

## Entre dos espacios: los retos de atravesar los espacios culturales y geográficos entre el hogar y la escuela

*Hugh Mehan, Nadia Khalil y J. César Morales*

¿Deben la lengua y la cultura que los estudiantes aprenden en sus hogares ser desechadas para alcanzar logros académicos? O, ¿pueden las destrezas académicas aprendidas en la escuela sumarse a los aprendizajes de la lengua y de la cultura del hogar? El reciente desarrollo de la escuela Preuss en UCSD,<sup>1</sup> que prepara a estudiantes provenientes de minorías de escasos recursos económicos para la universidad, nos permite examinar la relación entre las identidades del hogar y de la escuela, y develar el trabajo emocional, a menudo doloroso, evidenciado por los estudiantes mientras transitan entre el espacio cultural y geográfico entre el hogar y la escuela.

Con base en 182 entrevistas a profundidad, nuestros resultados indican que los estudiantes de la escuela Preuss ven la distancia geográfica y cultural que recorren diariamente entre escuela y su casa, como un obstáculo y como un catalizador. Por una parte, estos estudiantes de minorías étnicas de bajos ingresos son motivados para creer que pueden destacar académicamente y obtener un grado de universidad. Por otra, ellos sufren ante la necesidad de tener que reconciliar las normas y los códigos de conducta de la casa y de la escuela. Examinamos cómo las vidas de los estudiantes son afectadas por su navegación diaria entre estos espacios diferentes, a veces conflictivos,

<sup>1</sup> Las escuelas *charter* son escuelas públicas con misiones especiales que tienen más autonomía que las escuelas públicas tradicionales. El contrato o “carta” (*charter*) mediante la cual se establecen se otorga por un período de tiempo determinado y está sujeto a renovación con base en los resultados obtenidos. Estas escuelas rinden cuentas de los resultados académicos y prácticas fiscales al patrocinador (estatal o distrital) y a los padres de familia de los estudiantes.

del hogar y de la escuela. Este trabajo contribuye al diálogo sobre el rendimiento académico de los estudiantes negros y latinos de bajos ingresos al revelar algunos de los arreglos institucionales que contribuyen a desarrollar entre los estudiantes la capacidad de cruzar la frontera entre las culturas del hogar y de la escuela.

[Asistir a Preuss] te ayuda; incrementa tus estudios, te hace más inteligente y todo eso ¿sabes? ¡Te da más oportunidades de ir a la universidad y cosas así, [Pero] la desventaja es que requiere trabajar muy duro, mucho trabajo pesado! Comparado con otras preparatorias, esta escuela está simplemente loca. La rutina es: vuelves a casa, haces la tarea, vas a dormir, vas a la escuela, regresas, trabajas, haces la tarea, y esperas el fin de semana, y entonces todavía tenemos que hacer más tareas. En otras preparatorias, tú no haces eso realmente (Issac, estudiante de doceavo grado).

La discriminación por motivos de raza, clase social y género persiste; la desigualdad en los empleos y en los ingresos continúa; y los recursos educativos siguen distribuidos inequitativamente en las escuelas de los Estados Unidos. Al enfrentar estas realidades, los estudiantes de las familias de nuevos inmigrantes y de familias de minorías subrepresentadas hacen frente a un inquietante dilema: ¿es necesario olvidar la lengua y la cultura aprendidas en el hogar para llegar a ser aceptado en la escuela? O bien, ¿pueden las destrezas académicas aprendidas en la escuela ser agregadas a la lengua y a la cultura aprendidas en el hogar?

El reciente desarrollo de la escuela Preuss nos permite examinar cuidadosamente la relación entre el hogar y las identidades de la escuela y evidenciar el trabajo emocional, a menudo doloroso, que muestran los estudiantes mientras transitan el espacio cultural y geográfico del hogar y el de la escuela. Los estudiantes reportaron el dolor de enfrentar a los padres que parece que no comprenden la fatiga producida por los 45-60 minutos que toma realizar el recorrido hasta y desde la escuela cada día, la tensión que se experimenta por el material académico difícil, como las clases avanzadas (AP, *Advanced Placement*), los exámenes y las tareas asociadas a la cultura de la universidad en Preuss. Los estudiantes invierten mucha energía emocional balanceando los requisitos académicos exigidos por la escuela con los deseos de la familia de pasar más tiempo juntos, y reconciliando sus recién encontradas ambiciones académicas con los deseos de sus padres de que permanezcan cerca del hogar cuando se gradúan de la preparatoria.

