel de guía y en ocasiones, como modelo a seguir en el plano educativo, roles que los padres o familiares generalmente no pueden cumplir por su bajo nivel educativo y el desconocimiento del complejo sistema educativo estadounidense. La presencia de agentes sociales no siempre está expuesta al azar, la posibilidad de interacción está mediada por el tipo de escuela a la que asisten los estudiantes, es decir, en entornos escolares privilegiados será más probable que se den estos encuentros que en los desaventajados.

A un nivel macro, la agencia colectiva de los distintos movimientos sociales, el chicano, el de los derechos civiles y más recientemente, de los migrantes latinos, ha permitidos cambios importantes en la estructura. Aunque las desigualdades educativas siguen siendo profundas, los graduales cambios en las políticas públicas —como es la Ley del Sueño— o bien, la cada vez mayor presencia de profesores, consejeros de origen latino y centros de recursos para estudiantes de origen latino y/o indocumentados son el resultado de las dinámicas y tensiones entre estructura y agencia.

## **Capítulo 6. La experiencia en la educación superior**

### **Introducción**

En el presente capítulo se analizan las experiencias biográficas de los estudiantes de origen mexicano en la educación superior. Así como en el nivel preuniversitario, las experiencias están permeadas por el tipo de institución educativa, la cual da acceso a una determinada estructura de oportunidades, además de las distintas expresiones de agencia que se generan en cada contexto educativo.

El capítulo tiene como objetivo analizar las trayectorias educativas a partir de los caminos bifurcados —que comenzaron a hacerse presentes en la etapa preuniversitaria—, entre trayectorias que acumulan ventajas y otras que acumulan desventajas, y con ello comprender qué implicaciones tienen estos procesos en la consecución de la educación superior.

La primera parte del capítulo está dedicada a plantear la persistencia de las diferencias en la estructura de oportunidades, y cómo ésta se constituye a partir de las tensiones entre la institución educativa y la agencia social de las organizaciones de migrantes, chicanos y latinos en las universidades. Posteriormente, se abordan los procesos de adaptación e integración de los estudiantes en los sistemas UC y CSU, a partir de tres aspectos, el académico, el social y el económico. Finalmente, se analizan las expectativas profesionales de los estudiantes.

### **6.1. Estructuras de oportunidades diferenciadas en la educación superior**

A partir del pensamiento meritocrático que priva en el sistema educativo en Estados Unidos —como herencia de la filosofía política estadounidense—, los recursos educativos son diferenciados, según las aptitudes y capacidades de los estudiantes, que a su vez, se intersectan con consideraciones de raza, etnicidad y clase. Así como

sucede con la intrasegregación en el nivel preuniversitario, las mejores universidades seleccionan a los estudiantes más "aptos", aquellos que dispusieron de una amplia estructura de oportunidades para su aprovechamiento escolar. Mientras, los estudiantes que no lograron alcanzar altos estándares educativos, deben asistir a universidades con menos recursos y oportunidades.

Como plantean Contreras y Contreras (2015), el problema educativo entre la población latina ya no se concentra en el acceso a la educación, sino en las problemáticas relacionadas a la calidad educativa de las instituciones a las que asisten y los efectos en la consecución de grados.

Es el caso de las instituciones HSI que han privilegiado el acceso a la educación superior, sin enfocarse en las necesidades de los estudiantes latinos de acuerdo al contexto social de desventaja que viven, lo que ha traído como resultado que persistan bajas tasas de graduación entre los mismos (Nuñez y Elizondo, 2012; Nuñez, 2013). Sin atender estas problemáticas, el proceso educativo de estos jóvenes se mantiene inmerso en una débil estructura de oportunidades que los vuelve vulnerables a la deserción y a la persistencia de un bajo desempeño educativo. Ese proceso se ve plasmado en el ingreso masivo de latinos a colegios comunitarios, como una estrategia para acceder a la educación superior, y aunque los estudiantes ingresen con intenciones de posteriormente transferirse a la universidad, una considerable proporción de ellos no lo logra y si lo hacen, ingresan en instituciones poco prestigiosas, como tienden a ser las HSI (Carnevale y Strohl, 2013; Nuñez, *et al.*, 2012).

Luz Borjón, quien dirige el *Dreamers Resource Center* de la CSU Los Ángeles, además de profesora y consejera de esta institución, ilustra esta situación de desventaja entre sus estudiantes:

"[...] todavía las comunidades sufren de recursos, las escuelas no están buenas (sic),

como en *South LA* hay muchos *charter schools*<sup>79</sup>[...] ¿Y piensas que les van a dar de instrucción para ir al colegio?, ¿o para ir a trabajar? So los que van a esas escuelas, que están en áreas pobres, de bajos recursos, *¿you know?* Los alumnos reflejan su comunidad, llegan aquí y necesitan mucha ayuda, y las familias están tratando de superarse pero es bien duro, *cause* la sociedad no ha cambiado, la economía no está bien todavía. [...] So es la pobreza, el sistema de educación que no es tan bueno, transportes, muchos tienen que tomar dos o tres buses para llegar aquí. Académicamente a veces no llegan preparados, la mayoría en esta escuela, como 70% llegan de bajo nivel, es mucho, entonces es un problema del sistema *¿Y de eficiencia terminal?* Ohh si, 30% de los que entran se gradúan. Una razón es que sistemáticamente no se dan las clases suficientes, las clases que les hacen falta, las clases se llenan y no hay bastantes lugares. Otro es como la mayoría en esta escuela son los primeros en familia en ir a la universidad, so, los padres no los pueden ayudar con consejos, y a veces no buscan consejeros o ayuda, quieren hacer todo solos. Igual también ellos tienen muchas responsabilidades, tienen que trabajar, tienen que ayudar a la familia, so, todo eso, les afecta. Entonces imagínate, bajo nivel, tienen que trabajar, tienen responsabilidades, llegan de lejos, dos o tres trenes, no tienen suficiente dinero, no tienen alguien que les guíe, so todo eso les afecta” (Luz Borjón).

Los estudiantes que llegan con desventajas educativas, económicas y sociales a este tipo de universidades, se encuentran ante un sistema que ofrece mínimas posibilidades de cambiar su situación. Los programas de retención y seguimiento son escasos, por ejemplo, el programa de atención a estudiantes indocumentados apenas fue creado en 2015, luego de la presión constante de las organizaciones estudiantiles; es decir, la iniciativa de las autoridades universitaria para atender a poblaciones vulnerables no figura como política institucional.

Como resultado, las tasas de graduación en la CSU Los Ángeles son muy bajas. Apenas un 8.5% de los estudiantes se gradúa en 4 años, mientras que 24.1% lo hace

---

<sup>79</sup> Las *charter schools* son escuelas a nivel preuniversitario que son subrogadas a particulares por parte del Estado (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2017).

en 5 años y un 33.1% lo logra en 6 años (CSULA, 2017). En contraste, en la CSU Long Beach, la tasa de graduación dentro de 6 años para el cohorte 2008 fue de 64.9% (CSULB, 2017b). Estos datos permiten apreciar las problemáticas de graduación en el sistema CSU, que aunque se identifican matices en los diferentes campus, no deja de generalizarse este problema en dicho sistema.

En contraste, las universidades de prestigio, ofrecen una amplia variedad de recursos educativos para sus estudiantes. En la UCLA, existen una serie de programas de retención, seguimiento y consejería para estudiantes regulares, pero también se han establecido programas dedicados a la atención específica, como son para estudiantes de primera generación en asistir a la universidad, estudiantes indocumentados ó pertenecientes a minorías étnicas.

La Oficina de Programas Comunitarios (CPO, por sus siglas en inglés) de UCLA se encarga de proveer recursos a "comunidades históricamente marginadas", con el fin de generar inclusión, retención y empoderar a estos grupos (UCLA CPO, 2017). Esta oficina otorga financiamiento a organizaciones estudiantiles para que implementen programas dedicados a la atención de estudiantes. Incluso, en el trabajo de campo se pudo observar que existe un espacio dedicado a ofrecer comida gratuita a los estudiantes, al identificar que los problemas económicos trastocan la vida de los estudiantes, como es la alimentación. La implementación de tales iniciativas refleja cómo existe una adecuada transversalidad en las políticas públicas de la UCLA.

Una estructura de oportunidades con estas características se traduce en tasas de graduación elevadas, y aunque los latinos se gradúan menos y tardan más tiempo en hacerlo en relación a los blancos y asiáticos, aun así, la diferencia con el promedio general de los estudiantes no resulta abismal. La tasa de graduación general para estudiantes *freshmen* en la UCLA es de 91.1% para el cohorte de 2010. En específico, para estudiantes de origen latino, la tasa de graduación de *freshmen* en 4 años fue de 65.18% en el cohorte de 2012, y en 5 años fue de 84.32% para el cohorte del año 2011. Aunque ambas tasas son menores al promedio general, es de subrayarse que

ambas han tenido una tendencia creciente en los últimos años. Entre los estudiantes *transfers*, la tasa de graduación general fue de 90.6% en el cohorte de 2010. La tasa de graduación en 2 años fue de 59.39% en el cohorte de 2014 y en 3 años fue de 85.30% en el cohorte 2013 (UCLA, Academic Planning and Budget, 2017).

Así, aunque a los estudiantes de origen mexicano que acceden a una universidad como UCLA, si bien se les puede considerar un grupo élite respecto a las mayorías que no acceden a universidades de prestigio, sus experiencias educativas muestran los efectos de la acumulación de desventajas sociales y educativas, pero que se aminoran en tanto logran acceder a estructuras de oportunidades, a partir del ingreso a instituciones educativas de prestigio.

### *La lucha política por la educación en las universidades*

La implementación de políticas institucionales encaminadas a promover la equidad educativa no ha sido una concesión voluntarista de las autoridades universitarias. La movilización de profesores y alumnos desde el Movimiento Chicano de los años 60, se ha enfocado en abrir espacios para la comunidad mexicana, chicana y más recientemente, para los latinos e indocumentados. Por ello, se puede decir que las mejoras en las condiciones educativas de estas poblaciones, es producto de las tensiones entre la estructura y la agencias de los movimientos sociales.

Muchos de los agentes sociales que fueron identificados en esta investigación, han sido profesores y consejeros han sido miembros activos de distintos movimientos sociales dentro y fuera de las universidades, y tienen como característica en común que comparten un especial interés en los avances educativos de su comunidad e intervienen activamente en la consecución de la equidad educativa.

Carlos Caceres, director del programa Mecha Calmecac en UCLA, relata acerca de la situación que se vivía anteriormente en la universidad, cuando no había

políticas institucionales enfocadas a atender a la población latina y migrante.

"[...] Mecha Calmecac está desde 1989, en esos años en la universidad no teníamos profesores que eran raza, no teníamos consejeros en los departamentos que fueran raza, no teníamos directores o subdirectores que fueran representantes de nosotros. En los ochentas se juntaban los alumnos mexicanos, latinos, en el *Bruin Walk*, para que se unieran a organizaciones como Mecha, para sentirse en comunidad, y así empezó. Pedimos fondos, y con mucho esfuerzo, hemos recibido ese dinero, y esto se ha hecho para los estudiantes, y continua así. [...] mi filosofía es chicana, yo voy a trabajar por mi comunidad, voy a trabajar por mis alumnos o quien yo considere mi comunidad, voy a trabajar duro para asegurar que ellos estén mejorando. Tenemos un dicho en inglés, *lift as you rise*, que quiere decir que te traigas a tu comunidad contigo cuando subas, que no nada más te subas y dejes a todos abajo, que se suban contigo, esa es mi filosofía" (Carlos Caceres).

El establecimiento de programas institucionales en las universidades no solamente tiene un sentido puramente académico. Como plantea Bourdieu (2008), al interior del campo académico se dan pugnas y se generan posicionamientos y jerarquías de acuerdo al poder político de cada grupo. En el contexto californiano, más que una cuestión disciplinaria o académica, estas disputas se han vinculado a la cuestión del reconocimiento étnico y social de poblaciones históricamente segregadas. De manera más específica en el ámbito educativo, la lucha política se ha concentrado en crear políticas educativas hacia la equidad racial, pero también a generar políticas de inclusión y atención a la creciente población estudiantil indocumentada; con estrategias que aminoren las desventajas educativas derivadas de los procesos de racialización y estructuración social negativa en la sociedad estadounidense.

Entonces, la estructura de oportunidades disponible no sólo deriva del prestigio institucional ni de los recursos económicos de cada universidad, sino que también está mediada por la movilización política de los actores sociales en las

universidades.

En ese sentido, resulta relevante considerar las dinámicas de integración académica y social de los estudiantes de origen mexicano y el papel que en estos procesos juegan los actores sociales, representados en los movimientos sociales estudiantiles de las comunidades étnicas en la universidad. En los siguientes apartados se explora la experiencia biográfica de los estudiantes en la universidad, en relación a su integración académica y social, en tanto se consideran factores esenciales para su permanencia en la universidad.

## **6.2. La experiencia en la universidad: adaptación e integración**

La experiencia en la universidad se analiza a partir de tres dimensiones, la académica, la social y la económica. Si bien cada una posee sus propias dinámicas, éstas convergen entre sí. De manera que, entre mejores condiciones se concatenen entre dichas dimensiones, mayores las posibilidades de que la experiencia en la universidad sea más fructífera, en términos de persistencia y desempeño académico.

Distintas investigaciones han planteado que la integración académica y social son esenciales para la persistencia educativa y por ende, determinantes para evitar la deserción (Cerezo y Chang, 2001; Hurtado y Ponjuan, 2005; Nora, *et al.*, 2011; Tinto, 1987). A su vez, en este proceso la acumulación de desventajas o ventajas en función de la estructura de oportunidades disponible, juegan un rol fundamental. Menores desventajas y mayores recursos a disposición de los estudiantes, propician trayectorias educativas más estables, mientras que la acumulación de desventajas tiene como consecuencia un patrón de trayectorias inestables, caracterizadas por su recurrente interrupción y discontinuidad.

### **6.2.1. Autopercepciones sobre capacidades para estar en la universidad**

En el análisis de la dimensión académica es crucial considerar las autopercepciones sobre las capacidades académicas para estar en la universidad. Éstas se construyen mediante autoevaluaciones de los estudiantes sobre su desempeño académico así como de las escuelas de las cuales provienen; a su vez, éstas se comparan constantemente con los símiles así como con estudiantes de otros grupos étnicos, raciales y sociales. Además de ello, incide cómo estos otros significantes los perciben socialmente, tanto estudiantes como profesores, y ligado a ello, el tipo de dinámicas sociales que se establecen con los distintos grupos étnicos, raciales y de clase en el campus (Nora, *et al.*, 2011; Torres y Hernández, 2007).

Sayer (2005) señala que la pertenencia de clase es una condición que genera una serie de percepciones sobre el ser, como orgullo, confianza, o bien, vergüenza e inferioridad. De acuerdo al contexto, en función de las dinámicas de interacción con sujetos de distinta clase, permiten la convivencia o bien, el distanciamiento social. Cuando los pobres son estigmatizados, los sujetos internalizan la inferioridad, lo cual tiende a minar su autoestima. En el contexto educativo, este sentimiento de inferioridad se traduce en una percepción de tener bajas capacidades educativas en relación a sus pares de clases sociales privilegiadas.

La condición de clase, yuxtapuesta con etnicidad y raza, emerge como una caracterización fundamental en el contexto de análisis. La posición social del grupo étnico y/o racial de pertenencia condiciona las percepciones de sus miembros. Así, los estudiantes de origen mexicano se perciben en ocasiones inferiores en el plano académico en relación a sus pares blancos y asiáticos. La lógica de estas percepciones se asienta en características vinculadas a la clase social, como es tener un mayor estatus social mayor, poder económico, haber estudiado en mejores escuelas ó que los padres hayan ido a la universidad, características vinculadas a la clase social, pero que en este caso se teje un vínculo al origen racial.

Las características del *clima racial del campus* influyen decididamente en las dinámicas de interacción social en la universidad, ya sea que se propicie la convivencia intercultural, o bien, exista un clima hostil. Cuando hay un clima racial positivo, se facilita el proceso de ajuste y adaptación académico y social a la universidad entre los estudiantes pertenecientes a minorías raciales y étnicas; en sentido opuesto, un campus hostil genera falta de compromiso académico, problemas de integración social y posible deserción escolar entre dichos estudiantes (Fischer, 2007; Hurtado y Ponjuan, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005; Thiele, *et al.*, 2017).

Producto de estas condicionantes, resulta peculiar señalar que las autopercepciones sobre las capacidades académicas fue una cuestión problemática en prácticamente todos los estudiantes, aún entre aquellos que habían tenido un desempeño educativo sobresaliente en la educación preuniversitaria, como muestran los siguientes relatos de dos estudiantes que ingresaron a la UCLA con destacados resultados académicos previos a la universidad.

“Académicamente al inicio fue muy difícil, porque mi prepa no es de lo mejor, y la preparación que recibí no tiene comparación con muchos estudiantes que vienen aquí, que vienen de escuelas privadas, de familias donde sus padres les podían comprar tutores privados (sic), cosas así [...] Entonces creo que tengo que trabajar lo doble para entender cosas que los otros ya saben, porque yo no vine con esa preparación, ¿me entiendes? Y más en las ciencias y las matemáticas, soy terrible en ellas, no tuve buena preparación entonces, fue un poco difícil al inicio” (Claudia, 21 años).

“Mi primer año aquí fue medio difícil porque en la *high school*, como éramos puros latinos y la reputación de que nuestras escuelas están abajo, y creo que en parte tienen razón. Cuando vine para acá miré que la mayoría de mis compañeros son chinos o asiáticos pues, para ellos entrar aquí era casi como la *high school*, era como

pan comido. Para mí no, llegué aquí a mi primera clase y dije *oh my god*, está bien difícil, era muy rápida para mí, el maestro a veces no hablaba bien el inglés por su acento, y las clases eran grandísimas, no había tiempo de preguntar al maestro, así que si no le agarrabas en ese momento, estabas bien perdido. Yo pensaba que esta escuela estaba un poco fuera de mi alcance, pero luego poco a poco le fui agarrando, muchas desveladas. Aquí es para sufrir, pero todo vale la pena, muy difícil" (Jimena, 20 años).

Ambos relatos permiten hacer referencia a la relatividad de la calidad académica de las escuelas a las que asisten estudiantes de origen migrante y latino. Si bien entre sus compañeros de *high school*, la mayoría latinos, estas estudiantes se consideraban entre las mejores, no sucede así cuando se comparan con sus compañeros de universidad que provienen de otros estratos sociales y orígenes étnicos y raciales. Aun con los resultados académicos obtenidos en la educación previa, perciben que sus capacidades no resultan suficientes y éstas no se encuentran al nivel de la universidad, como expresa Jimena, "*pensaba que esta escuela estaba fuera de mi alcance*".

Aun así, de forma contrastante, también cabe subrayar la perseverancia entre estos estudiantes. La noción de esfuerzo se encuentra presente en sus relatos, en consonancia con las aspiraciones y expectativas iniciales sobre sus anhelos de asistir a la universidad. Esto permite a su vez plantear que las percepciones sobre capacidades académicas igualmente serían relativas, en la medida en que si bien las desventajas educativas generan diferencias con los grupos privilegiados en la escuela, aquellos estudiantes que lograron acceder a ciertos recursos en la educación preuniversitaria, logran conformar una autopercepción e identidad estudiantil positiva (González y Carvajal, 2015). Podría decirse entonces que las percepciones de inferioridad impactan de forma negativa en un primero momento, pero se ajustan en el tiempo, junto con la experiencia positiva de paulatinamente ir obteniendo mejores resultados académicos.

Andrés, un estudiante que proviene del Este de Los Ángeles, fue uno de los pocos estudiantes de su *high school* que logró ingresar a la UCLA. En su narrativa cuenta cómo han sido las dinámicas con los otros significantes.

"[...] (En la universidad) *people who questioned my intelligence because I was Mexican cause I came from a poor area. So I sometimes feel like I was a dummer or that I had a lot to catch up. Also I didn't know anyone else who went to college, so I dont' have any who teach me how to navigate, being in an university and yes, It was really difficult. [...]* Yo tenía un profesor que es parte del departamento de inglés y pues nunca nos llevamos bien, son esas cosas pequeñas que cuando yo tenía mi opinión, yo quería decir algo, tenía mi mano arriba, él preguntaba a la clase quién tiene algo que decir, y me ve y como que espera para que otra persona, un güero, un blanco, a mí no" (Andrés, 22 años).

La posición de inferioridad que Andrés percibe le adscriben los otros, profesores y alumnos anglos, debido a su origen mexicano —nacido en Estados Unidos— y ser pobre, que incluso llega al descrédito de un profesor, nos permite conocer los sentimientos generados a partir de estas interacciones negativas, y que al mismo tiempo, producen desapego y falta de compromiso educativo, consecuentemente, falta de integración académica.

En contraste, en el caso de los estudiantes que acuden a universidades HSI, las percepciones sobre capacidad académica tienden a no concentrarse en esta dimensión, la distinción de clase, etnicidad y raza, en la medida en que una considerable proporción de alumnos en estas universidades son de origen migrante, latinos y de escasos recursos. Más bien, las dificultades asociadas al plano académico provienen de una serie de situaciones particulares derivadas de las desventajas económicas, como es el tener que trabajar sin que la prioridad sea el estudio, el vivir lejos, o tener ciertos roles en el plano familiar, como ser proveedor de recursos económicos o madre.

*¿Te fuiste al colegio comunitario y empezaste a trabajar?* Si, desde mi primer semestre en *community college* tuve que ayudarles a mis papás. Empecé a trabajar en mi primer semestre y empecé en *Jack in the Box*, comida rápida *¿Cuántas horas trabajabas más o menos?* Casi cuarenta, muchas horas, casi no dormía, se me hizo fácil porque empezaba clases en la mañana y terminaba como a mediodía, y decía, puedo trabajar, también trabajaba los fines de semana, nunca salía, era escuela, trabajo, escuela, trabajo, era todo lo que hacía *¿Cómo fue tu experiencia ahí?* Estuvo bien pero mi primer semestre tuve un *miscarriage, I was pregnant*, me embaracé y tuve un...*miscarriage*, en mi primer semestre me pasó eso. Tuve que dejar de ir el semestre, después no fui y después regresé. Tuve un momento de depresión y no sabía qué hacer, mis grados (calificaciones) fueron bajando. [...] *¿Dejaste la escuela?* No dejé la escuela, [...] regresé el siguiente semestre después de que pasó eso y seguía trabajando y seguía en la escuela *¿Cuánto tiempo duraste en el community college?* Cuatro años [...] (En la universidad) *¿el hecho de venir de trabajar y después clases no era difícil?* Me acostumbré de cuando trabajaba en el colegio comunitario, porque en *Jack in the Box* trabajaba muchas horas, había días que me estresaba pero con que siguiera mis grados (calificaciones) bien, me sentía bien *¿A qué hora hacías tus tareas?* En la noche, no dormía a veces, el camión me ayudó mucho, las tres horas de camino (desde el trabajo), ahí pude hacer mucho trabajo, so estudiaba ahí en el camión” (Ramona, 24 años).