Preuss es un bachillerato para estudiantes de alto rendimiento de bajos ingresos, subsidiado por el Estado —*single-track, college-preparatory public charter school*— ubicado en el campus de la Universidad de California, San Diego (UCSD). Creada como consecuencia de la eliminación de las políticas de admisión de la ac-

ción afirmativa en la Universidad de California (Rosen y Mehan, 2003), la escuela prepara a estudiantes de minorías subrepresentadas para asistir a las universidades más competitivas de los Estados Unidos. Al servicio de los estudiantes de escasos recursos, cuyos padres o tutores no realizaron estudios universitarios, la escuela se encuentra a una distancia de entre 15 y 20 millas de los hogares de los estudiantes. La escuela ha tenido mucho éxito. *Newsweek* la nombró la sexta mejor preparatoria de los Estados Unidos en 2008; *US News y World Report* la nombraron la novena mejor preparatoria de los Estados Unidos en 2007. En promedio, 83% de los estudiantes de las primeras cuatro generaciones —2004, 2005, 2006, 2007— han asistido a universidades prestigiosas como Berkeley, UCLA, UCSD, Harvard, MIT, Dartmouth y Claremont (McClure, Strick, Jacob y Reichter, 2006; Reichter y McClure, 2008).

Los estudiantes de Preuss ven la distancia geográfica y cultural que recorren hasta y desde la escuela simultáneamente como un obstáculo y como un catalizador que les otorga la oportunidad de tener éxito académico. Las oportunidades, los recursos y las aspiraciones disponibles en Preuss van acompañadas de los problemas y los desafíos de balancear sus vidas académicas y familiares. Por una parte, a los estudiantes de Preuss se les anima a creer que pueden destacar académicamente y obtener un grado universitario. Por otra, ellos sufren ante la necesidad de tener que reconciliar las normas y los códigos de conducta de la casa y de la escuela. En las páginas que siguen, describimos específicamente cómo las vidas de los estudiantes se ven afectadas por su navegación diaria entre estos dos espacios diferentes, a veces en conflicto: el hogar y la escuela.

## Metodología

La investigación aquí reportada se realizó en la escuela Preuss durante el año escolar 2004-2005. Los datos fueron recopilados usando cuestionarios, entrevistas individuales y entrevistas grupales (*focus groups*). Los cuestionarios fueron distribuidos a todos los estudiantes del octavo, onceavo y doceavo grados que habían llenado los formatos de consentimiento de sus padres; 77 de 126 (61%) de los estudiantes del octavo grado, 77 de 92 (84%) de los estudiantes del onceavo grado y 65 de 75 (87%) de los estudiantes del doceavo grado, dando un total de 219 estudiantes que completaron el cuestionario. La intención de los cuestionarios fue doble: conocer las actitudes del estudiante hacia su experiencia en Preuss y conocer su disposición para ser entrevistados, y en el caso de los estudiantes del doceavo grado, para participar en las entrevistas grupales.

Morales realizó las entrevistas a profundidad a los 77 estudiantes del octavo grado y a los 75 estudiantes del doceavo grado, mientras que Khalil se entrevistó con los 30 estudiantes del onceavo grado que indicaron en sus cuestionarios que estaban interesados en participar; las entrevistas tomaron entre 30 y 60 minutos. Quince estudiantes del doceavo grado también participaron en cinco entrevistas grupales, con una distribución igual de hombres y mujeres, estudiantes con altos y bajos promedios, y con diferentes actitudes hacia la escuela, de acuerdo a la información proporcionada en los cuestionarios. Todos los nombres de los estudiantes son seudónimos.

La actividad de investigar nunca es neutral, siempre conlleva valores implícitos. Los investigadores, especialmente los que realizan estudios de observación, dan forma a su trabajo por la selección de temas a indagar, los materiales a analizar y los momentos de la información que interpretan (Cicourel, 1964; Peshkin, 1988). Los investigadores no observan y reportan hechos en bruto simplemente; ellos convierten los materiales en interpretaciones. La inevitable relación reflexiva entre los investigadores y los objetos del estudio se hizo aún más complicada en este estudio debido a la relación especial que tienen los autores con la escuela.

El acceso de Khalil a los estudiantes fue facilitado por su papel de tutora, mientras que el acceso de Morales fue facilitado por su investigación previa en la escuela (McClure y Morales, 2005). Mehan, que ayudó en el diseño de la escuela, dirige el centro de investigación CREATE, responsable de documentar el desempeño académico de sus estudiantes; ha escrito sobre su formación (Rosen y Mehan, 2003) y desarrollo (Alvarez y Mehan, 2006). Estas relaciones especiales impactaron de dos maneras. Por una parte, facilitaron la entrada porque ya se había establecido un cierto grado de confianza; por la otra, los lectores pueden concluir que nuestra objetividad ha sido afectada por estas relaciones estrechas. En lugar de ignorar esas relaciones, las reconocemos y las hacemos visibles en los análisis que presentamos. Por lo tanto, nuestros resultados no pueden ser vistos como cierta representación desinteresada de la verdad, sino como las más sesudas e informadas representaciones de nuestras interpretaciones recopiladas durante las entrevistas individuales y grupales, y nuestras horas de participación en la escuela.

## **Identidades y desempeño académico de los estudiantes**

Las identidades son las maneras de participar en los diversos tipos de grupos sociales, culturas e instituciones; por ejemplo, las maneras de ser un “buen estudiante”, una “hija respetuosa”, un “científico del laboratorio”, o una “exitosa persona de negocios”

(Gee, 2001). El uso apropiado del lenguaje es crucial para participar como miembro de cualquier grupo social. El “uso apropiado de la lengua” incluye utilizar las palabras correctas en la situación correcta; también incluye el uso correcto de los gestos, vestirse con la ropa apropiada, exhibir el gusto adecuado por la comida, las diversiones y los amigos, usando las herramientas correctas. La membresía o la participación en un grupo, cultura o institución no se refiere sólo a la proyección del individuo. El hecho de determinar si los usos del lenguaje de una persona —incluyendo sus gestos—, el vestido, las acciones y otras muestras de su membresía o participación en un grupo son apropiados, le corresponde a los miembros del grupo.

Durante los años de su adolescencia, los estudiantes participan en, por lo menos, dos grupos sociales o instituciones: el hogar y la escuela. Estas dos instituciones tienen a menudo demandas específicas, formando las identidades de los estudiantes de acuerdo con ellas. Como resultado, dichas demandas pueden entrar en conflicto. A su vez, este conflicto puede contribuir a las dificultades académicas experimentadas por los estudiantes de escasos recursos económicos de minorías de origen no europeo. Sin embargo, si las culturas de la escuela y del hogar se integran, esta integración puede contribuir al éxito académico de los estudiantes (Khalil, 2005).

Los hogares o las comunidades donde los estudiantes habitan los proveen de prácticas, experiencias, creencias, maneras de hablar y maneras de actuar particulares, lo que Bourdieu (1984) denomina *habitus*. Las experiencias, las creencias y el lenguaje de los adolescentes que los estudiantes viven en su casa constituyen su identidad del hogar, la que a su vez afecta la manera en que se ven ellos mismos y en la que se relacionan con el mundo. La identidad del hogar influye sobre la manera en la que los estudiantes se ven a sí mismos como miembros de sus familias y comunidades, y lo que consideran como sus roles dentro de sus familias, así como la manera en que ven su futuro en términos de educación y de trabajo. La identidad étnica abarca, a menudo, la mayor parte de esta identidad del hogar, pero no necesariamente lo hace por completo. La formación de la identidad familiar es influida, ciertamente, por su vida como adolescente que participa en la cultura de sus pares.

En cambio, la *identidad académica* se forma con base en la interacción entre las prácticas vividas en la escuela y en el hogar (Lareau, 2003). Los padres expresan sus actitudes, creencias y valores, los cuales se traducen en prácticas que dictan la tónica para la manera en que los niños, como estudiantes, interactúan con la escuela. Asimismo, los educadores en la escuela comunican sus expectativas explícitas e implícitas para el desempeño académico, los modos de conducta, las maneras de hablar y de escribir. Las prácticas relacionadas con la escuela incluyen hablar usando el registro académico, aceptar las normas de la escuela, tales como la asistencia regular, la actuación cortés, la participación en las clases y la preparación de las tareas.

La identidad académica, entonces, comprende la manera en la que los jóvenes se ven a sí mismos como estudiantes, sus aspiraciones, sus actitudes hacia la educación y las prácticas que adoptan con relación a la escuela.