Ramona, una estudiante que no pudo aplicar a los beneficios de La Ley del Sueño por no haber realizado la totalidad del *high school* en California, se enfrentó a una serie de dificultades, no sólo por no poder acceder al financiamiento de la matrícula, sino también por la precaria condición económica familiar, además de un aborto que emocionalmente la devastó, y aunque hubiera servicios de salud mental en su escuela, no sentía la confianza para acercarse. Así, la trayectoria educativa de Ramona se caracterizó por su inestabilidad y los efectos acumulativos de las desventajas educativas y sociales, como eventos de deserción temporal y prolongación de los tiempos regulares de permanencia en la universidad.

Este tipo de situaciones (jornadas de trabajo extenuantes, dificultades económicas, estrés y depresión, desconfianza para interactuar en la universidades por el estatus migratorio) se constituyen en desventajas que hacen más vulnerables a los estudiantes indocumentados respecto a sus pares con estatus migratorio regular, y como consecuencia, impactan negativamente en el desempeño educativo (Gonzales, *et al.* 2013; Contreras, 2009).

De acuerdo a los datos señalados anteriormente sobre la permanencia y temporalidad de graduación, en las instituciones HSI, además de que las tasas de graduación son más bajas que en las universidades de prestigio, hay una tendencia a la prolongación de los tiempos regulares de permanencia le medida en que es característica una mayor acumulación de desventajas sociales entre los estudiantes que acuden a este tipo de universidades.

"[...] uno de los obstáculos más grandes ha sido para mí el transporte, vivo en Hawthorne y la escuela Calstate LA está en el Este de Los Ángeles, que son 25 a 30 minutos sin tráfico con carro, so imagínate en un autobús. Los primeros meses después de que dejé de venir con mi amigo me tomaba dos horas para llegar a la escuela entonces era un poco difícil llegar a las clases. Dos, mi papás tenían que pagar por mi educación, entonces al empezar la cuota de la educación aquí costaba como unos 5 mil dólares al año, mis papás pagaban y me enrollé en un plan de pagos, yo daba tres pagos cada trimestre, que sumaban un total de 2 mil 200 dólares cada trimestre por los primeros cuatro años. Entonces, esos fueron los obstáculos y el otro más grande es el ser indocumentado, entonces obviamente no podía trabajar en la escuela, no podía manejar porque no podía agarrar una licencia de manejar y no podía agarrar la ayuda financiera estatal o federal, entonces ser indocumentado era una cosa difícil [...] Las clases no eran tan difíciles como yo pensaba, creo que me enfoqué bien durante la educación en *high school*, cuando empecé el cambio no fue tan mal como yo pensé, me pude adaptar bien, pero si fue difícil mi último trimestre en el primer año, porque mi amigo a veces no venía a la escuela, entonces yo tenía que agarrar el bus de última hora y no llegaba a clases, eran mucho más

difíciles las clases que tomaba y desafortunadamente reprobé todas mis clases en mi último trimestre en mi primer año. Eso fue devastador porque mi promedio bajó de 2.6 a 1.8, y me llevó a estar en *academic probation*, que significa que si no subía mi puntaje en dos periodos, me iban a sacar de la universidad. Ese año fue difícil para mí porque me sentí como que no era capaz de ir, me sentí como que me defraudé yo mismo, tenía una meta de terminar la escuela y venir con las ganas de estudiar y al pasar eso me sentí muy mal, incluso pensé en dejar de venir a la escuela, porque también pensé que había defraudado a mis padres porque ellos eran los que estaban pagando mi educación” (Santiago, 24 años).

Para Santiago, la cuestión académica en sí no representaba un gran problema, sino más bien, eran las desventajas sociales de no poder tener una licencia de manejo y tener que viajar en un sistema de transporte deficiente e tener que conseguir dinero para pagar la matrícula.<sup>80</sup> Todo esto le generaba un estrés, en tanto no cumplía las expectativas educativas de sus padres ni las propias, y que al final, lo llevó a trazar una integración académica deficiente en cierto momento.

Entonces, las percepciones sobre la capacidad académica de estar en la universidad no solamente se circunscriben a cuestiones meramente de índole académica, otras dimensiones emergen producto de la acumulación de desventajas sociales, como son las generadas por el estatus migratorio entre los indocumentados, las dificultades económicas, las desventajas que se originan en el barrio, así como las particularidades del contexto de interacción social entre clases, grupos étnicos y raciales en el campus.

---

<sup>80</sup> La ciudad de Los Ángeles es una de las áreas metropolitanas más extensas del mundo. Su crecimiento urbano se ha dado de forma horizontal, lo que implica muchas veces el recorrido de grandes distancias. La movilidad en transporte público en Los Ángeles es deficiente, ya que como en otras ciudades de Estados Unidos, se ha privilegiado el uso del automóvil y se ha creado infraestructura para este tipo de movilidad en detrimento de la movilidad colectiva en transporte público. Los sectores pobres en Los Ángeles que no poseen vehículos, deben utilizar un sistema de transporte poco efectivo. Aunado a ello, en los últimos años se ha dado un proceso de descentralización urbana en las ciudades estadounidenses, lo que ha dado como resultado que hasta 60% de los trabajadores deban recorrer más de 10 millas a sus centros de trabajo (Blumenberg y Waller, 2005).

### 6.2.1.1. La agencia académica

Los estudiantes de origen mexicano, casi todos primera generación en asistir a la universidad y con experiencias de desigualdad educativa y social, al llegar a la universidad se enfrentan ante un entorno completamente desconocido para ellos y sus familias. “El no saber”, el desconocimiento de cómo transitar por la universidad, de los apoyos y recursos a los que tienen derecho o a quién recurrir en caso de problemas, refleja estas desventajas.

Dubet (2005) señala que el conocer los códigos explícitos e implícitos del sistema educativo es esencial para enriquecer la experiencia educativa. Las narrativas de los estudiantes muestran que ante la ausencia del rol de guía y consejo educativo en sus familias, éste es adoptado en ocasiones por profesores y consejeros, muchas veces de origen latino y/o inmigrante, o bien, en función de la infraestructura institucional, por sujetos adscritos a programas para asistir a estudiantes con desventajas educativas y sociales.

Distintas investigaciones han encontrado evidencia de que es mayor la retención y persistencia de estudiantes de color, cuando encuentran un modelo a seguir que les brinda guía y consejo en su experiencia por la universidad, lo que al mismo tiempo, facilita su integración académica (Ponjuan 2011; Stanton-Salazar, 2011). Urrieta (2009) por su parte, sostiene que los profesores latinos pueden llegar a tener mayor conciencia acerca de las dificultades sociales y educativas de los estudiantes en la medida en que es más probable que dichos profesores provengan de contextos sociales similares, y a partir de un sentido de compromiso social y político, tiendan a promover la la integración académica y social de los alumnos. Asimismo, en estas interacciones es común que también los profesores politicen a los estudiantes.

*“[...] now I'm work with a very known play writer, her name is Josefina López, who*

wrote "*Real Women Have Curves*", y y también aquí un profesor de *playwriting* de Cal State LA que se llama José Cruz González. Esas dos personas han sido *very successful in theater* y ellos dos no tuvieron papeles,<sup>81</sup> *so I just wanna prove*, ellos estaban en los tiempos donde en el sistema había más discriminación, más racismo, *civil rights movement*, y ¿cómo ellos pudieron? Para mí ellos son *my ideal role models*, ellos saben cuáles son los pasos, los pasos que yo puedo tomar para seguir en *the route to success*" (Diana, 22 años).

"[...] hay un programa de maestros que vinieron (a la universidad) y hablé con ellos y les interesa que vaya yo a ser maestro en escuelas de bajos recursos, porque nunca ves a alguien hispano hombre, y ahora especialmente indocumentado, ser tu maestro, ser alguien de poder o de autoridad, más allá de tu papá trabajando en la fábrica, si no, jardinero, es todo lo que ves, y ves a las personas americanas, pelo rubio, ojos verdes, ellos son la autoridad, ellos son los bomberos, ellos son la policía, ellos son los maestros. Entonces me están diciendo que los niños no se identifican con alguien así, entonces si yo puedo ser un profesional, un maestro o lo que sea, y a lo mejor con eso decirle a los estudiantes que yo soy un ejemplo de alguien que si pudo, teniendo esos obstáculos y decirles que ellos también lo pueden hacer" (Antonio, 21 años).

Los modelos a seguir frecuentemente tienen su punto de encuentro en la empatía étnica, un vínculo que conecta la herencia cultural así como la experiencia compartida. Pero además, para los estudiantes los profesores o agentes que tuvieron una experiencia similar, como la migración, no haber tenido papeles, dificultades económicas y aún con tales desventajas, haber llegado a la posición donde están, se convierte en un sólido modelo de rol a seguir.

La frecuencia, cercanía y calidad de interacciones de confianza entre estudiantes y profesores y/o consejeros con experiencias de vida similares, que dan lugar a la creación de modelos a seguir y guías académicos, incide positivamente en

---

<sup>81</sup>"Papeles" es la forma coloquial que los migrantes latinos llaman a los documentos migratorios que acreditan un estatus migratorio regular.

las aspiraciones y expectativas educativas, sobre todo en el tema de la persistencia, en tanto les permite constatar que sujetos en condiciones similares a la suya, lograron traspasar las mismas barreras a las que ellos hacen frente como estudiantes (Anaya y Cole, 2001; Cole, 2008; Enriquez, 2014; Nuñez, 2009; Ponjuan, 2011). A la vez, estas interacciones les permiten validar su presencia en la universidad, que haya profesores y alumnos de su misma etnicidad, raza o clase social, fomenta su sentido de pertenencia (Nora, *et al.*, 2011; Rendón y Muñoz, 2011). Mientras tanto, la ausencia de sujetos cercanos social o étnicamente como modelos a seguir, como relata Antonio, tiende a naturalizar las posiciones sociales desventajosas del grupo de pertenencia, el que los padres sean obreros ó jornaleros, o que entre los jóvenes nadie vaya a la universidad.

El profesor José Moreno, director del departamento de Estudios Chicanos en la CSU de Long Beach, es un profesor e investigador que ha dedicado su vida profesional a que haya mejores oportunidades y condiciones para los estudiantes latinos.<sup>82</sup> Las clases del profesor Moreno son dinámicas y activas, donde los estudiantes continuamente deben reflexionar y expresar sus opiniones, no es una clase en monólogo como suelen ser otras clases, a decir de los estudiantes. El profesor Moreno platica con sus estudiantes después de clase, se acercan a consultarlo y cuando camina por los pasillos de la universidad, frecuentemente es saludado por sus alumnos y ex alumnos. Además de profesor, Moreno siempre ha sido activista en las organizaciones chicanas, además de haber trabajado como consejero en el condado de Anaheim sobre temas de educación.

Este perfil de profesor y activista es el que frecuentemente los estudiantes señalan como su modelo a seguir y guía en la universidad. Como agentes, estos profesores no sólo cumplen con su rol docente, sino que además, desde su compromiso político se abocan en acompañar y guiar el camino de los estudiantes en la universidad.

---

<sup>82</sup>El profesor Moreno, es doctor en Educación por la Universidad de Harvard, es miembro de distintas organizaciones académicas y sociales dedicadas a promover la equidad educativa (CSULB, 2017).

"¿Cómo es tu relación con los profesores? Yo digo que muy buena, el doctor José Moreno, que es el director del departamento, a veces nada más entramos a platicar con él a su oficina, es una persona muy inteligente, todos los profesores son muy inteligentes, y saben mucho, te brindan la confianza de entrar a platicar con ellos, de lo que sea. Como te digo, con el doctor Moreno de cualquier cosa podemos platicar. Él es muy inteligente, como si quieren hacer algo con el departamento, nos ha ayudado mucho, él puede defenderse de la universidad muy bien. Por ejemplo si ellos intentan recortarnos clases ó quitarnos más dinero, si él tiene que hacer como manifestaciones, también lo hace, él no tiene miedo" (Andrea, 22 años).

A diferencia de la violencia simbólica y el juicio profesoral que relataban los estudiantes en sus experiencias educativas previas ó con los profesores anglos, el vínculo del profesor Moreno con sus estudiantes es fuerte y cercano. Éste se da en un plano de confianza que traspasa lo académico, abarca distintos planos de la vida de los estudiantes.

Sin embargo, Urrieta y Chávez (2010) apuntan que la presencia de profesores de origen latino si bien ha aumentado en los últimos años, todavía es una pequeña proporción en relación al profesorado blanco y asiático. El caso extremo se da en las denominadas "*research universities*", donde apenas el profesorado y personal de origen latino representa un 3.5% del total.<sup>83</sup> Por tanto, tal información da pie para pensar que estas interacciones son una excepción.

La situación es diferente para los alumnos de colegio comunitario, donde el apoyo académico para los estudiantes a veces es muy débil en la medida en que muchas de estas instituciones carecen de los suficientes recursos financieros, la estructura de oportunidades es más débil. A eso se suma su condición social de desventaja, es común que los alumnos en estas instituciones tiendan a priorizar el trabajo antes que el estudio, y que en ocasiones no tengan un objetivo preciso de

---

<sup>83</sup>En la UCLA, en 2014 el porcentaje de profesores de origen latino ascendía a 6.2%, mientras que los profesores blancos representaban el 70.2% (UCLA, 2014).

continuar los estudios. Así, en estos entornos educativos de alguna manera "abandonados", donde van los "menos aptos", se conjugan las debilidades de la estructura de oportunidades y derivado de ello, una menor probabilidad de encontrar contextos favorables a la agencia.

"Antes no tenía ningún objetivo, quería ser como paramédico, pero ya cuando supe que quería hacer la antropología, tomé una clase y luego otra clase, cada semestre, y ya la maestra me decía, ya tienes mucho tiempo en esta escuela, necesitas aprender algo nuevo y yo le dije, pues es que trabajo, ya de ahí conocí a un profesor, [...] él empezó a ser mi amigo, y él me contaba de su vida, porque él es de la India, [...] me dijo, sabes, me gustaría que fueras a la UCSD por un tiempo, para que veas algo diferente, ya de ahí él me ayudó con las letras de recomendación (sic) y así, y fui a la UCSD como por un año. Me dieron chance, a veces dan chance de que hagas un *cross enrollment*, donde tú estudias en un colegio comunitario, pero puedes tomar clases en la universidad y entonces empecé a tomar clases en la universidad" (Manuel, 27 años).

"Empecé a aplicar en el 2013 (a la universidad), apliqué para dos universidades UC, pero mi objetivo era ir a una Calstate. Yo quiero ser un maestro de *high school*, preparatoria, en esas universidades hay programas para que los estudiantes puedan ser maestros [...] pero uno de mis consejeros me motivó a que viniera aquí (UCLA), él estudió aquí, me dijo que había muchos recursos, especialmente para estudiantes latinos, indocumentados y pues sí, ya cuando vine miré los recursos que tenían aquí, me convenció ¿Y ese consejero quién era? Su nombre es René Lozano, es un consejero que...también es consejero latino, también fue indocumentado previamente, dijo que por su experiencia de ser un estudiante indocumentado, también trataba de ayudarnos a nosotros, a estudiantes que también tienen ese mismo estatus, yo creo que por él, también fue un factor importante por el cual vine a esta universidad" (Mario, 25 años).

En los relatos de Manuel y Mario, dos estudiantes que asistieron inicialmente a

un colegio comunitario, con perspectivas poco claras acerca de su futuro y por ende, lejanas aspiraciones de continuar hacia la universidad, la guía y consejo de agentes sociales —producto de un evento azaroso más que de una interacción común y regular en este entorno—, emergen en sus relatos como puntos de quiebre en sus trayectorias, los recursos a los que logran acceder mediante la interacción con estos agentes, transforman sus aspiraciones y expectativas educativas.

En un plano más institucionalizado, otro recurso son los centros de ayuda académica, dada su naturaleza, este es el que más se acerca a las características de la estructura de oportunidades que proveen la institución educativa. Es decir, a disposición y amplitud a este tipo de apoyos y programas dependen de las políticas y estrategias de cada institución educativa. En ese sentido, Oseguera, *et al.*, (2009) sostiene que estos programas son más exitosos cuanto más se abocan a atender las particularidades de los estudiantes. Los denominados *summer bridge programs* para estudiantes de bajos recursos son un ejemplo de ello.

"[...] soy parte del AAP (*Academic Advanced Program*), cuando entré el año pasado hice su programa de verano que es para así como para los que están bajos de recursos, y ya entrando he usado sus consejeros, te ayudan con tus clases, son como tutores, entonces he usado esos servicios. También aquí en SAC (*Student Activities Center*) está MECHA, y he usado sus consejeros también ¿Con esos consejeros vas para que te ayuden en tus clases? La consejera que estaba aquí era una muchacha que cuando nos juntábamos me gustaba porque siempre me decía, cómo has estado, no nada más de la escuela sino en tu vida, y así te ponía como metas, que podía ser sacar buenos grados (calificaciones), pero también dedicar más tiempo a hacer ejercicio. Los consejeros de AAP eran para ver qué clases que necesito tomar y para graduarme ¿El curso de verano que mencionabas de qué se trató? Era para enseñarnos cómo va a ser la universidad, en el verano que no hay tanta gente, tomamos una clase de inglés y otra de escritura, que son clases que necesitas tomar en la universidad [...] Además teníamos consejeros y ellos nos ayudaron con la escuela, se hizo como una familia y me gustó mucho. ¿Y a ese curso cómo

*entraste?* Una amiga de mi mamá tenía una hija que vino aquí e hizo ese programa de verano, y mamá le dijo que yo iba a venir esta universidad y su hija le comentó sobre el programa, entonces yo investigué y apliqué” (Ramón, 20 años).

Los programas de inmersión y retención en que Ramón inició su primer contacto con la UCLA permitieron que éste no fuera tan extraño y lejano, como sucede con muchos estudiantes que inician a ciegas su experiencia universitaria. Una primera experiencia positiva en la universidad, de la que “*se hizo como una familia*” con los profesores y consejeros, permitió posteriormente una adecuada integración académica y social a la institución. Desde el inicio, Ramón ha acudido de forma frecuente a los distintos centros de recursos que le brindó este programa y a otros más.

“Es un curso para *challenge*, que te desafía mucho, era un curso especialmente para quien viene de digamos, que son de bajos recursos, que tal vez no tienen mucha preparación, entonces pues ese curso sí estuvo muy difícil, tomamos tres clases en seis semanas, y los profesores nos hicieron llorar, pero nos preparó mucho para hacer la transición del *community college* a la universidad ¿*Cómo entraste a ese programa?* Ya cuando me aceptaron a UCLA, te mandan invitaciones para que vengas a conocer la universidad, tienen diferentes eventos, te dan información y te tratan de motivar para que escojas esta institución. Entonces en uno de esos eventos escuché que había un programa para estudiantes que se quieren transferir y escuché el testimonio de muchos de los estudiantes. Nos dijeron que iba a ser difícil pero era un buen programa y entonces fue cuando decidí hacer ese programa. Yo digo que fue un buen programa porque nos ayudó a hacer la transición y también por ese programa conocí a muchos de mis amigos que ahora tengo en UCLA” (Mario, 25 años).

Mediante estos programas, se busca hacer una mejor transición académica a la institución ante las deficiencias en la preparación académica de los estudiantes en desventaja educativa y social. Sin embargo, las narrativas de Ramón y Mario dejan ver

que el ingreso a estos programas surge a partir de la iniciativa del propio estudiante o bien, mediante el capital social y cultural que transmiten profesores y consejeros en su rol de agentes, es decir de conocer los códigos explícitos e implícitos del sistema educativa que refiere Dubet (2005), y no del capital cultural familiar sobre la educación, que generalmente es escaso. Es decir, que aunque haya disposición de estos programas, de no haber estos capitales e interacciones sociales, de otro modo, sería poco probable la participación en este tipo de programas.

En la universidad, prácticamente todos los estudiantes entrevistados recurrieron en algún momento a profesores, consejeros o bien, a los programas institucionales de su universidad. Lo que da cuenta de cómo en su experiencia en la universidad es crítica la intervención de este tipo de agencia. En contraste, cuando hay desinformación de los recursos, mínimas interacciones con agentes, contribuye a una falta de integración académica y social, con consecuencias negativas para su desempeño y persistencia educativa (Cole, 2008).

#### **6.2.1.2. La persistencia entre estudiantes indocumentados: la agencia individual**

Los estudiantes indocumentados no sólo padecen de desventajas educativas y sociales al formar parte de un grupo estratificado negativamente, sino que además enfrentan el obstáculo que significa su estatus migratorio. A partir de esta singularidad, surge la necesidad de conocer sus experiencias educativas, fundamentalmente en cómo es que han logrado persistir y superar las barreras en su educación.

Frecuentemente, los jóvenes indocumentados que logran llegar a la universidad, adoptan una actitud reactiva frente a las dificultades que afrontan. En vez de normalizar las desventajas, crean una serie de estrategias individuales y colectivas, que buscan sortear las dificultades que se presentan a lo largo de su

trayectoria educativa.<sup>84</sup>

Sobre su experiencia educativa se ha pensado que es un proceso estrechamente articulado a la experiencia migratoria de la familia, donde los hijos adquieren actitudes de retribución y responsabilidad hacia los padres, que se expresa en el sentir del deber cumplir su papel en la escuela, ante la idea de que sus padres volcaron todos sus esfuerzos para que ellos tuvieran mejores condiciones de vida (Contreras, 2009; Pérez, 2009). A manera de matiz, es necesario poner en relieve que en las experiencias educativas previas a la universidad hay evidencia de que las dificultades derivadas del estatus migratorio del estudiante y su familia, frecuentemente conducen la deserción escolar, especialmente antes de la implementación de la Ley del Sueño estatal y la DACA (Abrego, 2006; Enriquez, 2016; Terriquez, 2014). Entonces, este es un proceso con argumentaciones y evidencia todavía ambivalentes y que con la implementación de la Ley del Sueño estatal habría de experimentar transformaciones a largo plazo.

Las evidencias encontradas coinciden con la primera perspectiva, sin que ello implique dejar de considerar la serie de problemáticas derivadas del estatus migratorio irregular, que se ubican como un punto de vulnerabilidad a lo largo de la trayectoria educativa.

"[...] obviamente sé que tengo que trabajar más que una persona que es nacida aquí. Tengo que buscar recursos en diferentes partes, alguien que es nacido aquí no tiene que hacerlo, entonces es un *struggle*, como se dice aquí, es una lucha, pero una lucha que yo sé que me ayuda porque como te dije, a veces las cosas no son fáciles para nosotros los estudiantes indocumentados o cualquier persona que sea indocumentada, pero al llegar a una meta ó al conseguir algo, como que se siente mejor. Se siente mucho mejor el saber que trabajaste más para recibir eso [...] más que nada, queremos un mejor futuro para nosotros, para nuestras familias, que se sacrificaron mucho para traernos aquí, tenemos nuestros sueños que queremos realizar y a ver cómo

---

84 Thiele, *et al.* (2017) hallaron esta misma actitud reactiva frente a las adversidades entre estudiantes de bajos recursos económicos que acuden a universidades de élite en el Reino Unido. Son las propias dificultades las que orillan a los estudiantes a crear estrategias de resistencia.

nos va en un futuro" (Santiago, 24 años).

La experiencia de ser estudiante indocumentado para Santiago está vinculada al esfuerzo, la necesidad de trabajar y estudiar más que sus pares nacidos en Estados Unidos. El relato deja ver que la razón de ser de ese esfuerzo se centra en la familia. El deseo de superación y la retribución a la familia como motivación está muy presente en las experiencias educativas de los estudiantes indocumentados, por lo que normativamente, el deber de responsabilidad ante los padres y las expectativas puestas en ellos se traducen en recursos para hacer frente a las desventajas que suponen el estatus migratorio irregular, y que articulados a los recursos que ofrece la estructura de oportunidades, permiten que la superación de desventajas sea más probable.

A partir de esta argumentación, se descarta que únicamente es el esfuerzo y la motivación que lleva a estos estudiantes a persistir en la educación. De pensarse así, se estaría cayendo en la perspectiva meritocrática de que el esfuerzo individual es la materia que conduce este proceso. Es entonces necesario recordar que estos estudiantes lograron llegar hasta la universidad —mientras que un número considerable no lo logra—, gracias no sólo a su esfuerzo, sino que también, se encuentra de por medio la estructura de oportunidades a la que tuvieron acceso.

"[...] a lo mejor porque mis papás siempre pusieron gran énfasis en la escuela y siempre nos decían, para que ustedes no tengan que sufrir lo mismo que nosotros, como siempre los veíamos cansados del trabajo, que no estaban tanto tiempo con nosotros, que no sabían inglés, y muchas cosas que eran difíciles para ellos, nos dijeron que para que nosotros no tuviéramos que sufrir, que era mejor que nos enfocáramos en la escuela y que llegáramos a ser alguien. Entonces siempre crecí con esa mentalidad y yo misma también me di cuenta que si quería hacer algo en el mundo, tenía que estudiar. Porque de por sí, yo no sabía el idioma, no era nacida aquí, tenía muchas desventajas, así que mi única oportunidad son los estudios" (Esperanza, 20 años).

En la narrativa de Esperanza se expresa el compromiso familiar, pero también queda constancia de que el esfuerzo y la agencia individual están vinculados a una idea de superación orientada a no reproducir las experiencias de vida que vivieron sus padres o familiares como migrantes indocumentados. En vez ello, perfilan la educación como “única oportunidad” de no proseguir el mismo camino. La agencia individual de Esperanza se entrelaza con las oportunidades que accedió en el nivel preuniversitario, percibida como una estudiante destacada, pudo acceder a cursos avanzados, reconocimientos y consejos de sus profesores y maestros.

Aunque el estatus migratorio se perciba siempre como barrera, es de resaltar que las experiencias educativas muestran contrastantes entre un antes y un después de la implementación de la Ley del Sueño estatal. Los beneficios de esta ley, aumentaron la estructura de oportunidades y con ello, aminoraron las dificultades que en etapas anteriores resultaban en un obstáculo que hacía poco realista la idea de asistir a la universidad (Enriquez, 2016).

Marisol entró a la universidad en 2007, cuando solamente existía la ley AB540 en California. Su relato permite conocer la serie de desventajas que significaba en ese entonces ser estudiante indocumentado, así como las estrategias que surgían para superar las dificultades.

“[...] de mi escuela solamente tres personas fuimos específicamente a UCLA, y yo fui la única mujer latina, las otras compañeras son afroamericanas nacidas en Estados Unidos. Fui la única mujer latina, mexicana, mujer indocumentada, que tuvo la oportunidad de ir, sabiendo que en 2007, cuando me gradué de la *high school*, mi escuela no tenía los servicios ni los recursos de crear conciencia acerca de esta ley AB540, que pasó en el 2001, que da la posibilidad a ciertas personas que reúnan requisitos, no sólo indocumentados, pero que reúnan los requisitos para pagar colegiatura estatal en vez de “fuera del Estado”. Yo no estuviera aquí si no hubiera sido por el apoyo que agarré de otras personas, el apoyo de mis padres, el apoyo de

mis maestros, el no apoyo de mis maestros a veces, que me motivaron a decir pues no me importa lo que me digas, yo voy a continuar, o gracias por que no me diste recursos. Eso me motivó a mí a ser más independiente y a buscar esos recursos, empujarme a mí a practicar más mi inglés porque tenía miedo, vergüenza, de tener un acento. *¿Nunca debiste dejar tus estudios?* Afortunadamente no, una de las veces que sí estuve muy cerca me faltaban mil dólares. En aquel tiempo pagaba dos mil ochocientos dólares cada trimestre, cada tres meses, después subió a tres mil, después subió a tres mil quinientos, después subió a cuatro mil y después en el último año subió cinco mil dólares cada trimestre. O sea tú, si quieres ir, fíjate cómo le vas hacer, pero queremos esos cinco mil dólares. Entonces fue como que uff, mis padres obviamente pudieron ayudarme con lo que ellos pudieron, pero siendo realistas de que también tengo una hermana y un hermano y ellos tienen sus propios gastos, mandando dinero México, a Guerrero. Entonces el único trimestre, creo que fue mi primer año, ahí fue cuando decidí trabajar, tomar una posición más activa, *proactive*, proactiva [...] entonces nos pusimos a juntar reciclaje, botes (latas de aluminio), lo que le llamamos aquí *cans*, venderlas y juntar todos los *pennies*, todos los centavos y cambiarlos, y ayudarle a mi papá a limpiar casas, a juntar botes reciclables, y así es como pude agarrar esos mil dólares y pagar mi colegiatura” (Marisol, 27 años).

El relato de Marisol deja ver que anteriormente era un hecho excepcional ir a la universidad entre estudiantes no sólo indocumentados, sino entre la población de escasos recursos. Ella fue la única estudiante indocumentada de su escuela que logró ir a una universidad de prestigio como UCLA. Su experiencia permite conocer las numerosas desventajas y las estrategias disponibles para hacerles frente, el capital social y la agencia social, que le permiten resolver la serie de problemas que se le presentan a lo largo de su trayectoria educativa.

“Estuvo mejor, ya me enfoqué más en lo que quería hacer, estaba más feliz, ya no me tenía que preocupar por el dinero. Bueno me preocupo de ciertas cosas, las cosas

cambian, pero no es lo mismo, pero me preocupaba más en cómo voy a pagar todo y ahora es cómo voy a pagar esas cositas, es algo pequeño, no todo, y la escuela es lo de menos. Ahorita tengo dinero apartado para la escuela, antes ese era mi único problema y sí me afectaba mucho en la escuela, porque eso es algo que siempre tienes en la mente, y que afecta mucho” (Julio, 27 años).

La condición económica de las familias migrantes figura como uno de los principales obstáculos para una plena integración a la universidad. Una expresión recurrente de ello han sido las dificultades para el pago de matrícula y uno de los aspectos que más afectan la persistencia educativa (Terriquez, 2014). Como relatan Marisol y Julio, el carecer de suficientes recursos económicos era una situación generadora de estrés y preocupación, pues además de las actividades escolares y el trabajo, debían conseguir dinero para pagar la matrícula. El estatus migratorio irregular genera una serie de situaciones de desventaja que hace a los estudiantes indocumentados más vulnerables a padecer problemas de salud mental, como ansiedad, frustración y estrés, asociados a los problemas económicos, y que en conjunto, impactan negativamente el desempeño académico (Gonzales, *et al.*, 2013).

Antes de la Ley del Sueño estatal, uno de los principales motivos, quizá el de mayor peso para decidir no ingresar directamente a una universidad era la imposibilidad de pagar la matrícula (Abrego, 2006). La estrategia a seguir para los que querían continuar la educación era cursar dos años en el *community college* — debido a sus costos y flexibilidad de ingreso—, para luego intentar transferirse a la universidad (Solórzano, *et al.*, 2005). Sin embargo, como se señalaba anteriormente, la calidad educativa de estas instituciones no es la mejor. La necesidad de pagar la matrícula hacía que el trabajo ocupara una parte fundamental de su vida en esa etapa, permanecer estudiando dependían entonces de juntar el dinero para pagar la matrícula. Es el caso de Mario, que debido a las dificultades en la situación económica familiar debía trabajar, por lo que solamente podía tomar algunas clases, como consecuencia, esto prolongó en demasía su paso por el *community college*.

“Al principio empecé como un estudiante de tiempo parcial (en el *community college*), como tenía que trabajar para pagar por mis clases, mis libros, entonces solamente podía tomar clases una o dos por semestre. Al final me fui un poquito desanimando por varias razones, por el trabajo, que me quedaba muy lejos, y pensaba que como era indocumentado, qué iba a hacer después de graduarme de la universidad, si no iba a poder trabajar después, ese fue otro factor. Y yo creo que como solamente estaba tomando una o dos clases por semestre también me desanimó, el proceso se sintió muy largo, entonces como tres años después decidí dejar la escuela” (Mario, 25 años).

La experiencia de Mario en el *community college* no tenía un rumbo claro, no había certidumbre sobre futuro. Como resultado, decidió dejar la escuela y fue hasta que se aprobó la Ley del Sueño estatal que regresó a terminar sus estudios para transferirse a la universidad. La implementación de esta legislación fue un punto de quiebre en la trayectoria de estudiantes indocumentados que habían decidido dejar de estudiar, como fue el caso de Mario. Junto con la DACA, conformaban un nuevo contexto que hacía viable su formación educativa y ejercicio profesional con mayor certeza.

*¿Cuánto tiempo estuviste en colegio comunitario?* Fui el primer semestre después de *high school*, fui dos semestres, el primero tomé dos clases y eran en la noche porque tenía que trabajar. Cuando salí de la *high school* dejé mi trabajo de asistente de zapatería y encontré un trabajo de recepcionista, entonces el trabajo era de nueve a cinco, entonces no podía ir a la escuela en la mañana, entonces a la escuela iba en la noche. Fui tres semestres seguidos pero solamente tomaba dos clases, máximo dos clases porque era demasiado dinero que no podía pagar, porque además de pagar cosas en mi casa, tenía que pagar la escuela, los libros y todo, parqueadero (estacionamiento), todo lo que te cobran, después dejé de ir, como por un año y medio, tres semestres dejé de ir porque no tenía ni tiempo, ya había cambiado de

trabajo, entonces no tenía ni tiempo ni dinero, que fue del 2011 al 2012. Regresé en el 2012 cuando me enteré que había programas te podían asistir financieramente, apliqué al programa y puede tomar cuatro, cinco clases al semestre ¿Cuándo lo dejaste, cuál era tu idea? Mi idea siempre fue regresar, siempre he querido terminar ¿Pero entonces por qué lo dejaste? Porque no podía pagarlo ni tenía el tiempo, porque había cambiado de trabajo, pero mi idea siempre era, quiero regresar ¿Eso fue cuando probaron el Dream Act? Exactamente ¿Y entonces? Desde ahí no he parado [...] cuando regrese a la escuela, empecé a donde dejé” (Elizabeth, 25 años).

Como narra Elizabeth, las dificultades económicas eran un obstáculo para sus estudios y que la obligaron a interrumpirlos, la posibilidad de retomar la escuela sólo fue posible una vez que pudo recibir los apoyos financieros mediante la Ley del Sueño estatal.

Con esta legislación, no solamente se permitió el acceso a becas y financiamiento, sino que dio lugar a un proceso de reconocimiento de los indocumentados en las universidades. De la mano con el proceso histórico de lucha de la población migrante, comenzó la institucionalización de estrategias educativas destinadas a atender las necesidades de los indocumentados en las universidades, como son los centros de apoyo para *Dreamers*, la capacitación de consejeros para trabajar adecuadamente como guías, así como publicaciones y páginas web con información relevante para estos estudiantes.

“Estar en la universidad es un logro para mí y para mi familia. De los doce hermanos que somos, yo soy el único que estoy estudiando, que va a recibir una licenciatura, y yo creo que es una lucha que no todos tenemos la oportunidad, aunque todos tenemos la oportunidad no siempre están los recursos para ayudarte, digamos que las cosas sucedieron para mí. Si yo no conociera a estos maestros, yo no estuviera aquí, yo estuviera batallando el saber lo que quisiera estudiar, o tener el apoyo de un *Dream Center* que te da ánimos, gente que te está apoyando para tu meta, y todos como una familia nos echamos porras, el hecho de que te digan échale ganas,

representa mucho" (Manuel, 27 años).

Para Manuel, gran parte de sus razones por la que percibe ha podido llegar a la universidad, se relacionan con la ayuda de sus profesores, pero también en que a partir de la Ley del Sueño se logró la apertura de un centro de recursos para estudiantes indocumentados en la universidad, donde tienen apoyo académico y un espacio donde socializar con otros estudiantes indocumentados. Anteriormente, había profesores y consejeros que a título personal ejercían ese rol de agentes, y ahora es posible canalizar esas dinámicas a través de la institucionalización.

La trayectoria educativa de jóvenes indocumentados se caracteriza por las tensiones entre los deseos de continuar estudios, que implica un esfuerzo constante y mayor que el de sus pares nacidos en Estados Unidos, que al mismo tiempo, se enfrenta a las barreras derivadas de su estatus migratorio. Hay un antes y un después de la Ley del Sueño, las dificultades abismales en la etapa previa dejaban que apenas unos cuantos lograran acceder a la educación superior; posteriormente, esta legislación dio paso a un contexto más favorable y benéfico que facilita la superación de las desventajas.

### **6.2.2. La integración social: la "raza" y los "güeros"**

La integración social en la universidad es un proceso que implica el ajuste a un nuevo escenario de interacción social, que muchas veces comprende dinámicas sociales distintas a las que los estudiantes estuvieron previamente insertos en sus escuelas y barrios. En la universidad comienzan a interactuar con personas de distintas clases sociales, grupos étnicos y raciales. Cuando estas interacciones se dan en torno a un contexto social positivo, se facilita el proceso de integración social; por el contrario, la prevalencia de las diferencias antagónicas por clase, etnicidad y raza dificulta y/o impide dicho proceso (Harper y Hurtado, 2007; Hurtado y Carter, 1997; Hurtado y

Ponjuan, 2005).

El ajuste social a la universidad es un proceso que puede ser comprendido a través de procesos del habitus. Durante la experiencia previa a la universidad, los estudiantes tienden a socializar en entornos donde predominan experiencias de vida compartidas entre los pares, lo que Bourdieu (2008) llama *afinidades de habitus vividas*. Cuando se ingresa a la universidad, que es generalmente un espacio social desconocido para estos estudiantes, se produce la *histerésis del habitus*, un desajuste de éste en la medida en que las prácticas sociales y culturales del nuevo entorno social son enteramente distintas a las de la experiencia vivida. Esta histerésis impone distintas sensaciones y percepciones de malestar, el no sentirse parte de ese nuevo espacio físico y social, por ello, la integración social en este caso tiene como patrón, la incansable búsqueda de símiles, encontrar “gente como ellos”, que compartan experiencias de vida.

Los procesos de socialización en la universidad se diferencian según la institución educativa. En los últimos años, la composición de clase, étnica y racial en las universidades de California se ha diversificado, en gran parte debido al cada vez mayor ingreso de estudiantes de origen inmigrante, no sólo latinos, sino también de otras regiones del mundo, como el sudeste asiático (PPIC, 2016).

La emergencia de nuevas composiciones sociales en las universidades da lugar a que ésta sea un espacio de encuentro entre estudiantes de escasos recursos, generalmente de origen migrante o bien afroestadounidenses, con las élites de raza blanca. Si bien todavía la población blanca y asiática predomina en las universidades de prestigio, la cada vez mayor presencia de estudiantes de origen migrante propicia otras formas de interacción social a las anteriormente existentes.

En ese sentido, Cerezo y Chang (2013) señalan que en las universidades donde la población y cultura blanca son predominantes en las normas, valores y prácticas sociales, existe la posibilidad de que haya mayor tensión en las relaciones interraciales, lo que genera un entorno adverso para los estudiantes de minorías étnicas o raciales. En contraste, cuando es factible establecer vínculos con pares del

mismo grupo étnico o racial, o bien, es posible la convivencia multicultural, son entornos sociales positivos para la integración social (Hernández, 2000; Villalpando, 2003).

Así, la creciente diversificación étnica, racial y de clase ha generado nuevas dinámicas de socialización, aparentemente menos desiguales en tanto existe la posibilidad de interacción —a diferencia del sistema preuniversitario, que segrega a los estudiantes—, dando lugar a la multiculturalidad como marco de integración social en la universidad, en lugar de la otrora unicidad cultural.

En términos de clase, la tendencia en el sistema UC se dirige a que un mayor número de estudiantes de bajos recursos ingresen a la universidad. Para el ciclo 2014 los alumnos cuyos ingresos familiares eran menores a 50 mil dólares anuales, representaban un 32% del total del alumnado; en 2015 el 42% de los estudiantes eran primera generación en asistir en la universidad, y de éstos, alrededor del 40% eran de origen latino. Mientras tanto en el sistema CSU, 54% de los estudiantes son de bajos recursos, aunque este dato, no sería reflejo de que se esté alcanzando equidad en el ingreso, sino más bien, que los estudiantes de bajos recursos van a escuelas menos selectivas (CSU, 2017; UC 2016; UC Office of the President 2017).

Cuando se refiere a la composición étnica y racial, en el caso del sistema UC, la población latina se encuentra todavía insuficientemente representada, para 2015 alrededor del 26% de los *freshmen* eran latinos —aunque en los últimos años existe una tendencia de crecimiento—, mientras que asiáticos y blancos se mantienen como poblaciones predominantes. Cuando se precisan los datos entre los distintos campus de la UC, los resultados muestran que en las sedes más selectivas, como Berkeley, Los Ángeles y San Diego, en ningún caso los latinos rebasan el 20% de estudiantes *freshmen*; solamente en los campus menos selectivos es donde se aprecia una notable alza en ingreso de estudiantes latinos, como son los campus de Merced, Riverside y Santa Cruz. En contraste, en el sistema CSU más de la mitad de los estudiantes pertenecen a una minoría racial (CSU, 2017; PPCI, 2016; UC, 2016).

En este contexto de composición multicultural, bien podría esperarse una

mayor interacción entre personas de distinto origen étnico, racial y social, No obstante, los resultados de investigación muestran que la socialización se articula a la empatía de clase, etnicidad y raza, es decir que encontrar similitudes producto de identificarse como mexicanos, chicanos, latinos, migrantes y/o clase trabajadora incentiva la socialización. En contraste, son pocos los estudiantes que socializan con blancos y asiáticos.

Entonces, podría decirse que la universidad es un reflejo de la dinámicas de socialización del contexto social externo inmediato, la ciudad. Los distintos tipos de segregación —racial, escolar, residencial— se reproducen en la universidad. De esta manera, aunque la universidad se un espacio de encuentro multicultural, los patrones de socialización predominantes impiden que el contacto social entre grupos de distinto origen vaya más allá de lo superficial.

“Cuando estaba más joven, cuando iba en la *high school*, la mayoría de mis amigos eran latinos, eran mexicanos, salvadoreños, guatemaltecos. Ya cuando empecé a ir al colegio (universidad) empecé a tener amigos de otros países, de otros continentes, he tenido amigos de origen japonés, vietnamita, amigos afroamericanos, algunos amigos anglosajones también, pero yo digo que la mayoría de amigos son latinos, mexicanos” (Mario, 25 años).

La experiencia de socialización de Mario nos permite ver ese proceso en el cual las posibles interacciones más allá del grupo de pertenencia son más propicias en la universidad. Las dinámicas de segregación educativa presentes en la *high school* no son las mismas que en las universidades. Sin embargo, la tendencia en la mayoría de los estudiantes de origen mexicano es socializar con otros estudiantes con quienes comparten semejanzas, mientras que son excepcionales o superficiales los vínculos con estudiantes de origen distinto.

Una de las grandes barreras para la socialización es la distancia de clase, y en el caso de que haya interacción, es poco común la profundización de las amistades,

sobre todo cuando se trata de pares de raza blanca. La cotidiana segregación que se vive fuera del espacio universitario, conduce a que los mundos de vida de cada grupo de distinto origen social sean distantes, y por tanto, sean poco los espacios de empatía.

Sofía, una estudiante nacida en Estados Unidos, habitaba en las residencias de la UCLA, en donde convive con compañeros blancos, que generalmente provenían de una clase social más alta. Las diferencias de clase, expresadas en las prácticas de consumo y el uso del tiempo resultan incompatibles con las actividades de Sofía, que se centran en trabajar, cubrir gastos de sus estudios y en su casa, y como resultado, de manera consciente se genera un distanciamiento con los otros, los blancos de clase alta.

*"I have other friends but I choose to not be close to them, I live on the top of the hill, where the dorms are, and there is a lot of not accepting culture. I have a lot of friends there that says let's spend these 20 dollars in hamburgers at his place, you know I don't have money for that. And then, they said ask your mom, and I said I can't, I pay my mom's bills, I can't ask her for that. They don't understand, so even they are nice, they don't understand a lot of the times, or a lot of the times they aren't nice, and...for example that of affirmative action was said by someone in the dorms, so it's like you feel uncomfortable, so I choose personally not to be too close"* (Sofía, 21 años).

La histerésis del habitus se hace visible en la incomprensión e incompatibilidad mutua de las prácticas sociales y culturales. Aunque haya interacción social cotidiana y cercana, como es el convivir en el salón de clase y en las residencias universitarias, son sobre todo las diferencias de clase yuxtapuestas al origen étnico y social, las que impiden la generación de vínculos más cercanos con estudiantes de distinta clase, sobre todo con los blancos, a los que llaman "los güeros" y a quienes ubican como los privilegiados, de clase más alta y con mejor preparación académica.