## **Desacoplamiento entre las identidades del hogar y de la escuela**

Muchos investigadores afirman que los estudiantes latinos, afroamericanos y los provenientes de familias de bajos ingresos reconocen que las estructuras de discriminación persisten en las sociedades anglosajonas. Los *lads* en Inglaterra (Willis, 1977), los “Hallway Hangers” en Boston (MacLeod, 1987), los “vatos” del sur de Texas (Foley, 1991) y los “jocks” en “Lumberville” (Solomon, 1992) concluyeron que no importaba qué tan duro hubieran estudiado, de todas formas serían relegados a los trabajos de salarios bajos, o peor aún, a ninguno. Como respuesta, estos estudiantes han adoptado una ideología de la oposición que informa un curso de acción que desafía directamente la sabiduría estadounidense convencional sobre la relación entre el funcionamiento académico y el éxito ocupacional. La ideología y la práctica de la resistencia contribuyen a la baja posición que ocupan los afroamericanos y latinos de escasos recursos, así como de otros jóvenes de bajos ingresos, en la estructura ocupacional porque se niegan a desarrollar las habilidades, las actitudes, los comportamientos y el discurso necesarios para alcanzar el éxito en la escuela y en el trabajo (Ogbu, 1974, 1987; Fordham y Ogbu, 1986).

Cuando una identidad académica y una identidad familiar se separan y los estudiantes no intentan activamente mantener las dos, a menudo una de ellas se deteriora. La biografía de Richard Rodríguez —*El hambre de la memoria*— es un recuento de su viaje transformador: de ser “un niño social en desventaja” a convertirse en “un estadounidense completamente asimilado”. Pero su viaje del mundo de habla hispana de su familia al mundo público más amplio, probablemente más libre, del inglés, tuvo algunos costos. Su “identidad estadounidense” la alcanzó solamente después de una dolorosa separación de su pasado, de su familia, y de su vida (citado en Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1997: 72):

Mientras más se propulsaba [Richard] Rodríguez en el mundo público de la escuela y la cultura dominante, más se alienaba de su mundo privado: familia, pertenencia étnica y cultura. Su vergüenza por el acento de sus padres y su incapacidad para ayudarle incluso con sus tareas de segundo año alimentaron su vergüenza. Cuando sus profesores le dijeron ‘tus padres deben estar orgullosos de ti’ [...] sonreía tímido, nunca traicionando mi sentido de la ironía: Yo no estaba orgulloso de mi madre ni de mi padre.

Los dos mundos de Rodríguez llegaron a ser eventualmente tan distintos que llegó a ser casi imposible tender un puente entre ellos.

Valenzuela (1999) denomina *enseñanza substractiva* el proceso por el cual las identidades familiares de los estudiantes son excluidas del salón de clases. Las escuelas le restan a los recursos de los estudiantes al devaluar su cultura y su lengua. La enseñanza substractiva ocurre cuando un profesor le dice a un estudiante que no hable español, pronuncia mal sus nombres o devalúa las expresiones culturales (Valenzuela, 1999). Cuando las experiencias del hogar no son validadas o son degradadas en el aula, los estudiantes pueden desarrollar profundos sentimientos de alienación, los que a su vez pueden afectar su desempeño en la escuela.

## **El desarrollo de identidades duales: El papel de las medidas institucionales**

No todos los estudiantes minoritarios de bajos ingresos desarrollan una identidad de resistencia (Horvat y Lewis, 2003; Carter, 2006a, 2006b). No todas las escuelas realizan prácticas substractivas. Muchos estudiantes desarrollan una identidad dual: una manera de hablar y actuar que es apropiada para el ambiente de la escuela, y otra que es apropiada para su comunidad. Las medidas institucionales de la escuela pueden ser sumadas, de tal modo que fomenten el desarrollo de una identidad dual entre los estudiantes minoritarios.

Gibson (1988: 431) sugiere que “a los jóvenes de minorías les va mejor en la escuela cuando se sienten fuertemente anclados en las identidades de sus familias, comunidades y pares, y cuando se sienten apoyados para seguir una estrategia de aculturación selectiva o sumativa”. Gibson (1988: 442) encontró que algunos “estudiantes de las minorías pueden ser exitosos académicamente sin ser conformistas y sin rechazar su pertenencia étnica”. Para esos estudiantes, el “alto rendimiento académico no necesita implicar conformidad, ni debe exigir el rechazo de su identidad [familiar]” (Gibson, 1988: 442). Estos estudiantes pueden mantener su identidad académica y su identidad cultural.