La experiencia de Andrés, un estudiante nacido en Estados Unidos que toda su

vida ha vivido en el Este de Los Ángeles, muestra el contraste entre hacer amistades con latinos, donde la cercanía social, étnica y cultural promueve la voluntad de formar esos vínculos, mientras que la cuestión de clase con la población blanca, se vuelve el principal obstáculo que impide la socialización.

*"cuando vine a Mecha pues todos querían hacer amigos con todos, todos querían hacer amigos latinos, pues crecí con puro latino, se sentía más cómodo [...] It has been a really difficult experience at UCLA, it has really hard connect people because it's always kind of ogggg, school, school [...] when you are in touch with different types of people outside your home, it was very weird and difficult to make friends, people who had more money than me, white, you know? [...] coming from a ghetto, or a barrio community, with a single parent, always kind of struggling for money, starving a times, you know that really affect you and your mental health, coming in it's like a damage mental health, it's like a new environment, with new people who don't understand you and don't have the intention to understand you, really want to get know you, especially when you are surrounded by middle class, white people who...you know, you can be with them, but I can't. I grow up going like punk shows in people backyards, with beers and other kinds of ideas about fun, and when I talk about it they said, not scared but that's pretty ghetto, you know, too bad, I said no, it's the way my friends and I enjoy"*  
(Andrés, 22 años).

Mientras que la cuestión de clase emerge como una barrera adicional — además del color de piel—, en la socialización con los blancos; en contraste, la mayor parte de los estudiantes hacen amistades con quienes comparten experiencias de vida similares, pertenecer a la clase trabajadora, ser indocumentado, ser primera generación en la universidad, o bien compartir ideologías. En los centros de apoyo de las universidades, conviven estudiantes de distintas nacionalidades, la gran mayoría latinos, pero también de otros orígenes, como relata Sofía.

*"Tengo muchos amigos del Student Retention Center, ahí donde trabajo, y en*

diferentes proyectos, que son de diferentes culturas como de *South East Asia, Filipino, Native American and Black*. *So a lot of my friends come from there, or my friends comes from spaces of racial consciousness or from social justice spaces, so much of my friends are latino, but the ones that aren't are usually trying to fight for equality*" (Sofía, 21 años).

Las formas de socialización tienen variación también de acuerdo a las disciplinas de estudio. En el área denominada "ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas" (STEM, por sus siglas en inglés), los latinos tienen una presencia limitada (Dowd, *et al.*, 2009), y por ello, es notorio que tiendan a padecer de aislamiento, en tanto son los únicos estudiantes de origen latino en sus clases. Alma, una estudiante de Biología en la UCLA, prácticamente no pudo formar lazos con sus compañeros, todos asiáticos y blancos.

"Como que ellos no son tan sociables (los asiáticos), puedes platicar con ellos pero no te dan el número ó el correo. A mí me gustaría tener amigos asiáticos, pero como que a ellos no les gusta que esté ahí cerca, no quieren compañía, pues ni modo. Yo a veces quiero platicar con alguien para discutir la materia [...] la mayoría de los estudiantes son asiáticos o blancos, creo que como 90% son asiáticos. Yo me siento y miro a mi alrededor y no hay nadie de piel canela, yo creo que es eso, que no tengo a nadie con quien me siente. Eso hace que yo aprenda sola, no tengo un amigo con quien estudiar" (Alma, 20 años).

Cuando se dan procesos de distanciamiento y aislamiento social, las estrategias de socialización se dirigen a la integración en las organizaciones estudiantiles de latinos. En otras investigaciones, se ha documentado cómo el aislamiento social generalizado y la pertenencia a una minoría étnica racial en universidades con población blanca mayoritaria, impactaba de manera negativa en el desempeño educativo los estudiantes (Cerezo y Chang, 2013). En las universidades de

California, dado el creciente número de estudiantes de estudiantes latinos, migrantes y primera generación, pudiera ser que las situaciones de aislamiento y por ende, falta de integración social, sean cada vez más excepcionales.

A diferencia de los estudiantes blancos, que tradicionalmente se socializan en fraternidades, otras formas de socialización entre los estudiantes de origen mexicano se dan en entornos altamente politizados. La necesidad de encontrar símiles frecuentemente tiene como resultado la incorporación a organizaciones estudiantiles, que en el caso de las mexicanas, se caracterizan por su alto grado de politización, en función del proceso histórico de movilización social que ha tenido lugar en las universidades.

Resultado de la politización, los estudiantes adquieren mayor conciencia acerca de la desigualdad social y educativa en la universidad. Nuñez (2011) señala que este proceso, producido en espacios académicos y estudiantiles étnicos y politizados, conduce a una mayor sensibilidad e identificación de prácticas racistas así como de las desigualdades raciales, al tiempo que se aprenden prácticas y conocimientos sobre la herencia cultural, que permiten hacer frente al racismo, así como construir un sentido de pertenencia dentro de la universidad.

Natalia, es una estudiante nacida en Estados Unidos, participa en una de las organizaciones estudiantiles étnicas más antiguas en las universidades de California, el Movimiento Estudiantil Chicano de Aztlán (MECHA).<sup>85</sup> En su relato expone su estrecha participación política dentro de la organización, así como también una posición politizada y crítica sobre el contexto educativo de la población latina.

[...] me frustra mucho saber que muchos de mi comunidad no van a tener la misma oportunidad de llegar acá, de terminar sus estudios, porque no hay acceso, no es una *reality available*, que porque somos pobres, que porque no tenemos educación, nuestros padres no tienen los recursos necesarios o la ayuda financiera para

---

85 MECHA es una organización que se fundó durante el movimiento chicano de los años sesenta. Desde entonces, ha sido una de las organizaciones chicanas con mayor presencia en las universidades californianas (Muñoz, 1989).

ayudarnos y para asegurar nuestro éxito acá. *So*, me frustró mucho, pero a la vez me alegró mucho de saber que no soy la única que estoy acá, que está *like struggling*. Tengo muchos amigos que vienen de familias *like* similares, de *neighborhoods, backgrounds, similar backgrounds*, pues que me entienden ¿no? *So* hay mucho apoyo en MECHA, con mis amigos, mis amigas. Pero es lo mismo, vamos a trabajar con los estudiantes de allá del *high school*, y se ven las *disparities*, que sus maestros y maestras les han dicho que no van a poder porque no son *smart enough*, porque no tienen las calificaciones necesarias para llegar acá, nosotros sabiendo que no es necesariamente cierto, *so it's like bitter sweet* [...] creo que nosotros nos enfrentamos más con la discriminación *because*, porque la mayor parte del tiempo estamos *surrounded* de gente que viene de dinero o que viene de padres que se han graduado de acá y sus *grand parents*, abuelos, son generaciones de, *like Bruins*" (Natalia, 21 años).

Natalia establece amistad a partir de las experiencias compartidas de clase y etnicidad. Al mismo tiempo, deja ver su socialización política y con ello, el establecimiento de amistades a partir de la empatía política. En concordancia a lo planteado por Nuñez (2011), Natalia tiene una sensible e informada percepción acerca de las desigualdades sociales y raciales entre latinos y blancos, lo que se expresa en una constante participación política como estrategia para contrarrestarlas.

Un matiz sobre el desarrollo de percepciones sobre desigualdad y racismo, es que la mayor presencia de pares similares, en este caso mexicanos, latinos y/o inmigrantes, aminoran tal percepción. En *Cal State Los Ángeles*, donde la mayoría de los estudiantes provienen de estos orígenes, se genera una mayor satisfacción sobre el entorno social, y así un proceso más veloz de integración social en la universidad (Jacobsen, 2016).

"[...] cuando empecé (la universidad) había varios estudiantes que conocía de mi escuela o que conocía del programa, que igual eran latinos, entonces hablaba con ellos. En la universidad, la mayor parte son latinos, no es como en otras escuelas, por

ejemplo si vas a Northridge, que es un poco más al norte, la mayoría de la gente es blanca, aquí es lo opuesto, hay más personas latinas. Eso ayuda porque puedes hablar bien con otras personas, sin preocuparte de que no vas a tener algo en común” (Alejandro, 25 años).

“Aquí no (racismo en la universidad), me siento bien ya ves que la mayoría aquí son latinos, está todo al revés, no hay tanto güero aquí, estamos en el Este de Los Ángeles, que se reconoce pues como una comunidad latina, hispanohablante, me siento más cómodo aquí ” (Alberto, 26 años).

En ambas narrativas la menor presencia de población blanca y la abundancia de pares con los que se sienten identificados, latinos y migrantes, es percibido como un entorno socioracial más positivo en el que los estudiantes se desenvuelven de manera más fácil, y por tanto, las percepciones sobre desigualdades de clase y racismo tienden a ser menos relevantes en su experiencia educativa durante la universidad.

La integración social en la universidad es un proceso clave para la persistencia y desempeño educativo. Los procesos de diversificación en los campus universitarios, con la cada vez mayor presencia de población latina y de otros grupos con experiencias similares, ha permitido el surgimiento de entornos que facilitan la integración social. Ante las diferencias de clase, raza y etnicidad con poblaciones históricamente privilegiadas, de las cuales deriva el racismo y estigmatización de clase de estos grupos, la posibilidad de conformar vínculos con pares que comparten experiencias de vida, resulta vital para una adecuada integración social en la universidad.

#### **6.2.2.1. *Dreamers* y chicanos: la organización política estudiantil**

El activismo político ha sido una estrategia central entre los estudiantes de origen

mexicano que busca obtener mejores condiciones para la comunidad mexicana y otros grupos étnico raciales posicionados negativamente. En el contexto de la lucha por la aprobación de la Ley del Sueño, ha consolidado esta característica en las experiencias biográficas de los jóvenes de origen mexicano. Así, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados señaló haber participado en una organización estudiantil.

Como lo plantean Tajfel y Turner (1979) en la teoría de la identidad social, el posicionamiento social desventajoso de un grupo frente a otros, en ocasiones, puede dar lugar a la reivindicación de atributos positivos de sí mismos, a fin de contrarrestar los efectos de tal posicionamiento social. En el entorno educativo, Thiele, *et al.* (2017) señalan que los estudiantes de sectores populares pueden adoptar mecanismos de respuesta reactivos a los prejuicios de clase, como es el demostrar que se puede tener las mismas capacidades académicas, a pesar de las desventajas sociales y educativas.

En contraste, una segunda posible respuesta a la condición de desventaja es la normalización, cuando las representaciones sociales estereotipadas son internalizadas por los propios sujetos, en la que éstas se asumen como verdaderas y legítimas. A partir de la dominación cultural —que desvaloriza otras formas culturales—, y la violencia simbólica es que el subordinado naturaliza tal condición (Bourdieu, 1988, 1995, 1999; Sayer, 2005).

En sintonía con los argumentos de Tajfel, la participación en organizaciones estudiantiles es un espacio de socialización donde se adopta y alimenta la construcción de atributos positivos. El resultado de este proceso en los estudiantes es la conformación de autopercepciones más positivas, una identificación social muy fuerte hacia el ser latino, migrante e indocumentado, así como la construcción de un sentido de pertenencia comunitaria en la universidad.

El potencial reactivo de las organizaciones, al menos en el caso de los estudiantes indocumentados, es de reciente data. En épocas anteriores, los estudiantes indocumentados trataban de pasar desapercibidos donde los

sentimientos de vergüenza, determinaban un perfil bajo, que limitaba sus posibilidades de agencia (Enriquez, 2016). Marisol, quien estudió la universidad antes de la implementación de la Ley del Sueño estatal, hace énfasis en los cambios que transformó a la organización estudiantil entre un antes y un después de la Ley.

“(el grupo) había sido formado en el 2003 por otros compañeras y compañeros, indocumentados igual ¿no? estaban en la universidad y pues como digo, eran unos tiempos diferentes. En aquel tiempo casi usábamos el código de soy estudiante AB540, no nos decíamos que éramos indocumentados porque era algo vergonzoso o algo de lo que teníamos miedo. Y ahora, obviamente son otros tiempos, nosotros decimos somos indocumentados sin miedo y sin vergüenza y sin nada de eso. Es un proceso, al menos aquí en California y específicamente en el sur de California, y en Los Ángeles, es totalmente diferente que en otros condados de California, que en otros estados [...] Igual en aquel tiempo no hacía sentido (sic), como...tal vez no fue lo más mejor (sic) pero era otro tiempo, éramos diferentes personas, apenas empezábamos muchos de nosotros” (Marisol, 27 años).

Al respecto, Contreras (2008) señala que en el pasado, los estudiantes indocumentados percibían un sentimiento de vulnerabilidad y dificultad sobre su estatus migratorio, lo que inhibía el establecimiento de vínculos sociales, así como la participación en distintos ámbitos de la vida universitaria, como la organización social y política. No obstante, en los últimos años, las organizaciones estudiantiles se han desarrollado en un contexto sociohistórico donde han confluído las luchas políticas de los indocumentados con el proceso histórico del movimiento chicano. Este contexto ha dado lugar a una suma de fuerzas, que ha permitido un mayor posicionamiento político y social tanto a indocumentados como a los chicanos.

Con este proceso de visibilización, desaparecen los sentimientos de vergüenza, el lema político del movimiento *Dreamer* es “*Undocumented, Unafraid, Unapologetic*”. A través de la participación en organizaciones estudiantiles se conforman esos atributos positivos que funcionan para contrarrestar las percepciones negativas

propias, como de los otros, sobre su estatus migratorio.

En paralelo a esta dinámica, resulta significativo el proceso en el que las diferencias de estatus migratorio, origen nacional y/o étnico racial se diluyen o flexibilizan entre los estudiantes que participan en las organizaciones, para dar paso a un proceso de identificación social basado en la experiencia de ser migrante e indocumentado. Así, muchos estudiantes prefieren autoidentificarse además de mexicanos, como *dreamers*, indocumentados y/o migrantes.

En las organizaciones estudiantiles lo mismo hay mexicanos, centroamericanos, que indocumentados, nacidos en Estados Unidos y residentes. Inclusive, cuando se trata de organizaciones de indocumentados, además de latinos, se pueden encontrar estudiantes del sudeste asiático.

Natalia, como miembro activo de MECHA, relata la labor cotidiana de la organización en brindar apoyo a los estudiantes “de color”, que recién llegan a la universidad.<sup>86</sup> MECHA, originalmente una organización formada por chicanos, en los últimos años ha dirigido su acción hacia puntos de intersección con otras experiencias de lucha, indocumentados, latinos, afroestadounidenses y sectores sociales en desventaja.

“Algo que también le queremos dar es una voz a los *students of color* en el campus y más o menos enseñarle a los estudiantes que toman interés a UCLA que es posible para ellos que vengan y que puedan tener *absolute success* como *students of color*. Porque a primera vista, como que no hay muchos recursos para nosotros, pero una vez que llegan y empiezan a averiguar que hay organizaciones como MECHA, como ASU (*Afrikan Student Union*), hay muchas organizaciones que nos ofrecen recursos, muchas veces gratis, para ayudarnos en áreas donde mucha gente ya tiene ese apoyo. Por ejemplo, hay muchos *scholarships*, muchas oportunidades para trabajo, pues como vienes acá a una institución como la UCLA y vienes de familia de bajos recursos,

---

86 El concepto “gente de color” (*people of color*) originalmente se utilizó para denominar a los afroestadounidenses, sin embargo, dada la confluencia de luchas en los años 60, latinos y chicanos comenzaron a usar el término para nombrar a ambos grupos. Su uso es común entre activistas políticos en tanto se usa para cuestiona el concepto de “raza” al considerar que sus supuestos son inválidos (Vidal, 2008).

no vas a tener las mismas oportunidades ¿verdad?" (Natalia, 21 años).

La fuerte politización de los estudiantes también se vincula al momento histórico vivido. Cuando se aprobó la Ley del Sueño estatal, las organizaciones estudiantiles vivieron momentos de efervescencia por el logro que significaba la legislación, luego de muchos intentos para que finalmente fuera aprobada. Para ellos, la convergencia entre chicanos, latinos e indocumentados comenzaba a dar frutos. En ese entonces, sin todavía una infraestructura institucional que adecuara los servicios y recursos de acuerdo a las disposiciones de la ley, focalizaron las demandas de las organizaciones hacia la atención de las necesidades de la población estudiantil indocumentada.

Benjamín y Carolina, dos estudiante nacidos en los Estados Unidos, que se identifican como chicanos y participan en las organizaciones chicanas, cuentan cómo han sido estas dinámicas en las que confluyen chicanos y *dreamers*, y se promueven acciones políticas en conjunto.

"El primer año que vine aquí, otras organizaciones de estudiantes sin documentos estaban peleando para que hubiera un lugar donde pudieran asesorarlos, que hubiera consejeros, nosotros estuvimos en la marcha. Ya por fin, la administración decidió abrir un lugar. Cuando al fin lo abrieron, vino mucha gente de origen anglo, y vinieron a decir que por qué nada más están gastando nuestro dinero. Estaba el presidente del Club de Republicanos de la universidad, él salió hasta en el Fox 11, el canal, diciendo que ese dinero no debería ser usado para gente que no ha nacido aquí. Eso era una discriminación directa, no era a nuestras espaldas [...] Nosotros ayudamos a que ese lugar (centro de apoyo a indocumentados) permanecerá abierto, y todavía hoy, está abierto" (Benjamín, 24 años).

"Estoy en la *Latino Student Union*, formo parte del *board*, soy vicepresidenta de eso ¿y qué haces? Ahí agarramos a todas las organizaciones latinas en la escuela y tratamos

de que haya *solidarity* entre todas para trabajar juntos en problemas de la comunidad latina, y para que no haya diferencias entre los estudiantes, que por ejemplo, estén estudiando *business* con gente de *Chicano y Latino Studies*, que sepan que estamos para ayudarnos entre nosotros mismos” (Carolina, 20 años).

La apertura de los centros de apoyo para indocumentados en la CSULB y CSULA se obtuvo en gran medida gracias a la presión política de las organizaciones estudiantiles y no a iniciativa de las autoridades universitarias. Como lo plantea Benjamín, en las universidades actúan también otras organizaciones estudiantiles de los grupos dominantes que se han opuesto a abrir espacios para los estudiantes indocumentados, y que pugnan por mantener sus privilegios y el *status quo* de los grupos subordinados.

Recordando la experiencia del Movimiento Chicano en las universidades, los espacios ganados siempre se lograron a partir de la movilización estudiantil. El proceso parece ser el mismo en el caso de los indocumentados, la vía más efectiva para conseguir mejores condiciones y oportunidades ha seguido el mismo rumbo, la organización social y el activismo político, que choca frente a los privilegios de las élites y la ideología supremacista blanca de algunas organizaciones étnicas (Almaguer, 1994).

Además de la participación política, otro aspecto en común que comparten los estudiantes activos políticamente es el desarrollo de un sentido de pertenencia a una colectividad, que es un aspecto fundamental para la integración social en la universidad (Hurtado y Ponjuan, 2005). Sin embargo, el proceso es distinto entre los estudiantes de origen mexicano, en la medida en que la pertenencia no se dirige hacia sentirse parte de la universidad —como sucede comúnmente la integración social en la universidad (Pinto, 1987)—, sino que se construye un sentido de pertenencia a una comunidad no circunscrita a la universidad, sino en un sentido ampliado, hacia la comunidad étnica, migrante y/o de clase.

De resaltar también es que el activismo comunitario se realiza de forma

autónoma a las organizaciones sociales de migrantes —organizaciones religiosas, clubes de migrantes, organizaciones transnacionales)—; intervienen en la comunidad desde su propia agencia y el rol de agentes de cambio que adquieren en la universidad, como profesionistas universitarios.

*“En 2012 o 2013, los trabajadores que trabajan en la comida, en la limpieza, they had a contract negotiation with the UC regent, the people who run the UC, and you know, in the United States there is always like giant ballots with unions and you know, the people who own whatever, so we through Mecha we formed another branch of student organization called SCALE, “Students Collective Against Labor Exploitation”, and our purpose was to support the union workers, and whatever we could. So they win the contract, the negotiation and they got what they want like you know, better work conditions, better pay rates, free parking, you know, things like that, things that unions usually fight for their union members. That was my first kind of involvement in any movement here on campus, it was succesful that they winning their contract negotiation”* (Andrés, 22 años).

[...] estuve en el proyecto de jornaleros, ese sí me gustaba mucho, ¿lo has escuchado? Van y dan clases de inglés a los jornaleros, gente que está en este país sin papeles, y les tratamos de enseñar lo básico del inglés, y aunque sea convivir con ellos, llevarles comida, alegrarles el día, entonces estuve un año y medio en eso ¿Y por qué quisiste entrar en esos proyectos? Lo mismo te digo, yo siempre he querido darle de vuelta a mi comunidad,<sup>87</sup> darle de vuelta a mi comunidad latina, aquí, en México o donde sea. Eso es increíble, y también, no te olvidas de dónde vienes, ves a la gente, cómo esta, te cuenta sus historias, de ahí somos, somos del mismo país, tenemos los mismos obstáculos, te recuerda de dónde vienes” (Adrián, 26 años).

La participación generalizada de los estudiantes en organizaciones estudiantiles aporta evidencia de la importancia que éstas tienen para la integración

---

<sup>87</sup> “Dar de vuelta” es un falso cognado del inglés al español. Proviene de “give back”, que en español sería “retribuir”.

social en la universidad, así como para la conformación de un sentido de pertenencia. Hoy en día, las universidades en Los Ángeles son espacios de contrastes culturales, políticos y sociales, en los que si bien recientemente se han fomentado de forma institucional marcos de convivencia intercultural, ésto no ha impedido que permanezcan y se reproduzcan prácticas de diferenciación, como es el clasismo y el racismo. En ese sentido, el papel de las organizaciones ha sido fundamental para crear espacios de socialización, pero también como plataformas de acción social entre los jóvenes de origen migrante.

### **6.2.3. Trabajar y estudiar: de cajero en *McDonald's* a consejero**

El trabajar y estudiar es una dinámica que forma parte de la cultura estudiantil en Estados Unidos, con los ingresos recibidos, los estudiantes pagan parte de los gastos de su educación. En el caso de los estudiantes mexicanos, el trabajo aunque también es una práctica destinada a estos objetivos, dadas las recurrentes dificultades económicas, en ocasiones se apega más a ser una estrategia familiar para obtener ingresos, y con ello, la escuela deja de ser la principal prioridad (Rumabut y Komaie, 2010).

En Los Ángeles, el sector de servicios (restaurantes, comida rápida, tiendas de autoservicio, y departamentales) se sirve de la mano de obra barata, mayormente disponible entre migrantes y jóvenes; los precarios sueldos y extensos horarios, junto con la explotación laboral son características de este tipo de trabajos (UCLA Labor Center, 2015). Muchos de los jóvenes entrevistados trabajaban en este tipo de lugares, con la consecuencia de afectar su desempeño en la universidad. Una desventaja más que cargan los estudiantes de origen mexicano.

La narrativa de Diego ejemplifica cómo el bienestar familiar ocupa el lugar preponderante en su vida, al grado de pensar en dejar la universidad para ayudar a pasar una difícil situación económica.

“Cuando empecé en UCLA, yo me mudé a los dormitorios, pero eran caros, me estaban dando ayuda para pagar. Pero llegó un momento en que yo me sentí culpable y molesto de estar en los dormitorios sabiendo que en ese entonces mi papá estaba como en una situación económica muy difícil, entonces yo decidí regresarme a la casa. Incluso en ese entonces estaba en una transición de dejar completamente UCLA *¿Por qué?* Para poder ayudar a mis papás, llegó al punto de que hablaban y me decían, estamos pasando por esta situación, entonces yo me estresaba, sentía impotencia de estar aquí y no poder hacer más. [...] Entonces llegó el punto de que yo decidí, ya hasta aquí, me sentí mal, me sentía egoísta [...] le dije (a mi papá) que estaba listo para salirme, que yo estaba viendo como estaban y por lo que estaban pasando, y que regresaría a la universidad eventualmente, ya que nos estabilizáramos más económicamente [...] para ellos era importante que yo estudiara aquí, no me dejaron (abandonar la universidad), que aunque se tuviera que buscar tres trabajos, o lo que fuera, yo no iba a dejar la escuela. [...] Y yo dije aunque sea de lejos los voy a ayudar, entonces no duró mucho tiempo y me regresé a mi casa, y el dinero que ganaba en vez de usarlo para la universidad, se los daba a mis papás, ya fuera para la renta o lo que sea” (Diego, 26 años).

Sin embargo, el trabajo y estudio resultaba una cuestión más problemática entre los estudiantes indocumentados, cuando su condición migratoria antes de la DACA les impedía acceder a trabajos vinculados a sus estudios y mejor pagados, o bien, trabajar dentro de la universidad, una práctica muy recurrente entre estudiantes con documentos ó nacidos en Estados Unidos (Terriquez, 2014). Asimismo, antes de la Ley del Sueño, los estudiantes que ingresaban al nivel superior dan cuenta de la necesidad de tener que trabajar jornadas extenuantes a fin de poder sufragar los costos de la matrícula y los gastos de la escuela, con la consecuencia, de tener en general un desempeño académico deficiente.

El relato de Marisol da cuenta de estas condiciones desfavorables cuando no existía ni la Ley del Sueño estatal ni DACA. El trabajo ocupaba buena parte de su

tiempo, mientras que los estudios, si bien eran su prioridad, no les podía dedicar el tiempo suficiente.

"Iba a UCLA, no toda la semana porque tenía que ser estratégica con el horario porque tenía que trabajar, de lunes a viernes tenía que trabajar tres días, entonces solamente tenía dos días para acomodar mis clases y los otros días trabajar o hacer la tarea ó lo que necesitaba hacer. Entonces de la UCLA me iba para Boyle Heights, que es el Este de Los Ángeles, tomar el autobús que me llevaba allá porque era tutora, daba tutorías en un *high school*, en *Roosevelt High School*, que es en Boyle Heights, y regresar a mi comunidad. A veces trabajaba los horarios de noche, trabajé en McDonald's por cinco años, entonces trabajaba allí de cajera, limpiando en la cocina y después de ahí regresarme a la casa, y si todavía tenía energía para hacer tarea y dormir unas cuantas horas y otra vez todo, eso el próximo día *¿Cuántas horas trabajabas a la semana?* Pues ni sé, de veinte a treinta y cinco horas que es casi *full time*, que es tiempo completo, más aparte tiempo completo de estudiante y más aparte organizando, porque organizaba todavía con otros jóvenes indocumentados en UCLA y fuera de UCLA" (Marisol, 27 años).

Para los estudiantes indocumentados, la Ley del Sueño estatal y DACA representaron un punto de viraje en la cuestión laboral. El hecho de ya no tener que pagar la totalidad de la matrícula por las becas que ahora pueden recibir, implicó la posibilidad de trabajar menos horas, acceder a mejores trabajos y así, dedicar más tiempo a los estudios.<sup>88</sup>

A partir de estos cambios, algunos de los estudiantes que habían decidido dejar la escuela por problemas económicos o ante las mínimas expectativas de ingresar a la universidad en función de los altos costos, es que deciden retomar sus estudios. Como Alejandro, quien tuvo una trayectoria educativa inestable y

---

88 Tanto la Ley del Sueño estatal como la DACA pueden contextualizarse en torno a la reestructuración de la economía estadounidense, al ser una alternativa para contrarrestar los déficits en personal de alta calificación para los sectores punta de la economía, que en el caso de California se prevé que faltarán por cubrir poco más de un millón de empleos de este tipo para 2030 (PPIC, 2017).

prolongada, debido a las constantes dificultades económicas familiares.

"[...] he estado 7 años en la escuela, empecé en el 2008 y luego tomé un medio descanso, porque en ese tiempo tenía dificultades de pagar la escuela, y también no sabía exactamente qué quería hacer, entonces me enfoqué más a trabajar [...] me salí del escuela por un tiempo, se llama *livable absence*, donde te sales de la escuela pero te dan permiso para regresar, entonces yo sé que lo máximo eran dos años, supuestamente en dos años iba a regresar, por razones financieras, pero en realidad regresé antes, porque muchas cosas ya habían cambiado y me estaban ayudando en la escuela para pagar" (Alejandro, 25 años).

Ahora, ya no es necesario laborar en trabajos precarios y mal pagados, el trabajo deja de ser un "mal necesario" y un obstáculo para sus estudios. Este nuevo contexto cambia drásticamente la estructura de oportunidades, en la medida en que el trabajo ya no constituye una desventaja y es posible comenzar una trayectoria laboral ligada a sus estudios, como cualquier otro estudiante de universidad.

El relato de Diana, una estudiante indocumentada que debió trabajar durante toda su estadía en la universidad, permite conocer el tránsito de una experiencia en un trabajo precario y los cambios que significaron este nuevo contexto.

"Trabajaba en un puesto de comida, toda la comunidad no tenía papeles, el dueño no tenía papeles, era nada más haciendo órdenes de comida, elotes, haciendo raspados, aguas frescas. Pagaba lo mínimo, ocho dólares la hora, [...] Trabajaba a lo mínimo ocho horas al día, en total nos daban como cuarenta o cincuenta horas, a veces nos tocaba trabajar catorce horas seguidas y no descansabas, nada más te daba para comer el *break* y ya, estaba parada las catorce horas [...] Vino el momento cuando el DACA pasó, y me dieron mi permiso de trabajo, mi mamá me decía, ya deja ese trabajo, pero de tanto abuso en ese trabajo como que te dejaban con esa mentalidad de que eras inútil, que no tenía derecho trabajar en otro lado, y llegó el día que me fui [...] Llegó el trabajo aquí en la universidad, en EOP (*Educational Opportunity Program*),

en el *Dreamers Resource Center*, de ahí cambi6, ya pude agarrar un trabajo estable, y donde yo ayudaba a mi gente *¿Y aqu4 qu4 haces?* Ayudo a estudiantes, informo a estudiantes, lo que sea, los motivo, les ayudo con la tarea, los miro llorar, los escucho [...] Se siente raro no trabajar lo que trabajaba antes, *you know? now working with my mouth and my head, instead of my body*" (Diana, 22 a6os).

El trabajo de Diana en un puesto de comida muestra las condiciones de precariedad y explotaci6n del trabajo disponible anteriormente para los estudiantes indocumentados. En contraste, el trabajo en la universidad le ha permitido continuar sus estudios de teatro y tener tiempo para actividades relacionadas a sus estudios, actividades que en la etapa anterior dif4cilmente podr4 haber realizado

Mejores condiciones laborales y la posibilidad de comenzar a desenvolverse profesionalmente durante los estudios universitarios, es un contexto que ampl4a las oportunidades no s6lo en t4rminos de desempe6o educativo, sino tambi4n para obtener una mejor preparaci6n que les brinde mayores oportunidades para el futuro profesional.

### **6.2.3.1. Expectativas profesionales**

Las expectativas profesionales de los estudiantes se ligan a la retribuci6n comunitaria, como otro de los procesos derivados de la socializaci6n en organizaciones estudiantiles politizadas. Siguiendo a Villalpando (2003), en la medida en que es en las organizaciones donde se cultiva un sentido de pertenencia con ra4ces en distintas comunidades de afiliaci6n 4tnica y/o social, se perfila el deseo de aportar a la comunidad desde su profesi6n. Los estudiantes construyen narrativas en las que reflexionan su papel en la comunidad, consider4ndose a s4 mismos una minor4a, "los pocos que lograron llegar a la universidad", a partir de lo cual sienten la necesidad de retribuir a su comunidad

"[...] me gustaría ayudar a mis padres, mi papá trabaja en una fábrica y me gustaría sacarlo de la polvareda, me gustaría que ya no tuvieran que trabajar, que los pudiera yo mantener o entre mis hermanos, para que me duren más. Y también me gustaría más por mi carrera, quiero agarrar mi maestría en administración de negocios deportivos, que sería para trabajar para el Galaxy, Angels, los Lakers. Ahorita trabajo en un complejo deportivo, he conocido muchas personas del ambiente deportivo. Y también más que nada me gustaría ayudar a mi comunidad si se puede, creando centros. También lo que me gustó mucho de cuando crecí en Compton, cuando fui a jugar fútbol en Compton, muchos de los muchachos, porque mi papá era entrenador, muchos de los muchachos después le dieron las gracias a mi papá, por haber hecho el equipo, por haber creado eso y sacarlos de otros malos pasos" (Antonio, 25 años).

"De hecho esa es una de las razones por las cuales decidí ser consejera, porque por lo menos en mi caso, los consejeros no me ayudaron como yo hubiese querido, lo que yo necesitaba. Yo era nueva en todo esto, y esa es una de las razones por las cuales estoy estudiando esto. Siento que yo debo de ser esa persona que necesitaba en aquel entonces, para otras personas que lo necesitan" (Lucía, 24 años).

Con la implementación de la Ley del Sueño estatal y la DACA, las expectativas profesionales entre los indocumentados se construyen de forma distinta al pasado. La posibilidad de legalmente ejercer una profesión, permite que los estudiantes construyan expectativas profesionales mucho más positivas. Al mismo tiempo, parecen funcionar como un aliento a estudiar, el hecho de saber que podrán desenvolverse profesionalmente e iniciar un primer trabajo durante su estancia en la universidad, constituyen un impulso para continuar su carrera y eventualmente, graduarse.

En general, las expectativas profesionales de los estudiantes indocumentados muestran percepciones positivas sobre su futuro. Son percepciones provistas de confianza y optimismo, que dejan atrás la incertidumbre y miedo sobre el futuro que anteriormente existía. Jonathan es un estudiante indocumentado, que recientemente

se graduó como químico, con intenciones de ser médico, profesión que sin el permiso de DACA, no podría ejercer.

“[...] como tengo la pasión de la justicia social y tengo la pasión por las ciencias, encontré la relación entre ellas, que puede ser medicina, quiero ser doctor y hacer trabajo comunitario y humanitario en los Estados Unidos y alrededor del mundo, con organizaciones como Doctores Sin Fronteras (Médicos sin Fronteras). Y yo sé que con las cosas científicas que sé, acerca de química y el cuerpo, y con el entrenamiento médico que voy a tener y con la convicción de la justicia social que tengo por la misma cosa de mi historia de indocumentado, me han dado esa razón a seguir con esa carrera” (Jonathan, 28 años).

Para muchos estudiantes, la carencia de oportunidades fue una constante durante su trayectoria educativa. El que hayan logrado estudiar en la universidad, se percibe como un logro extraordinario que a la vez les confiere un deber de contribuir al cambio social en sus comunidades. De alguna manera, sería repetir la historia de aquellos agentes, que en algún momento los ayudaron durante su trayectoria educativa. Aquellos que en la comunidad han logrado trascender las barreras sociales, adquieren el deber de retribuir para continuar el proceso de cambio social.

### **6.3. Conclusiones del capítulo**

La experiencia de muchos jóvenes como primera generación en asistir a la universidad les plantea una variedad de retos, no sólo en el plano académico, sino también en lo social y lo económico. La acumulación de desventajas o ventajas previa, así como la estructura de oportunidades a la que acceden en las universidades, determinan las probabilidades de hacer frente a tales obstáculos.

A partir del análisis de estos procesos, se identificaron trayectorias que oscilaron en torno a dinámicas de desventaja, pero que en cierto momento, pudieron

acceder a contextos de oportunidad, y a partir de éstos, lograron continuar hacia la educación superior —con la carga de desventajas acumuladas—. Y por otro, trayectorias educativas que fueron acumulando ventajas a partir de una mejor estructura de oportunidades, y en razón de ello, se desarrollaron en mejores condiciones a su paso por la universidad.

A partir de estos patrones se pudieron establecer tres grupos de estudiantes en la educación superior: a) los estudiantes con trayectorias más estables y que accedieron a una mejor estructura de oportunidades, lograron ingresar directamente a una universidad de prestigio; b) un segundo grupo de estudiantes, unos con mayores dificultades y desventajas educativas, y otros con la preparación académica y altas aspiraciones pero con la imposibilidad de poder sufragar los costos de una universidad selectiva —un proceso que sucede fundamentalmente en la etapa previa a la implementación de la Ley del Sueño estatal—, que debieron ingresar a colegios comunitarios o universidades HSI y c) aquellos estudiantes que no entraron inmediatamente a la educación superior, al no figurar ésta dentro de sus aspiraciones, y en vez de ello, el trabajar era la prioridad en un primer momento.

Respecto a la conformación de la estructura de oportunidades, bajo la premisa de que la universidad es un campo en el que interactúan culturas dominantes y resistencias culturales a ésta, la organización social y política de grupos étnicos, raciales y de clase que confluyen, han sido fundamentales. Los espacios, recursos y posiciones de estos grupos no se han ganado de forma gratuita, sino que son producto de la movilización social, no solo en las universidades, sino como parte del proceso histórico de lucha de los migrantes así como de los chicanos en California.

Este proceso de convergencia étnica, racial y de clase ha permitido el fortalecimiento político y social de la población de origen mexicano en las universidades. Una cada vez mayor presencia demográfica y una organización social más sólida han permitido crear un poder de mayor peso y presión política en las universidades. De esta forma, se podría considerar que estas nuevas dinámicas en las universidades aportan un mayor capital cultural y social a los jóvenes, al tiempo que

se facilita la integración académica y social en las instituciones educativas.

Además de ello, la Ley del Sueño estatal y la DACA son dos recursos que en los años recientes han dado un vuelco a las condiciones de los estudiantes indocumentados. Las dificultades y barreras ya no tienen la magnitud que otrora daban lugar a la escasa presencia de indocumentados en las universidades, o bien, a la deserción en el trayecto, a. Las narrativas muestran esos contrastes entre el antes y el después, en las que si bien persisten las desventajas educativas y sociales, la cuestión económica aminora su peso y las expectativas educativas y profesionales son más reales y posibles, al perfilar un mejor escenario educativo y de movilidad social.

Es así como en este nuevo contexto donde el acceso a la estructura de oportunidades se flexibiliza para los desaventajados, y en el que la agencia social tiene mayor incidencia efectiva en ganar espacios, en tanto se tiene mayor capacidad de negociación y creación de balances con la estructura.

## Capítulo 7. Conclusiones generales

En el proceso histórico de estratificación racial en Estados Unidos, las reiteradas tensiones derivadas de las resistencias entre las minorías étnicas y raciales han servido para generar equilibrios y contrapesos en la sociedad estadounidense. Es el caso de la cada vez mayor presencia de jóvenes latinos en las universidades de California —la mayoría de origen mexicano—, que en gran parte se debe a la movilización social y política que los chicanos comenzaron en los años sesenta, proceso al que hoy dan continuidad los migrantes y sus descendientes; al tiempo que se conjuga con la creciente demanda de población con alta calificación que requiere la economía estadounidense.

Desde la movilización social, la agencia colectiva, mediante la presión y organización social se han logrado avances de forma paulatina, pero también sistemática. El número de profesores y consejeros de origen latino en centros educativos si bien aún es demasiado pequeño, tiende a crecer; se han ganado espacios, como los centros de recursos y hay una mayor incidencia de las organizaciones estudiantiles y académicas en el campo educativo. Desde la estructura, la Ley del Sueño estatal y la acción ejecutiva DACA han sido dos elementos cruciales que cambiaron la estructura de oportunidades de los jóvenes indocumentados. Los hijos de los migrantes que llegaron después de la reforma migratoria de 1986, indocumentados, con las severas desventajas que impone este estatus migratorio, sin visos de un mejor horizonte, tienen ahora la oportunidad de estudiar la universidad. Así, los estudiantes de origen mexicano acceden a una mejor estructura de oportunidades, que se refleja en mejores tasas de acceso, retención y graduación.

Se tratan de cambios producidos a partir de las continuas tensiones y negociaciones entre la estructura y la agencia. Una estructura que ha cedido a la presión social de una población creciente y caracterizada por su juventud, pero que a la vez —de forma pragmática, como es la filosofía anglosajona—, se beneficia del

talento y capacidades de estos jóvenes que aportarán al desarrollo de la economía del conocimiento.

Los cambios y los ajustes en el sistema educativo están lejos de ser voluntaristas y de raíz, sino que se inscriben y se rigen en la dinámica y reglas de la sociedad anglosajona, se asientan en los fundamentos de la meritocracia y la filosofía del individualismo. El sistema educativo selecciona a los “mejores” estudiantes para que se preparen en las instituciones educativas de mayor calidad, mientras que los “malos” estudiantes son expulsados del sistema, o bien, relegados a instituciones educativas menos favorecidas.

Este argumento se corrobora en los cambios que resultaron de la Ley del Sueño estatal y la DACA, las mejoras se enfocan en aminorar las desventajas educativas y sociales sólo para aquellos que logran llegar a la educación superior, mientras que se deja de lado las problemáticas que provocan las desigualdades educativas en los niveles previos. Entonces, el contexto educativo podría enmarcarse en la dinámica meritocrática, las mejoras en las condiciones educativas se restringen sólo para aquellos estudiantes indocumentados, “aptos” y con capacidades, que logran ingresar a la educación superior, mientras el resto que no lo logra, pasa a engrosar las filas del ejército de reserva de mano de obra migrante.

Lo mismo se corrobora en el proceso de institucionalización de los recursos destinados a la atención de las necesidades de los estudiantes indocumentados, de primera generación en ir a la universidad, y/o de minorías raciales. Las contrastantes diferencias entre los recursos y apoyos que ofrecen las universidades de élite como la UCLA, donde se tiene toda una infraestructura institucional que permite la abundancia de recursos, se traduce en una amplia estructura de oportunidades para los estudiantes que logran entrar a estas universidades; mientras que las instituciones HSI, donde mayormente ingresan los estudiantes de origen mexicano —enfocadas en el acceso a la universidad pero sin estrategias específicas para la retención—, no ofrecen las condiciones que logren resarcir las desventajas acumuladas.

Así, las experiencias biográficas de los estudiantes arrojan evidencia de cómo los estudiantes sobresalientes en los niveles preuniversitarios, tuvieron acceso a una estructura de oportunidades con mejores recursos y apoyo, en medio de un contexto de segregación inter e intra escolar donde eran separados de los estudiantes menos "aptos". Como resultado, los estudiantes sobresalientes fueron los que tendieron a ingresar a una universidad de prestigio. De manera que en la medida en que pueden acceder a una mejor estructura de oportunidades, sus trayectorias se distinguieron por ser más estables, sin incidencias de ruptura.

Al contrario, los estudiantes con mayores desventajas educativas y/o en el plano social y económico, transitaron a lo largo de sus trayectorias educativas en espacios educativos y sociales poco propicios para su desarrollo educativo. De este modo, las trayectorias educativas se mostraron intermitentes y en pocas ocasiones, lograron distanciarse del contexto educativo deficitario por el cual comenzaron.

Partiendo de la premisa de que casi todos los estudiantes compartían un mismo origen social de pobreza —donde las desventajas se heredan y se reproducen—, las razones por las cuales las trayectorias se bifurcan en sentidos opuestos no se asienta en una dotación de inteligencia natural o el esfuerzo individual como se plantea desde las bases que operan en los supuestos del pensamiento meritocrático, sino que está ampliamente vinculado a la estructura de oportunidades a la cual cada joven tuvo acceso.

Sobre la construcción de la estructura de oportunidades, es fundamental destacar la intervención de una serie de actores que hacen de esta construcción un proceso profundamente complejo, dinámico y cambiante de acuerdo a las coyunturas y contextos sociales. De ahí que sea necesario destacar aquellos procesos de intervención que resultaron clave en las trayectorias educativas.

Un primer elemento a considerar se vincula al capital cultural familiar. Algunos padres de familia tuvieron la oportunidad de centrarse e intervenir en la educación de sus hijos, inscribiéndolos en una mejor escuela, supervisando su desempeño educativo ó inculcando la educación en la escala de valores. Como podría pensarse a

partir de la recopilación de sobrada evidencia, este capital cultural habitualmente se relaciona con un mayor nivel educativo de los padres, lo cual en parte concuerda con los resultados de investigación. Sin embargo, en esta investigación se muestra que algunos padres, con bajos niveles educativos y en condiciones de pobreza, también recurrieron al mismo tipo de prácticas que los padres con mayor nivel educativo — desde sus contextos y constreñimientos—. En torno a este proceso, habría que recordar que el núcleo familiar es de vital relevancia para los estudiantes de origen mexicano, gran parte de las decisiones educativas suelen considerar a la familia. Sin haber sido un tema considerado *a priori*, y más bien un hallazgo empírico, es necesario profundizar en comprender este tipo de comportamiento y la influencia de éstos sobre la trayectoria educativa.

Sobre el por qué algunos estudiantes con mayores desventajas sociales y educativas tuvieron acceso a una estructura de oportunidades y con ello, continuaron hacia la educación superior, cuando el patrón es más cercano a la interrupción de los estudios, habría que pensar en la azarosa interacción con agentes sociales, profesores y consejeros. La mayor presencia de agentes que ofrecen su capital cultural y social a los estudiantes se encuentra en los establecimientos escolares de mayor calidad. Por el contrario, la regla en entornos educativos desfavorecidos es el predominio de mecanismos de reproducción social. La violencia simbólica y el juicio profesoral, tienden a normalizar la posición social, a partir del discurso que desvaloriza a los grupos étnicos, raciales y sociales estratificados negativamente. No obstante, es posible también encontrar agentes esas escuelas deficientes y sin recursos. Gracias a la poco usual interacción con un profesor o un consejero que en su rol de agente de cambio, les sirvió de guía y modelo a seguir y con ello, modificaron sus limitadas expectativas educativas, que de otra manera, difícilmente podrían haber cambiado de rumbo.

Buena parte de estos agentes sociales adoptan un compromiso social con estudiantes en desventaja en función de la empatía étnica y la experiencia de vida. Muchos de estos agentes son de origen mexicano, latino o fueron alguna vez

indocumentados, o bien, provienen de orígenes sociales similares al de los estudiantes. Estos puntos de encuentro son los que determinan la adopción del rol de guía y consejo, A la vez, la interacción con estos agentes implica la presencia de modelos a seguir cercanos para los estudiantes. Considerando que generalmente priva la ausencia de sujetos en la familia, amistades o en el barrio que ejerzan este modelo, es relevante el papel que juegan los agentes en ese sentido.

Otros agentes clave son las organizaciones estudiantiles en las universidades. La socialización con jóvenes de similares experiencias de vida permite a los jóvenes integrarse socialmente en la universidad a la vez que les permite crear percepciones positivas sobre sí mismos en tanto les deja saber que a pesar de las desventajas educativas y sociales, es posible estudiar en la universidad. Por otro lado, la politización de los jóvenes en las organizaciones sociales les permite cuestionar el discurso de los grupos dominantes que normaliza las desigualdades sociales, y con ello, son los mismos jóvenes quienes se convierten en agentes de su propio cambio y las siguientes generaciones.

Más allá del entorno educativo, la dimensión económica es una de las más influyentes en la trayectoria educativa, Las narrativas dejan ver cómo en función de la estabilidad económica familiar es que se toman decisiones sobre la educación, especialmente sobre la universidad. La crisis económica familiar muchas veces obliga a los estudiantes a tomar parte en la responsabilidad de contribuir económicamente al hogar; priorizando el trabajo antes que los estudios, lo que constituye un de las desventajas más comunes que afectan el desempeño educativo.

Sobre la conformación familiar, inicialmente se pensó desde referencias teóricas pero también desde la propia subjetividad, que la familia nuclear conformada con la presencia de ambos padres, sería un factor que influenciaba de forma positiva la trayectoria educativa. Sin embargo, la evidencia arrojó resultados que matizan esta perspectiva. Si bien la armonía familiar podría ser positiva para la salud emocional de los estudiantes, cuando los padres no tienen un rol activo en la educación, la influencia en la trayectoria educativa es mínima. Así también, la familia

nuclear no siempre es armónica, problemas de alcoholismo, drogadicción y/o violencia intra familiar de alguno de los padres o hermanos, afectan la estabilidad emocional y desempeño educativo de los estudiantes.

Por otro lado, se encontró evidencia de que las familias monoparentales, encabezadas por una madre soltera o divorciada, si bien adolecen de mayores vulnerabilidades —sobre todo en lo económico—, a pesar de ello, el esfuerzo de la madre en brindar bienestar a sus hijos, permitía generar un contexto positivo para los hijos. Aunque la separación de los padres fuera un episodio difícil para la familia y la posterior conformación de una familia monoparental, no implicó resultados negativos para la trayectoria educativa.

El entorno espacial del barrio influye también en la trayectoria educativa, fundamentalmente para los hombres. Como consecuencia de la desigualdad social y racial en Los Ángeles, los barrios de migrantes latinos y población de origen mexicano adolecen de problemas de delincuencia, violencia, tráfico y consumo de drogas, asociados a la acción de las pandillas. La omnipresencia de las pandillas en las calles, escuelas y espacios sociales en los barrios deriva en un cuasi obligatoria interacción social, en menor o mayor grado, de los jóvenes con las pandillas. Aunque la integración a una pandilla facilita la identificación social y étnica, que funcionan como prácticas de resistencia y confrontación hacia las prácticas de estratificación racial, en el plano educativo, esta integración deriva en problemas como el abandono escolar y un deficiente desempeño escolar.

El contexto social a partir del cual fueron analizadas estas trayectorias educativas permitiría plantear un contexto alentador a futuro, en tanto la tendencia es que comiencen a vislumbrarse cambios sustanciales en la composición de la estructura de oportunidades para estos jóvenes. Sin embargo, en 2017 la incertidumbre se cierne nuevamente, ante un contexto político nunca antes visto en los Estados Unidos, luego de la inesperada llegada a la presidencia de Donald Trump.

En este contexto político, las posturas xenófobas y racistas de la derecha más radical en Estados Unidos vuelven a cobrar fuerza, las amenazas de deportación y la

criminalización de los migrantes generan miedo e incertidumbre en esta población. Una creciente oposición y organización social de migrantes, latinos, la izquierda así como gobiernos estatales y locales, e incluso grandes empresas, están generando un contrapeso político que invita a pensar en la posibilidad de que los avances logrados en las últimas décadas difícilmente sean destruidos por un gobierno que pretende retroceder hacia un pasado arcaico. Para estos opositores, aunque desde distintas aristas y formas de pensamiento, los migrantes juegan hoy un papel clave en la sociedad estadounidense, no sólo en lo económico, sino como plantea este trabajo, ahora también en la educación y la prosperidad futura de dicha sociedad.

### *Interrogantes e investigaciones a futuro*

Los cambios estructurales y sociales que se han producido sobre el contexto educativo de los estudiantes de origen mexicano en el periodo analizado, dejan una serie de interrogantes y materia de análisis para futuras investigaciones. Sobre todo, en tanto este contexto todavía está en plena transformación y no se advierte un proceso de consolidación de las dinámicas analizadas.

Una primera cuestión a considerar es la incertidumbre que genera la llegada de Donald Trump a la presidencia de Estados Unidos. La amenaza de deportación a la población indocumentada y la derogación de la DACA implicarían un giro radical en el contexto educativo para los jóvenes indocumentados. Nuevas investigaciones deben conducirse hacia el análisis de la incidencia y capacidad política de las organizaciones estudiantiles y sus aliados para hacer frente a este panorama de incertidumbre.

Una segunda interrogante se dirige a indagar sobre cuáles han sido los resultados de la implementación de la Ley estatal del Sueño y la DACA en la inserción laboral de los estudiantes indocumentados. El discurso en distintos ámbitos políticos, a nivel federal y estatal, y económicos, es que la economía del conocimiento

requerirá de una amplia incorporación de personas con alta calificación, y que una de las estrategias es la mejoría sustancial en la calidad educativa y el acceso a la educación superior de minorías raciales. Sin embargo, la realidad es que los fundamentos meritocráticos no han sido replanteados para lograr una real y efectiva equidad en el sistema educativo.

A partir de estas inquietudes, habría que indagar sobre cuáles son políticas públicas más efectivas para disminuir las desigualdades educativas. Los resultados de la investigación muestran que los cambios implementados hasta ahora no cuestionan el darwinismo social que caracteriza al sistema educativo estadounidense, y que implica dejar de lado a las mayorías en desventaja. Por ello, grandes masas en condiciones desfavorables continúan sin acceder en la misma medida a las oportunidades que gozan los sectores privilegiados.

En esa misma línea, es importante profundizar en el conocimiento sobre las experiencias educativas de los estudiantes de origen mexicano a fin de comprender mejor los obstáculos y las ventajas que inciden en sus trayectorias. Si en el pasado, uno de los principales obstáculos giró en torno a cuestiones financieras y que ahora está parcialmente resuelto, persisten, todavía otro tipo de dificultades como las que fueron documentadas en esta investigación.

Al respecto, y como producto de los resultados encontrados, es preciso ahondar en las dinámicas interraciales e interétnicas que suceden en los establecimientos educativos. Distintas universidades han elaborado políticas dirigidas a combatir el racismo y promover un enfoque multicultural de convivencia, sin embargo, como lo dejan ver las narrativas de los estudiantes, en la integración social aún cobran relevancia las diferencias de clase, raza y etnicidad así como las dinámicas de jerarquización y estigmatización provenientes desde los grupos históricamente dominantes.

Otra línea de investigación de importancia debiera centrarse en la tendencia de los jóvenes de origen mexicano, y en general de los latinos, a ingresar a carreras de ciencias sociales y en mucho menor grado a áreas vinculadas a las ciencias

informáticas, matemáticas, biológicas y de la salud, disciplinas que actualmente cobran mucha importancia en la economía del conocimiento. Las razones por las cuales sucede este proceso parece ser una arista de análisis fundamental, en tanto la economía de California se dirige hacia la creación de una economía que requiere formación académica en este tipo de disciplinas.

También es fundamental comprender el proceso educativo en el que las mujeres latinas tienden a tener un mejor aprovechamiento educativo que sus pares hombres. Entre los trabajos que han abordado esta cuestión, se atribuye el hecho a la cultura del machismo, sin embargo, estas argumentaciones se han realizado desde la academia anglosajona, por lo que podría ser una veta de análisis para la academia chicana y la latinoamericana.

Finalmente, es importante continuar el análisis de los procesos de organización social entre los estudiantes de origen mexicano, pero también las dinámicas de vinculación con otros grupos en donde han surgido nuevas bases de empatía, como es en el caso de las organizaciones de indocumentados, que se nutren de estudiantes provenientes de orígenes culturales en ocasiones distantes, como es la interacción entre latinos y asiáticos, que confluyen en torno a su condición de indocumentados.

## Bibliografía

- ABREGO, Lindsey (2006). " 'I Can't Go to College Because I Don't Have Papers': Incorporation Patterns of Latino Undocumented Youth", *Latino Studies* vol. 4: 212-231.
- ALARCÓN, Rafael, et al. (2012). *Mudando el hogar al norte. Trayectorias de integración de los inmigrantes mexicanos en Los Ángeles*, Tijuana: Colef.
- ALBA, Richard (2005). "Bilingualism Persists, But English Still Dominates", *Migration Information Source*, Washington: Migration Policy Institute.
- ALBA, Richard, et al. (2005). "A Distorted Nation: Perceptions of Racial/Ethnic Group Sizes and Attitudes toward Immigrants and Other Minorities", *Social Forces* 84 (2): 901-919.
- ALMAGUER, Tomás (1994). *Racial Fault Lines. The Historical Origins of White Supremacy in California*, Berkeley: University of California Press.
- ALEXANDER, Michelle (2010). *The New Jim Crow. Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*, Nueva York: The New Press.
- ANAYA, Guadalupe y Darrel Cole (2001). "Latina/o student achievement: Exploring the influence of student-faculty interaction on college grades", *Journal of College Student Development* 42 (1): 3-14.
- ANTHIAS, Floya (2007). "Ethnic Ties: Social Capital and the Question of Mobilisability", *The Sociological Review* 55 (4): 788-805.
- ARAGONÉS, Ana María y Uberto Salgado (2011). "Mercados de trabajo en la economía del conocimiento y el fenómeno migratorio. El caso de Estados Unidos (1990-2006)" en *Mercados Internacionales y migración internacional*, coordinado por Ana María Aragonés, 79-118 México: IIEC-UNAM.
- ARBONA, Consuelo y Amaury Nora (2007). "The influence of academia and environmental factors on Hispanic college degree attainment", *Review of Higher Education* 30 (3): 247-269.
- ARIZA, Marina (2007). *Ya no soy la que dejé atrás*, México: IIS-UNAM y Plaza y Valdés.

- ARIZA, Marina y Juan Manuel Ramírez (2004). *Urbanización, mercados de trabajo y escenarios sociales en el México finisecular*, Princeton University, Working paper series.
- BARTH, Fredrik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: FCE.
- BARTOLOMÉ, Miguel (2006). *Procesos Interculturales. Antropología Política del pluralismo cultural en América Latina*, México: Siglo XXI Editores.
- BASLER, Carleen (2008). "White dreams and red votes: Mexican Americans and the lure of inclusion in the Republican Party", *Ethnic and Racial Studies* 31 (1): 123-166.
- BAUMAN, Zygmunt (2008). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus miedos líquidos*, Buenos Aires: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*, México: FCE.
- BAYÓN, Cristina (2016). "Accumulating Disadvantages, Multiplying Inequalities: Biographies of Poverty in Mexico City", *Journal of Poverty*: 1-22.
- BAYÓN, Cristina (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*, México: IIS-UNAM y Bonilla Artigas Editores.
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- BENSIMON, Estela y Alicia Dowd (2001). "Dimensions of the Transfer Choice Gap: Experiences of Latina and Latino Students Who Navigated Transfer Pathways", *Harvard Educational Review* 79 (4): 610-632.
- BENSIMON, Estela, et al. (2007). "Missing 87: A study of the "transfer gap" and "choice gap", Los Ángeles: Long Beach City College y Center for Urban Education of USC.
- BETTINGER, Eric y Rachel Baker (2011). *The Effects of Student Coaching in College: An Evaluation of a Randomized Experiment in Student Mentoring*, National Bureau of Economic Research Working Paper.
- BLANCO, Mercedes (2011). "El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo", *Revista Latinoamericana de Población*, año 5 (8): 5-31.

- BLANCO, Mercedes (2002). "Trabajo y familia: entrelazamiento de trayectorias laborales", *Estudios demográficos y urbanos*, núm. 51: 447-483.
- BLUME, Howard (2014). "L.A. Unified reports big rise in its graduation rate", *Los Angeles Times*, 3 de octubre de 2014.
- BLUMENBERG, Evelyn y Margy Waller (2005). *The long journey to work: A \_\_\_\_\_ transportation policy for working families*, Washington: Brookings Institution.
- BOHON, Stephanie A., et al. (2006). "College Aspirations and Expectations among Latino Adolescents in the United States", *Social Problems* 53 (2): 207-225.
- BOWEN, William G., et al. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- BOURDIEU, Pierre (2013). *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2011). *Las estrategias de reproducción social*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2008). *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2007a). *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2007b). *Antropología de Argelia*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- BOURDIEU, Pierre (2006). *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao: Desclée.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1999). *La miseria del mundo*, Madrid: Akal.
- BOURDIEU, Pierre (1998a). *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2ª edición, México: Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre (1998b). *La distinción. Crítica y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

- BOURDIEU, Pierre (1996). "Espacio social y poder simbólico". En *Cosas dichas*, coordinado por Pierre Bourdieu, 127-143. Madrid: Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- BOURDIEU, Pierre y Monique de Saint Martin (1998). "Las categorías del juicio profesoral", *Propuesta Educativa* 19 (9): 4-18.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*, 2ª ed, México: Fontamara.
- BOWEN, William, et al. (2009). *Crossing the Finish Line: Completing College at America's Public Universities*, Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- BOWEN, William G., et al. (2005). *Equity and excellence in American higher education*, Charlottesville: University of Virginia Press.
- BRENNER, Johanna (2012). "Las familias obreras atrapadas por la fuerza ciclónica de la crisis económica". En *Crisis e imperialismo*, editado por John Saxe-Fernández, 101-128. México: CEIICH-UNAM.
- BRIDGES, Brian, et al. (2008). "Student engagement and student success at historically Black and Hispanic-serving institutions". En *Understanding Minority-Serving Institutions*, editado por Marybeth Gasman, 217-236: Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- BROWN, Anna y Eileen Patten (2014). *Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2012*, Washington: Pew Research.
- BROWN, Anna y Mark Hugo Lopez (2013). *Mapping the Latino Population, By State, County and City*, Washington: Pew Research.
- BURKITT, Ian (2015). "Relational Agency: Relational Sociology, Agency and Interaction", *European Journal of Social Theory*: 1-18.

- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2017). *Specialized Program*. Disponible en <<http://www.cde.ca.gov/sp/>>, última consulta 16 de mayo de 2017.
- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2015). *2013-14 Accountability Progress Reporting*. Disponible en <[http://ayp.cde.ca.gov/reports/Acnt2014/sch\\_cohort.aspx?allcids=19647331933381](http://ayp.cde.ca.gov/reports/Acnt2014/sch_cohort.aspx?allcids=19647331933381)>, última consulta el 3 de marzo de 2016.
- CALIFORNIA DREAM NETWORK (2011), AB540. En <<http://www.cadreamnetwork.org/ab-540>>, consultado el 18 de mayo de 2017.
- CALIFORNIA POSTSECONDARY EDUCATION COMMISSION (2008). *California colleges and universities, 2008: A guide to California's degree-granting institutions and degree, certificate, and credential programs*, Sacramento, California: Postsecondary Education Commission.
- CANALES, Alejandro (2007). "The Incorporation of Latin American Immigrants into the U.S. Labor Market", *Latin American Perspectives* 34 (1): 73-82.
- CARNEVALE, Anthony y Jeff Strohl (2013). *Separate and unequal: How higher education reinforces the intergenerational reproduction of White racial privilege*, Washington: Georgetown Public Policy Institute.
- CEDERBERG, Ceja (2012). "Migrant networks and beyond: Exploring the value of the notion of social capital for making sense of ethnic inequalities", *Acta Sociológica* 55 (1): 59-72.
- CENTER FOR CONTINUING STUDY OF CALIFORNIA ECONOMY (2013). "California Poised to Move Up in World Economy Rankings in 2013", CCSCE. EN <<http://www.ccsce.com/PDF/Numbers-July-2013-CA-EconomyRankings-2012.pdf>>, consultado el 18 de Agosto de 2014.
- CEPAL (2015). *Panorama social de América Latina*, Santiago de Chile: CEPAL, Cap. V. Los impactos de las tendencias demográficas, pp. 59-66.
- CEREZO, Alison y Tai Chang (2013). "Latina/o Achievement at Predominantly White Universities: The Importance of Culture and Ethnic Community", *Journal of*

- Hispanic Higher Education* 12 (1): 72-85.
- CHISHTI, Muzzafar y Mittelstadt, Michelle (2016). "Unauthorized Immigrants with Criminal Convictions: Who Might Be a Priority for Removal?", Washington: Migration Policy Institute.
- COHEN, Jeffrey e Ibrahim Sirkeci (2011). *Cultures of Migration. The Global Nature of Contemporary Mobility*, Austin: The University of Texas Press.
- COLE, Darrel (2008). "Constructive criticism: The role of student-faculty interactions on African American and Hispanic students' educational gains", *Journal of College Student Development* 48 (6): 587-605.
- COLEMAN, James S. (1988). "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology* núm. 94: 95-120.
- CONAPO y Fundación BBVA Bancomer (2016). *Anuario de Migración y Remesas 2016*, México: Conapo y Fundación BBVA Bancomer.
- CONTRERAS, Frances (2010). "The Role of High-Stakes Testing and Accountability in Educating Latinos". En *Handbook of Latinos and Education. Theory, Research and Practice*, editado por Enrique Murillo, *et al.*, 194-209. Nueva York: Routledge.
- CONTRERAS, Frances (2009). "Sin Papeles and Rompiendo Barreras: Latino college students and the challenges in persisting in college", *Harvard Educational Review* 79 (4): 610-632.
- CONTRERAS, Frances y Gilbert J. Contreras (2015). "Raising the Bar for Hispanic Serving Institutions: An Analysis of College Completion and Success Rates", *Hispanic Journal of Higher Education* 14 (2): 151-170.
- CONTRERAS, Frances, *et al.* (2008). "Hispanic serving institutions: closeted identity and the production of equitable outcome for Latino/a students". En *Understanding Minority-Serving Institutions*, editado por Marybeth Gasman, 71-90: Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- CORNELIUS, Wayne (2011). "Death at the border", *Population and Development Review* 27 (4): 661-685.

- CRISP, Gloria (2015). "Undergraduate Latina/o Students: A Systematic Review of Research Identifying Factors Contributing to Academic Success Outcomes", *Journal of Hispanic Higher Education* 85 (2): 249-274.
- CRISP, Gloria y Amaury Nora (2010). "Hispanic Student Success: Factors Influencing the Persistence and Transfer Decisions of Latino Community College Students Enrolled in Developmental Education", *Research in Higher Education* 51 (2): 175-194.
- CRISP, Gloria, *et al.* (2009). "Student characteristics, pre-college, college, and environmental factors as predictors of majoring in and earning a STEM degree: An analysis of students attending a Hispanic-serving institution", *American Educational Research Journal* 46 (4): 924-942.
- CRUZ-MANJARREZ, Adriana (2013). *Zapotecs on the Move: Cultural, Social and Political Processes in Transnational Perspective*, New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- CSU (2017). *Facts about CSU*. Disponible en <<http://www.calstate.edu/csufacts/2016Facts/students.shtml>>, última consulta 1 de marzo de 2017.
- CSU (2014). *Analytic Studies*. Disponible en <<http://www.calstate.edu/as/index.shtml>>, última consulta 3 de junio de 2015.
- CSULA (2017). *Academics*. Disponible en <<http://www.calstatela.edu/univ/ppa/publicat/vsa/academics.php>>, última consulta 21 de febrero de 2017.
- CSULB (2017a). *General Policies*. Disponible en <[http://web.csulb.edu/divisions/aa/catalog/current/general\\_policies/graduation\\_rates.html](http://web.csulb.edu/divisions/aa/catalog/current/general_policies/graduation_rates.html)>, última consulta el 21 de febrero de 2017.
- CSULB (2017b). *Faculty and Staff. Department of Chicano and Latino Studies*. Disponible en <<http://www.cla.csulb.edu/departments/chls/faculty-and-staff/dr-jose-f-moreno/>>, última consulta el 20 de mayo de 2017.

- CUEVAS, Ana Josefina (2010). "Jefas de familia sin pareja: es estigma social y autopercepción", *Estudios Sociológicos*: 28 (84): 753-789.
- DAYTON, Boualoy, *et al.* (2004). "Hispanic-Serving Institutions Through the Eyes of Students and Administrators", *New Directions for Student Services*, núm. 105: 29-40.
- DE LEÓN, Arnoldo y Richard Griswold (2006). *North to Aztlán. A Brief History of Mexico: A History of Mexican Americans in the United States*, Wheeling, Illinois: Harlan Davison.
- DELGADO-WISE, Raúl (2013). "The Dilemma of Highly-Skilled Mexican Migration: Brain Circulation or a New Model of Dependency?", *International Development Studies. Working Paper Series*, núm. 1.
- DELGADO, Dolores y Octavio Villalpando (2002). "An Apartheid of Knowledge in Academia: The Struggle Over the "Legitimate" Knowledge of Faculty of Color", *Equity & Excellence in Education* 35 (2): 169-180.
- DESMOND, Matthew y Ruth N. López (2009). "The Role of Familism in Explaining the Hispanic-White College Application Gap", *Social Problems* 56 (2): 311-334.
- DEWILDE, Caroline (2003). "A Life-Course Perspective on Social Exclusion and Poverty", *The British Journal of Sociology* 54 (1): 109-128.
- DIOSSA, Leydy (2012). *Histerésis del habitus y prácticas migratorias transnacionales*, Tesis, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- DOMHOFF, William (2003). *¿Quién gobierna Estados Unidos?*, México: Siglo XXI Editores, 20ª edición.
- DONATO, Rubén y Jarrod Hanson (2012). "Legally White, Socially "Mexican": The Politics of De Jure and De Facto School Segregation in the American Southwest", *Harvard Educational Review* 82 (2): 202-225.
- DOWD, Alicia, *et al.* (2009). *Benchmarking the Success of Latina and Latino Students in STEM to Achieve National Graduation Goals*, Los Ángeles: University of Southern California.
- DREAM ACT PORTAL (2014). En <<http://dreamact.info/>>, consultado el 4 de

septiembre de 2014.

- DRONKERS, Jaap, *et al.* (2012). "Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others?", *European Educational Research Journal*, núm. 11: 11-44.
- DUBET, François (2011). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- DUBET, François (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona: Gedisa.
- DURAND, Jorge (2011). "Ethnic Capital and Relay Migration: New and Old Migratory Patterns in Latin America", *Migraciones Internacionales* 6 (1): 61-96.
- DURAND, Jorge y Douglas S. Massey (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México: UAZ y Miguel Ángel Porrúa.
- ENRIQUEZ, Laura (2016). "A 'Master Status' or the 'Final Straw'? Assessing the Role of Immigration Status in Latino Undocumented Youths' Pathway" *Journal of Ethnic and Migration Studies*: 1-18.
- ENRIQUEZ, Laura (2015). "Multigenerational Punishment: Shared Experiences of Undocumented Immigration Status Within Mixed-Status Families", *Journal of Marriage and Family*, vol. 77: 939-953.
- ENRIQUEZ, Laura (2014). "Undocumented and Citizen Students Unite: Building a Cross-Status Coalition through Shared Ideology", *Social Problems* 61 (2): 155-174.
- ENRIQUEZ, Laura (2011). "Because We Feel the Pressure and We Also Feel the Support: Examining the Educational Success of Undocumented Immigrant Latina/o Students", *Harvard Educational Review* 81 (3): 476-499.
- EREL, Umut (2010). "Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies", *Sociology* 4 (4): 642-660.
- FISCHER, Mary Jane (2007). "Settling into Campus Life: Differences by Race/Ethnicity in College Involvement and Outcomes", *The Journal of Higher Education* 78 (2): 125-156.

- FITOUSSI, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (1997). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.
- FLORES, Edward, *et al.* (2009). *¿Qué Pasa? Are ELL Students Remaining in English Learning Classes Too Long?*, Los Angeles: USC Tomás Rivera Policy Institute.
- FOX, Jonathan (2013a). "Introducción. Activismo con identidad: jóvenes migrantes indígenas oaxaqueños que encabezan procesos de organización comunitaria en California". En *Voces de jóvenes indígenas oaxaqueños en el Valle Central: forjando nuestro sentido de pertenencia en California*, coordinado por Equipo de Cronistas Oaxacalifornianos, 9-31. Santa Cruz, California: UC Center for Collaborative Research for an Equitable California.
- FOX, Jonathan (2013b). "Migrantes mexicanos indígenas". En *El campesinado y su persistencia en la actualidad mexicana*, coordinado por Tanalís Padilla, 346-387. México: FCE y Conaculta.
- FOX, Jonathan (2006). "Reframing Mexican Migration as a Multi-Ethnic Process", *Latino Studies* 4 (1): 39-61.
- FOX, Jonathan y Gaspar Rivera-Salgado (2004). "Introducción". En *Indígenas mexicanos migrantes en Estados Unidos*, coordinado por Jonathan Fox y Gaspar Rivera-Salgado, 9-74. México: UCSC, UAZ y Miguel Ángel Porrúa.
- FRANK, Reanne, *et al.* (2010). "Latino Immigrants and the U.S. Racial Order: How and Where Do They Fit In?", *American Sociological Review* 75 (3): 378-401.
- GÁNDARA, Patricia y Frances Contreras (2009). *The Latino Education Crisis. The Consequences of Failed Social Policies*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- GÁNDARA, Patricia, *et al.* (2004). "The Changing Shape of Aspirations: Peer Influence on Achievement Behavior". En *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, coordinado por Margaret Gibson, 39-62. Nueva York: Teachers College Press.
- GARCÍA, Juan (2004). *Mexicans in the Midwest, 1900-1932*, Tucson: The University of Arizona Press.

- GARCÍA, Néstor (1990). "Introducción: la Sociología de la Cultura". En *Sociología y Cultura*, coordinado por Pierre Bourdieu, 5-40. México: Grijalbo.
- GIBSON, Margaret, *et al.* (2004). "The Role of Peers in the Schooling of U.S. Mexican Youth" en *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*, coordinado por Margaret Gibson, 1-17. Nueva York: Teachers College Press.
- GILDERSLEEVE, Evely (2010). *Fracturing opportunity. Mexican Migrant Students and College-Going Literacy*, Nueva York: Peter Lang Publishing.
- GIORGULI, Silvia E. e Iztam Serratos (2009). "El impacto de la migración internacional sobre la asistencia escolar en México: ¿paradojas de la migración?". En *Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a Estados Unidos*, coordinado por Paula, Leite y Silvia E. Giorguili, 313-344. México: CONAPO.
- GIORGULI, Silvia y Selene Gaspar (2008). *Inserción ocupacional, ingreso y prestaciones de los migrantes mexicanos en Estados Unidos*, México: CONAPO.
- GOLDRING, Luin (1999). "The Power of Status in Transnational Social Fields". En *Transnationalism from Below*, editado por Michael P. Smith y Luis Eduardo Guarnizo, 165-195. New Brunswick: Transaction Publishers.
- GÓMEZ-QUIÑONES, Juan (2004). *Política chicana. Realidad y promesa, 1940-1990*, México: Siglo XXI Editores.
- GONZALES, Roberto G. (2011). "Learning to be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood", *American Sociological Review* 76 (4): 602-619.
- GONZALES, Roberto G. (2010). "On the Wrong Side of the Tracks: Understanding the Effects of School Structure and Social Capital in the Educational Pursuits of Undocumented Immigrant Students", *Peabody Journal of Education* 85 (4): 469-485.
- GONZALES, Roberto G. (2008). "Left Out But Not Shut Down: Political Activism and the Undocumented Student Movement", *Northwestern Journal of Law and*

- Social Policy* 3 (2): 1-22.
- GONZALES, Roberto G. y Cynthia Carvajal (2015). "Difficult Transitions: Undocumented Immigrant Students Navigating Vulnerability and School Structures". En *Inequality, Power and School Success: Case Studies on Racial Disparity and Opportunity in Education*, editado por Gilberto Conchas y Michael Gottfried, 187-206. Nueva York: Routledge.
- GONZALES, Roberto G., et al. (2013). "No Place to Belong: Contextualizing Concepts of Mental Health Among Undocumented Immigrant Youth in the United States", *American Behavioral Scientist* 57 (8): 1174-1199.
- GONZALES, Roberto G. y Veronica Terriquez (2013). *How Daca is impacting the lives of those who are now dacamented: Preliminary Findings from the National Undacamented Research Project*, Washington: IPC y USC.
- GRANOVETTER, Mark S., (1973). "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360-1380.
- GRIFFIN, Kimberly, et al., (2007). "Those Who Left, Those Who Stayed: Exploring the Educational Opportunities of High Achieving Black and Latina/o Students at Magnet and Nonmagnet Los Angeles High Schools (2001-2002)", *Educational Studies* 42 (3): 229-247.
- GUICHARD, Eduardo, et al. (2013). "Reconstrucción subjetiva del curso de la vida en Chile", *Revista Mexicana de Sociología* 75 (4): 617-646.
- GUTIÉRREZ, Alicia B. (1994). *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GUTIÉRREZ, David (1995). *Walls and Mirrors. Mexican Americans, Mexican Immigrants and the Politics of Ethnicity*, Berkeley: University of California Press.
- HARPER, Shaun y Sylvia Hurtado (2007). "Nine themes in campus racial climates and implications for institutional transformation", *New Directions for Student Services*, Vol. 120: 7-24.
- HERNANDEZ, John (2000). "Understanding the retention of Latino college students",

- Journal of College Student Development* 4 (6): 575-587.
- HERNÁNDEZ-LEON, Rubén (2008). *Metropolitan migrants: the migration of urban Mexicans to the United States*, Berkeley: University of California Press.
- HISPANIC ASSOCIATION OF COLLEGES AND UNIVERSITIES (2012). *17th annual national capitol forum on Hispanic higher education agenda*, Washington: HACU.
- HOOKER, Sarah, et al. (2014). *Critical Choices in Post Recession California. Investing in Education Immigrant Youth*, Washington: MPI.
- HUNTINGTON, Samuel (2004). "The Hispanic Challenge", *Foreign Policy*.
- HURTADO, Sylvia, et al. (2008). *Advancing in higher education: A portrait of Latina/o college freshmen at four-year institutions: 1975-2006*, Los Ángeles: HERI UCLA.
- HURTADO, Sylvia y Luis Ponjuan (2005). "Latino Educational Outcomes and the Campus Climate", *Journal of Hispanic Higher Education* 4 (3): 235-251.
- HURTADO, Sylvia y Deborah Carter (1997). "Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging", *Sociology of Education* 70: 324-345.
- IBARRA, Guillermo (2004). "Migrantes Mexicanos en la industria de la ropa", en Raúl Delgado Wise y Margarita Favela, México: Cámara de Diputados, UAZ, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, pp. 71-96.
- IMMIGRATION POLICY CENTER (2011). *THE DREAM ACT: Creating Opportunities for Immigrant Students and Supporting the U.S. Economy*, Washington: Immigration Policy Center.
- JACOBS, David y Lindsay Myers (2014). "Union Strength, Neoliberalism, and Inequality: Contingent Political Analyses of U.S. Income Differences since 1950", *American Sociological Review* 79 (6): 1-23.
- JACOBSEN, Hannah (2016). "The Chicano/a and Latino/a Educational Pipeline", *University Times*, 11 de marzo de 2016.
- JIMÉNEZ, Cecilia (2013). *Clasificaciones sociales en procesos migratorios: un espacio para las luchas simbólicas*, Mendoza, Argentina: Congreso Internacional

Nuevos Horizontes de Iberoamérica.

- JIMÉNEZ, Cecilia (2011). "¿Empobrecimiento o desclasamiento? La dimensión simbólica de la desigualdad social", *Trabajo y sociedad*, núm. 17: 49-65.
- KANDEL, William y Douglas S. Massey (2002). "The Culture of Mexican Migration: A Theoretical and Empirical Analysis", *Social Forces* 8 (3): 981-1004.
- KAO, Grace y Marta Tienda (1998). "Educational Aspirations of Minority Youth", *American Journal of Education* 106 (3): 349-384.
- KAO, Grace y Marta Tienda (1995) "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly* 76 (1): 1-18.
- KAO, Grace y Jennifer S. Thompson (2003). "Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment", *Annual Review of Sociology*, vol. 29: 417-42.
- KELLY, Andrew, et al., (2010). *Rising the Challenge. Hispanic College Graduation Rates as a National Priority*, Washington: American Enterprise Institute.
- KESSLER, Gabriel (2012). "Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular", *Espacios en Blanco*, Núm. 22: 165-197.
- KIM, Dongbin (2004). "The effect of financial aid on students' college choice: Differences by racial groups", *Research in Higher Education* 45 (1): 43-70.
- KIM, Young, et al. (2014). "Latino College Students at Highly Selective Institutions: A Comparison of Their College Experiences and Outcomes to Other Racial/Ethnic Groups", *Journal of Hispanic Higher Education* 13 (4): 1-23.
- KRISTEN, Cornelia y Nadia Granato (2007). "The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality", *Ethnicities* 7 (3): 343-366.
- KROGSTAD, Jens (2015). "5 facts about Latinos and education", Washington: Pew Research Center.
- KROGSTAD, Jens y Michael Keegan (2014). "15 states with the highest share of immigrants in their population", Washington: Pew Research Center.

- KROGSTAD, Jens y Richard Fry (2014). "More Hispanics, blacks enrolling in college, but lag in bachelor's degrees", Washington: Pew Research Center.
- KUCSERA, John y Greg Flaxman (2011). *The Western States: Profound Diversity But Severe Segregation for Latino Students*, Los Ángeles: University of California.
- LARA, Sara (2011). *Los encadenamientos migratorios en espacios de agricultura intensiva*, México: El Colegio Mexiquense.
- ESCOBAR, Agustín (2009). "Can Migration Foster Development in Mexico? The Case of Poverty and Inequality", *International Migration* 47 (5): 75-113.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta (2012). "Towards the Good Society, Once Again?". En *Why we need a New Welfare State?*, coordinado por Gosta Esping-Andersen, 1-25. Oxford: Oxford University Press.
- LAREAU, Annette (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- LEE, Jennifer y Frank D. Bean (2007). "Reinventing the Color Line Immigration and America's New Racial/Ethnic Divide", *Social Forces* 86 (2): 561-586.
- LEVINE, Elaine (2012). "La polarización del mercado laboral inmigrante en Estados Unidos: inmigrantes mexicanos y asiáticos". En *Geografía económica y social. Actores, instituciones y procesos globales*, coordinado por Rocío Rosales, et al., 304-329. México: UAM Iztapalapa y Siglo XXI Editores.
- LEVINE, Elaine (2008). "Transnacionalismo e incorporación laboral de migrantes mexicanos en Estados Unidos y las perspectivas de ascenso socioeconómico para sus hijos". En *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones*, editado por Elaine Levine, 253-276. México: UNAM.
- LEVINE, Elaine (2006). "Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos", *Revista Sociológica* 21 (60): 173-205.
- LEVINE, Elaine (2005). "El proceso de incorporación de inmigrantes mexicanos a la vida y el trabajo en Los Ángeles, California", *Migraciones Internacionales* 3 (2): 108-136.

- LEVITT, Peggy (2009). "Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally", *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35 (7): 1225-1242.
- LEVITT, Peggy y Sanjeev Kahgram (2007). "Constructing Transnational Studies: An Overview". En *The Transnational Studies Reader: Intersections and Innovations*, coordinado por Peggy Levitt y Sanjeev Kahgram, 1-18. Londres: Routledge.
- LINK, Bruce y Jo Phelan (2001). "Conceptualizing Stigma", *Annual Review of Sociology*, vol. 27: 363-385.
- LÓPEZ, David y Ricardo Stanton-Salazar (2001) "Mexican-Americans: A second generation at risk". En *Ethnicities. Children of Immigrants in America*, editado por Rubén G. Rumbaut y Alejandro Portes, 57-90. Berkeley: University of California Press.
- LÓPEZ, Felipe y David Runsten (2004). "El trabajo de los mixtecos y los zapotecos en California: experiencia rural y urbana". En *Indigenous Mexican Migrants in the United States*, coordinado por Jonathan Fox y Gaspar Rivera, 277-309. México: UAZ-Miguel Ángel Porrúa.
- LÓPEZ, Mark (2014). "In 2014, Latinos will surpass whites as largest racial/ethnic group in California", Washington: Pew Research Center.
- LÓPEZ, Mark y Richard Fry (2013). "Among recent high school grads, Hispanic college enrollment rate surpasses that of whites", Washington: Pew Research Center.
- LOURY, Glenn C. (2008). *Race, Incarceration and American Values*, Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LOURY, Glenn C. (2002). *The Anatomy of Racial Inequality*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- LYU, Amy (2011). "Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education", *Higher Education*, vol. 62: 383-397.
- LOZANO, Fernando y Luciana Gandini (2011). "Migración calificada y desarrollo humano en América Latina y el Caribe", *Revista Mexicana de Sociología* 2011 (4): 675-713.

- MACLEOD, Jay (2009). *Ain't no Makin'it. Aspirations & Attainment in a Low-Income Neighborhood*, Boulder: Westview Press.
- MARTÍNEZ, Isabel (2011). *Making Transnational Adults From Youth: Mexican Immigrant Youth in Pursuit of the Mexican Dream*, Nueva York: Universidad de Columbia, tesis doctoral.
- MARTÍNEZ, Germán (2014). "Chiapas: cambio social, migración y curso de vida", *Revista Mexicana de Sociología* 76 (3): 347-382.
- MASSEY, Douglas S. (2008). "La racialización de los mexicanos en Estados Unidos: estratificación racial en la teoría y en la práctica", *Migración y desarrollo*, núm. 11: 65-95.
- MASSEY, Douglas S. (2007). *Categorically unequal: the American stratification system*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- MASSEY, Douglas S., et al. (1993). "Theories of International Migration: A Review and Appraisal", *Population and Development Review* 19 (3): 431-466.
- MASSEY, Douglas S., et al. (1987). *Return to Aztlan: the social process of international migration from western Mexico*, Berkeley: University of California Press.
- MCDONOUGH, Patricia y Ann-Marie Núñez, (2007). "Bourdieu's sociology of education: Identifying persistent inequality, unmasking domination, and fighting social reproduction". En *Critique and utopia: New developments in the sociology of education*, editado por Carlos Torres y Antonio Teodoro, 139-153. Nueva York: Rowman and Little Celd.
- MELUCCI, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, México: Colmex.
- MERTON, Robert (1968). "The Mathew Effect in Science. The Reward and Communication Systems of Science are Considered". *Science*, vol. 159: 56-63.
- MICKELSON, Roslyn (1990). "The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents" *Sociology of Education*, vol. 63: 44-61.
- MODOOD, Tariq (2004). "Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications", *Cultural Trends* 13 (2): 87-105.

- MOLINA, Natalia (2014). *How race is made in America*, Berkeley: University of California Press.
- MORAWSKA, Eva (2008). "Research on Immigration/Ethnicity in Europe and United States: A comparison", *The Sociological Quarterly* 49 (2): 465-482.
- MOORE, Colleen y Nancy Shulock (2007). *Moving forward: Increasing Latino enrollment in California's public universities*, Sacramento, California: CSU IHELP.
- MOTEL y Patten (2012). *Hispanics of Mexican Origin in the United States, 2010*, Washington: Pew Research.
- MUNIZ, Ana (2014). "Maintaining Racial Boundaries: Criminalization, Neighborhood Context, and the Origins of Gang Injunctions", *Social Problems*, 61 (2): 216-236.
- MUÑOZ, Carlos (1989). *Youth, Identity, Power. The Chicano Movement*, Londres: Verso.
- NATERAS, Alfredo (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, México: UAM Iztapalapa y Miguel Ángel Porrúa.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2010). *Status and trends in the education of racial and ethnic groups*, Washington: NCES.
- NATIONAL CENTER OF EDUCATION STATISTICS (2014) College Navigator. Disponible en <<http://nces.ed.gov/collegenavigator/>>, última consulta 26 de mayo de 2014.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (2011). *Two Decades of Increasing Diversity More than Doubled the Number of Minority Graduate Students in Science and Engineering*, Arlington, Virginia: NSF.
- NELSON, Thomas, et al. (2007). "African American and Hispanic student engagement at minority serving and predominantly white institutions", *Journal of College Student Development* 48 (1): 39-56.
- NGUYEN, Mary, et al. (2012). *Advancing to completion: Increasing degree attainment by improving graduation rates and closing gaps for Hispanic students*, Washington: Education Trust.
- NATIONAL COUNCIL OF LA RAZA (2015). *Profiles of Latino Health. A Closer Look of Latino Child Nutrition*, Washington: NCLR.

- NORA, Amaury, *et al.* (2011). "Validating Students: A conceptualization and overview of its impacts on student experiences and outcomes", *Enrollment Management Journal* (5) 2: 34-52.
- NORA, Amaury y Alberto Cabrera (1996). "The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college", *Journal of Higher Education* 67 (2):119-148.
- NUÑEZ, Anne-Marie (2011). "Counterspaces and connections in college transitions: First-generation Latino students' perspectives on Chicano studies" *Journal of College Student Development* 52 (6): 639–65.
- NUÑEZ, Anne-Marie (2009). "Latino Students' Transitions to College: A Social and Intercultural Capital Perspective", *Harvard Educational Review* 79 (1): 22-48.
- NUÑEZ, Anne-Marie, *et al.* (2013). "Latinos in Higher Education and Hispanic-Serving Institutions: Creating Conditions for Student Success", *ASHE Higher Education Report* 39 (1): 1-132.
- NUÑEZ, Anne-Marie, *et al.* (2012). "Hispanic Transfer in 2-year Hispanic-Serving Institutions", *Hispanic Association of Colleges and Universities White Paper*.
- NUÑEZ, Anne-Marie y Diane Elizondo (2012). "Hispanic-Serving Institutions in the U.S. Mainland and Puerto Rico: Organizational Characteristics, Institutional Financial Context, and Graduation Outcomes", *Hispanic Association of Colleges and Universities White Paper*.
- NUÑEZ, Anne Marie y Gloria Crisp (2012). "Ethnic Diversity and Latino/a College Access: A Comparison of Mexican American and Puerto Rican Beginning College Students", *Journal of Diversity in Higher Education* 75 (2): 78-95.
- OAKES, Jenny, *et al.* (2007). *California opportunity indicators: informing and monitoring California's progress toward equitable college access*, Los Ángeles; University of California.
- ODGERS, Olga (2013). "Religión e integración: Creencias y prácticas de los inmigrantes", *Migración y desarrollo*, vol. 12: 133-157.
- ODGERS, Olga (2001). *Identités Frontalières. Immigrés mexicains aux États-Unis*, París:

- L'Harmattan.
- OGBU, John y Herbert Simmons (1998). "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education", *Anthropology & Education Quarterly* 29 (2): 155-188.
- O'RAND, Angela (1996). "The Cumulative Stratification of the Life Course". En *Handbook of Aging and the Social Sciences*, editado por R. H. Binstock L. y K. George, 188-207. San Diego: Academic Press.
- OSEGUERA, Leticia, *et al.* (2009). "Increasing Latina/o Students' Baccalaureate Attainment. A Focus on Retention", *Journal of Hispanic Higher Education* 8 (1): 23-53.
- PASCARELLA, Ernest y Patrick Terenzini (2005). *How College Affects Students*, San Francisco: Jossey-Bass.
- PASSEL, Jeffrey, *et al.* (2012). *Explaining Why Minority Births Now Outnumber White Births*, Washington: Pew Research.
- PEÑA, Delores, 2000, "Parent involvement: Influencing factors and implications", *Journal of Educational Research* 94: 42-54.
- PÉREZ, Patricia y Patricia McDonough (2009). "Understanding Latina and Latino College Choice: A Social Capital and Chain Migration Analysis", *Journal of Hispanic Higher Education* 7 (3): 249-265.
- PÉREZ, William (2009). *We are Americans: Undocumented Students Pursuing the American Dream*, Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- PÉREZ, William, *et al* (2009). "Academic Resilience Among Undocumented Latino Students", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 31 (2): 149-181.
- PÉREZ, Lindsay, *et al.* (2006). *Falling through the cracks: Critical transitions in the Latina/o educational pipeline*, Los Ángeles: UCLA CSRC.
- PERNA, Laura y Scott Thomas (2008). *Theoretical Perspectives on Student Success: Understanding the Contributions of the Disciplines*, San Francisco: Jossey-Bass, ASHE/ERIC Higher Education Report.
- PEW RESEARCH (2016). *U.S. Latino Population Growth and Dispersion Has Slowed*

- Since Onset of the Great Recession*, Washington: Pew Research.
- PEW RESEARCH (2014). *Demographic Profile of Hispanics in California, 2014*, Washington: Pew Research.
- PEW RESEARCH (2013). *Census 2010: 50 Million Latinos Hispanics Account for More Than Half of Nation's Growth in Past Decade*, Washington: Pew Research.
- PEW RESEARCH (2012a). *Median Age for Hispanics is Lower Than Median Age for Total U.S. Population*, Washington: Pew Research.
- PEW RESEARCH (2012b). *Statistical Portrait of Hispanics in the United States 2012*, Washington: Pew Research.
- PINTOR, Renato (2011). "El habitus y los campos transnacionales en el proceso del transnacionalismo migrante", *Migraciones Internacionales* 6 (2): 159-192.
- PONJUAN, Luis (2011). "Recruiting and retaining Latino faculty members: The missing piece to Latino student success", *The NEA Higher Education Journal: Thought and Action*.
- PORTES, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2014). *Immigrant America. A portrait*, 4<sup>a</sup> edición, Berkeley: University of California Press.
- PORTES, Alejandro y Rubén G. Rumbaut (2001). *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley y Nueva York: University of California Press y Russell Sage Foundation.
- PORTES, Alejandro, et al. (2006). "Organizaciones transnacionales de inmigrantes y desarrollo: un estudio comparativo", *Migración y desarrollo*, vol. 6: 3-44.
- PORTES, Alejandro y Patricia Landolt (2000). "Social Capital: Promises and Pitfalls of its Role in Development." *Journal of Latin American Studies* 32 (2): 529-547.
- POWERS, Jeanne (2014). "On Separate Paths: The Mexican American and African American Legal Campaigns against School Segregation", *American Journal of Education*, vol. 121: 1-28.
- PPIC (2017). *California's Future*, San Francisco: PPIC.
- PPIC (2016). *Higher Education in California*, San Francisco: PPIC.

- PUENTE (2014). Disponible en <<http://www.puente.net/>>, última consulta 25 de octubre de 2014.
- QUILLIAN, Lincoln (2014). "Does Segregation Create Winners and Losers? Residential Segregation and Inequality in Educational Attainment", *Social Problems* 61 (3): 402-426).
- RADFORD, Alexandria, et al. (2010). *Persistence and Attainment of 2003–04 Beginning Postsecondary Students: After 6 Years*, Washington: National Center for Education Statistics.
- RAMÍREZ, Patricia y Alicia Ziccardi (2008). "Pobreza urbana, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI, una introducción". En *Pobreza urbana, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*, coordinado por Rolando Cordera, et al., 23-49. México: Siglo XXI Editores.
- REGUILLO, Susana (2008) "Jóvenes imaginados: La disputa por la representación (Contra la esencialización)", *Punto Cero* 13 (16): 7-14.
- REGUILLO, Susana (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires: Norma.
- RENDÓN, Laura y Susana Muñoz (2011). "Revisiting validation theory: 3eoretical foundations, applications, and extensions", *Enrollment Management Journal* 5(2): 12–33.
- RIOS-AGUILAR, Cecilia y Regina Deil-Amen (2012). "Beyond Getting In and Fitting In: An Examination of Social Networks and Professionally Relevant Social Capital Among Latina/o University Students", *Journal of Hispanic Higher Education* 11 (2): 179-196.
- RÍOS DUARTE, Róger (2008). *Latinoamericanos en Berlín: Un análisis de las estrategias de reconversión de sus capitales – económico, social, cultural y simbólico – en sus procesos de inserción social 2000 – 2005*, Berlín: Universidad Libre de Berlín, Tesis doctoral.
- RIOSMENA, Fernando y Douglas S. Massey (2012). "Pathways to El Norte: Origins, Destinations, and Characteristics of Mexican Migrants to the United States",

*International Migration Review* 46 (1): 3-36.

- RIVERA, Liliana (2012). "Las trayectorias en los estudios de migración: una herramienta para el análisis longitudinal cualitativo". En *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, coordinado por Marina Ariza y Laura Velasco, 455-493. México: UNAM y Colef.
- RIVERA, Liliana (2008). "'El eslabón urbano' en el trayecto interno del circuito migratorio Mixteca-Nueva York-Mixteca. Los migrantes de Nezahualcóyotl, Estado de México. En *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones*, coordinado por Elaine Levine, 53-73. México: UNAM.
- RIVERA, Liliana y Fernando Lozano (2006). "Los contextos de salida urbanos y rurales y la organización de migrantes", *Migración y Desarrollo*, Primer Semestre: 46-78.
- ROBERTS, Bryan (2007). "La estructuración de la pobreza", En *De la pobreza a la exclusión continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, editado por Gonzálo Saraví, 19-52. Buenos Aires: CIESAS/Prometeo.
- ROBERTS, Bryan (2004). "From Marginality to Social Exclusion: From *Laissez Faire* to Pervasive Engagement". En "From the Marginality in the 1960s to the 'New Poverty' of Today: A LARR Research Forum", coordinado por Mercedes González de la Rocha, *et al. Latin American Research Review* 39 (1): 195-197.
- RODRÍGUEZ, Louie y Leticia Oseguera (2015). "Our Deliberate Success: Recognizing What Works for Latina/o Students Across the Educational Pipeline", *Journal of Hispanic Higher Education* 14 (2): 128-150.
- ROJAS-GARCÍA, Georgina (2013). "Transitioning from School to Work as a Mexican 1.5er: Upward Mobility and Glass-Ceiling Assimilation among College Students in California", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 648: 87-101.
- ROSENBLAUM, Marc (2015). "Oportunidades y limitaciones de la acción ejecutiva ¿Cuántos mexicanos y centroamericanos pueden beneficiarse?", ponencia en

- Seminario Oportunidades y límites de las medidas migratorias propuestas por el presidente Barack Obama. ¿Qué pueden y deben hacer México y Centroamérica?, México.*
- ROTH, Wendy D. (2012). *Race Migrations. Latinos and the Cultural Transformation of Race*, Stanford: Stanford University Press.
- RUBIO, Blanca (2009). *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*, México: 3a ed, UACH, SIPA y Plaza & Valdés.
- RUGH, Jacob S. y Douglas S. Massey (2013). "Segregation in Post Civil Rights Era. Stalled Integration or End of the Segregated Century?", *Du Bois Review: Social Science Research on Race*: 1-29.
- RUMBAUT, Rubén (2004). "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States", *International Migration Review* 38 (3): 1160-1205.
- RUMBAUT, René y Golnaz Komaie (2010). "Immigration and Adults Transitions", *Future of Children* 20 (1): 43-66.
- RUMEMBERG, Russell y Katherine Larson (1998). "Toward Explaining Differences in Educational Achievement among Mexican American Language-Minority Students", *Sociology of Education* 71 (1): 69-93.
- RUSTIN, Martín y Prue Chamberlayne (2002). "Introduction: from Biography to Social Policy". En *Biography and Social Exclusion in Europe: Experiences and Life Journeys*, editado por Prue Chamberlayne, et al., 1-22. Bristol: The Policy Press.
- SÁNCHEZ, Martha Judith e Inmaculada Serra (2013). *Ellas se van. Mujeres migrantes en Estados Unidos y España*, "Introducción", 13-40, México: IIS UNAM.
- SANTIAGO, Deborah (2010). *Emerging Hispanic-serving institutions: Serving Latino students*, Washington: Excelencia in Education.
- SARAVÍ, Gonzálo (2015). "De la desigualdad a la fragmentación social". En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*, 19-43. México: CIESAS.
- SARAVÍ, Gonzálo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión*

- en México*, México: CIESAS.
- SASSEN, Saskia (2007). *Una sociología de la globalización*, Buenos Aires: Katz Editores.
- SASSEN, Saskia (1998). *Globalization and its discontents*, Nueva York: New Press.
- SAYER, Andrew (2005). "Class, Moral Worth and Recognition", *Sociology* 39 (5): 947-964.
- SEIF, Hinda (2010). "Wise Up! Undocumented Latino Youth, Mexican American Legislators, and the Struggle for Higher Education Access", *Latinos and Citizenship. The Dilemma of Belonging*, Nueva York: Palgrave Macmillan, pp. 247-272.
- SINGER, Audrey, *et al.* (2015). "Local Insights From DACA for Implementing Future Programs for Unauthorized Immigrants", Washington: Brookings.
- SMELSER, Neil (2003). "On Comparative Analysis, Interdisciplinarity and Internationalization in Sociology", *International Sociology* 4 (18): 643-657.
- SMITH, Robert C. (2006). *México en Nueva York: Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York*, México: UAZ, Cámara de Diputados y Miguel Ángel Porrúa.
- SSRC (2014). *Un retrato de California 2014-2015. Informe sobre el Desarrollo Humano de California*, Nueva York: SSRC.
- SZASZ, Ivonne (1994). "Migración y relaciones sociales de género: aportes de la perspectiva antropológica", *Estudios Demográficos y Urbanos* 9 (1): 129-150.
- SOLÓRZANO, Daniel G., *et al.* (2005). "Educational Inequities and Latina/o Undergraduate Students in the United States: A Critical Race Analysis of Their Educational Progress", *Journal of Hispanic Higher Education* 4 (3): 272-294.
- SOLÓRZANO, Daniel G. y Armida Ornelas (2004). "A Critical Race Analysis of Latina/o and African American Advanced Placement Enrollment in Public High Schools", *The High School Journal* 87 (3): 15-26.
- SOLÓRZANO, Daniel y Tara Yosso (2000). "Toward a critical race theory of Chicana

- and Chicano education". En *Demarcating the border of Chicana(o)/Latina(o) education*, editado por C. Tejeda, et al., 35-65. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- STANTON-SALAZAR, Ricardo D. (2011). "A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth", *Youth & Society* 43 (3): 1066-1109.
- STANTON-SALAZAR, Ricardo D. y Stephanie Spina (2003). "Informal Mentors and Role Models in the Lives of Urban Mexican-Origin Adolescents", *Anthropology & Education Quarterly* 34 (3): 231-254.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola, et al. (2011). "Growing Up in the Shadows: The Developmental Implications of Unauthorized Status", *Harvard Educational Review* (81) 3: 438-472.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola, et al. (2010). "Academic Trajectories of Newcomer Immigrant Youth", *Developmental Psychology* 46 (3): 602-618.
- SUÁREZ-OROZCO, Carola, et al. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SUÁREZ, María Herlinda y José Antonio Pérez Islas, coords. (2008). *Jóvenes universitarios en latinoamérica hoy*, México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- TAJFEL, Henri y John Turner (1979). "An integrative theory of intergroup conflict", en *The psychology of intergroup relations*, editado por William Austin y Stephen Worchel, 33-47. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- TAYLOR, Paul, et al. (2012a). *When labels don't fit: Hispanics and their views of identity*, Washington: Pew Hispanic Center.
- TAYLOR, Paul, et al. (2012b). *Hispanics Say They Have the Worst of a Bad Economy*, Washington: Pew Hispanic Center.
- TELLES, Edward y Vilma Ortiz (2012). "Racial Identity and Racial Treatment of Mexican Americans", *Race and Social Problems* 4 (1): 41-56.
- TELLES, Edward y Vilma Ortiz (2008). *Generations of Exclusion. Mexican Americans, assimilation, and race*, Nueva York: Russell Sage Foundation.

- TERRIQUEZ, Veronica (2014). "Dreams Delayed: Barriers to Degree Completion among Undocumented Community College Students", *Journal of Ethnic and Migration Studies*: 1-22.
- THE GUARDIAN (2016). "People killed by the police in the US". Disponible en <<https://www.theguardian.com/us-news/ng-interactive/2015/jun/01/the-counted-police-killings-us-database>>, última consulta 17 de octubre de 2016.
- THE NEW YORK TIMES (2013). "Ranking Colleges by Selectivity", 4 de abril de 2013, en <[http://www.nytimes.com/interactive/2013/04/04/business/economy/economy-selectivity-table.html?\\_r=1&](http://www.nytimes.com/interactive/2013/04/04/business/economy/economy-selectivity-table.html?_r=1&)>, consultado el 16 de mayo de 2014.
- THERBORN, Göran (2008). "Familias en el mundo. Historia y futuro en el umbral del siglo XXI". En *Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros*, coordinado por Irma Arriagada, 31-62. Santiago; CEPAL y UNFPA.
- THIELE, Tamara, *et al.* (2017). "Experience of Disadvantage: The Influence of Identity on Engagement in Working Class Students' Educational Trajectories to an Elite University", *British Educational Research Journal* 43 (1): 49-67.
- TILLY, Charles (1998). *Durable Inequality*, Berkeley: University of California Press.
- TINTO, Vincent (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México: UNAM-ANUIES.
- TORRES, Vasti y Ebelia Hernandez (2007). "The Influence of Ethnic Identity on Self-Authorship: A Longitudinal Study of Latino/a College Students", *Journal of College Student Development* 48 (5): 558-573.
- UC OFFICE OF THE PRESIDENT (2017). *Institutional Research and Academic Planning*. Disponible en <<https://www.universityofcalifornia.edu/infocenter/uc-enrolls-diverse-pool-undergraduates>>, última consulta 1 de marzo de 2017.
- UC OFFICE OF THE PRESIDENT (2014). *California freshman admissions for fall 2014*, Oakland: UC Office of the President.
- UNIVERSITY OF CALIFORNIA (2016). *Accountability Report*, Oakland: University of California.

- UNIVERSITY OF CALIFORNIA (2014). *Admissions*. Disponible en <<http://admission.universityofcalifornia.edu/paying-for-uc/tuition-and-cost/>>, última consulta 14 de octubre de 2014.
- UNIVERSITY OF CALIFORNIA (2007). *A Report to the Legislature on Student Academic Preparation and Educational Partnerships for the 2005-06 Academic Year*, Sacramento: UC Office of the President.
- UCLA (2017). "Academic Planning and Budget". Disponible en <[http://www.aim.ucla.edu/tables/progress\\_gradrate\\_demographics\\_AS.aspx](http://www.aim.ucla.edu/tables/progress_gradrate_demographics_AS.aspx)>, última consulta 17 de febrero de 2017.
- UCLA (2014). *Diversity Statistics. Regular Rank Faculty*, Los Ángeles: UCLA.
- UCLA CPO (2017). Disponible en <<http://www.cpo.ucla.edu/cpo/>>, última consulta 17 de febrero de 2017.
- UCLA LABOR CENTER (2015). *I am a #Young Worker*, Los Ángeles: UCLA Labor Center.
- URRIETA, Luis (2009). *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*, Tucson: The University of Arizona Press.
- URRIETA, Luis y Rudolfo Chávez (2010). "Latin@ Faculty in *Academelandia*", en Enrique Murrillo, *Handbook of Latinos and Education. Theory, Research and Practice*, Nueva York: Routledge.
- US CENSUS BUREAU (2012a). "The Population With a Bachelor's Degree or Higher by Race and Hispanic Origin: 2006–2010", Washington: US Census Bureau.
- US CENSUS BUREAU (2012b). "U.S. Census Bureau Projections Show a Slower Growing, Older, More Diverse Nation a Half Century from Now". Disponible en <<http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/population/cb12-243.html>>, última consulta 21 de Agosto de 2014.
- US CENSUS BUREAU (2011). Disponible en <<http://www.census.gov/>>, última consulta 10 de marzo de 2016.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2017). *Charter Schools Program*. Disponible en <<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/csp/index.html?exp=7>>, última consulta 3 de abril de 2017.

- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2008). *Successful Magnet High Schools. Innovation in Education*, Washington: US Department of Education.
- VALADEZ, James (2008). "Shaping the educational decisions of Mexican immigrant high school students", *American Educational Research Journal* 35 (4): 834-860.
- VALENZUELA, José Manuel, et al. (2013). "Introducción. Cien años de choledad". En *Las Maras. Identidades juveniles al límite*, coordinado por José Manuel Valenzuela, 11-32. México: UAM, Colef y Juan Pablos Editores.
- VAN HEAR, Nicholas (2014). "Reconsidering Migration and Class", *International Migration Review* 48 (1): 100-121.
- VARGAS, Nicholas (2014). "Latina/o Whitening: Which Latinas/os Self-Classify as White and Report Being Perceived as White by Other Americans?", *Du Bois Review: Social Science Research on Race* 11 (1): 119-136.
- VIDAL, Salvador (2008)."People of Color", En *Encyclopedia of Race, Ethnicity and Society*, editado por Richard Schaefer, 1037-1039. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- VIGIL, Diego (2013). "Marginalidad múltiple: un marco comparativo para comprender a las pandillas". En *Las Maras. Identidades juveniles al límite*, coordinado por José Manuel Valenzuela, et al., 63-81. México: UAM, Colef y Juan Pablos Editores.
- VIGIL, Diego (2008). "Mexican migrants in gangs: a second-generation history". En *Street Gangs, Migration and Ethnicity*, editado por Frank van Gemert, et al., 49-62. Devon: Willan Publishing.
- VIGIL, Diego (2003). "Urban Violence and Street Gangs", *Annual Review of Anthropology*, vol. 32: 225-242.
- VIGIL, Diego (2002). *A rainbow of gangs. Street cultures in the mega-city*, Austin: University of Texas Press.
- VILLALPANDO, Octavio (2003). "Self-segregation or self-preservation? A critical race theory and Latina/o critical theory analysis of a study of Chicana/o college

- students", *Qualitative Studies in Education* 16 (5): 619–646.
- VILLALPANDO, Octavio (2010). "Latinas/os in Higher Education. Eligibility, Enrollment, and Educational Attainment". En *Handbook of Latinos and Education. Theory, Research and Practice*, editado por Enrique Murillo, et al., 232-249. Nueva York: Routledge.
- VIOLENCE POLICY CENTER (2012). *Lost Youth: A County-by-County Analysis of 2010 California Homicide Victims Ages 10 to 24*, Washington: Violence Policy Center.
- WACQUANT, Loïc (2007a). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Introducción, 13-25. Buenos Aires: Siglo XXI.
- WACQUANT, Loïc (2007b). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires: Manantial.
- WACQUANT, Loïc (2005). "Race as civic felony", *International Social Science Journal*, vol. 181: 127-142.
- WALDINGER, Robert (1999). "Not the Promised City: Los Angeles and Its Immigrants", *Pacific Historical Review* 68 (2): 253-272.
- WASSMER, Robert, et al. (2004). "Effect of racial/ethnic composition on transfer rates in community colleges: Implications for policy and practice", *Research in Higher Education* 45 (6): 651–67.
- WEGNER, Daniel (1986). "Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind". En *Theories of group behavior*, editado por Brian Mullen y George Goethals, pp. 185-208. New York: Springer-Verlag.
- WILKINSON, Richard y Kate Pickett (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in)felicidad colectiva*, Madrid: Turner.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to Work. How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Nueva York: Columbia University Press.
- WIMMER, Andreas (2008). "Elementary Strategies of Ethnic Boundary Making", *Ethnic and Racial Studies* 31 (6): 1025-1055.
- WIMMER, Andreas y Nina Glick Schiller (2003). "Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical

- Epistemology", *International Migration Review* 37 (1): 576-610.
- YOSSO, Tara (2006). *Critical race counterstories along the Chicana/Chicano pipeline*, New York: Routledge.
- YOSSO, Tara (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth", *Race, Ethnicity and Education* 8 (1): 69-91.
- YOSSO, Tara, *et al.* (2009). "Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/o Undergraduates", *Harvard Educational Review* 79 (4): 659-670.
- YOSSO, Tara, *et al.* (2004). "From Jim Crow to Affirmative Action and Back Again: A Critical Race Discussion of Racialized Rationales and Access to Higher Education", *Review of Research in Education* 28 (1): 1-26.
- ZHOU, Min (2005). "Ethnicity as Social Capital: Community-based Institutions and Embedded Networks of Social Relations". En *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy. Comparing the US and the UK*, editado por Glenn Loury, *et al.*, 131-159. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZHOU, Min (1997). "GROWING UP AMERICAN: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants", *Annual Review of Sociology*, núm. 23: 63-95.
- ZHOU, Min, *et al.* (2008). "Success Attained, Deterred and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation", *The Annals of the American Academy of Political Science*, núm. 620: 37-61.
- ZHOU, Min y Jennifer Lee (2007). "Becoming Ethnic or Becoming American. Reflecting on the Divergent Pathways to Social Mobility and Assimilation among the New Second Generation", *Du Bois Review* 4 (1): 189-205.
- ZHOU, Min y Carl Bankston (1998). *Growing Up American: How Vietnamese Children Adapt to Life in the United States*, Nueva York: Russell Sage Foundation.
- ZUK, Miriam y Karen Chapple (2015). *Urban Displacement Project*, Berkeley: UC Berkeley y UCLA.

## Índice de Cuadros

Cuadro 1. Perfil de trayectorias educativas	28
Cuadro 2. Ingreso en escuelas públicas de la zona Oeste de Estados Unidos	83
Cuadro 3. Población con título de <i>bachelor</i> o mayor (1970-2010)	85
Cuadro 4. Latinos con título de <i>bachelor</i> (2007 y 2010)	87
Cuadro 5. Ingreso a nivel <i>bachelor</i> en la UC (2000-2013)	89
Cuadro 6. Ingreso a nivel <i>bachelor</i> CSU (2000-2014)	90
Cuadro 7. Tasa de graduación en universidades públicas de Los Ángeles (2010)	92
Cuadro 8. Índice de Desarrollo Humano por área de residencia	151
Cuadro 9. Tasa de eficiencia terminal en <i>high schools</i> de Los Ángeles (2016)	174