Mehan y colaboradores (1996) documentaron cómo los agentes institucionales ayudaron a fomentar un sentido positivo de la identidad académica en estudiantes minoritarios de bajos recursos, sin pedir que sacrificaran su identidad familiar. El programa Avance Vía la Determinación Individual (AVID, por sus siglas en inglés), diseñado para ayudar a estudiantes de bajo rendimiento con alto potencial académico a preparar su entrada a la universidad, ubica previamente a los estudiantes de bajo

rendimiento —provenientes de hogares de minorías étnicas o lingüísticas de bajos recursos— en el mismo programa académico preparatorio que a los estudiantes de alto rendimiento —provenientes de hogares “mayoritarios” de clase media o media alta—. El reconocimiento de que estos estudiantes de bajo rendimiento que se colocan en las clases preparatorias para la universidad pueden no tener la formación adecuada, y de que los profesores en estas clases pueden no estar preparados para enseñar a este tipo de alumnos, hizo que el programa AVID organizara un sistema de apoyos o “andamiajes” —incluyendo la enseñanza explícita de las habilidades para responder exámenes, el desarrollo de estrategias para comprometer a los maestros, negociando las relaciones con los profesores y conectando a los estudiantes con los encargados del ingreso a las universidades— para apoyar la transición de los estudiantes de rendimiento bajo a alto y prepararlos para la universidad (Noddings, 1984; Valenzuela, 1999; Cooper, Denner y Lopez, 1999; Vasquez, Stanton-Salazar y Mehan, 2000; Stanton-Salazar, 2001).

Los estudiantes orientados académicamente provienen a menudo de grupos de amigos de comunidades que no siempre tienen esta orientación. En esos casos, muchos estudiantes desarrollan sus intereses académicos con sus amigos de la escuela y realizan sus actividades recreativas con sus amigos del barrio después de la escuela y los fines de semana. En Estados Unidos, este “cruce de frontera” o las estrategias culturales “con un pie en cada lugar” parece que son eficaces para los inmigrantes afroamericanos y latinos y para los inmigrantes recientes (Mehan, Villanueva, Hubbard y Lintz, 1996; Gibson, 1988; Carter, 2006a, 2006b). Las estrategias de cruce de frontera permiten a los estudiantes desarrollar suficiente confianza en sí mismos para construir una identidad académica y para reconocer la compatibilidad entre esa identidad y la basada en la pertenencia a su comunidad (Carter, 2006a, 2006b).

## **La creación de una cultura para ir a la universidad en Preuss**

Establecer una cultura preparatoria para ir a la universidad es una “condición que los estudiantes de las comunidades educativas marginadas requieren para su aprendizaje y preparación exitosa para ir a la universidad” (Oakes, 2002: 2). Una cultura para ir a la universidad se desarrolla cuando los “profesores, administradores y estudiantes esperan que los estudiantes tengan todas las experiencias que necesitan para una preparación de alto rendimiento para ir a la universidad [...] Los estudiantes creen que la universidad es para *ellos* y que no está reservada para las escasas excepciones de quienes triunfan a pesar de la adversidad para elevarse sobre todos los otros” (Oakes, 2002). Los elementos de una cultura para ir a la universidad incluyen un propósito compartido demostrado a través de los rituales, las tradiciones, los valores, los sím-

bolos, los artefactos y las relaciones que caracterizan una personalidad académica. La cultura de la escuela es importante porque “moldea la manera en que los estudiantes, profesores y administradores piensan, sienten y actúan” (Peterson y Deal, 2002: 9). Estos elementos son visibles en cada parte de Preuss.

Los símbolos significativos de dicha cultura para los estudiantes incluyen los uniformes de la escuela, la ubicación de la escuela y la presencia diaria de los estudiantes de UCSD como tutores. El uso de uniformes para los estudiantes de Preuss simboliza explícitamente su participación en esta escuela preparatoria. La presencia de la escuela en el campus de la universidad orienta a los estudiantes en muchas dimensiones de la vida universitaria. Algunos estudiantes de Preuss se internan en el campus de UCSD que les da acceso a la biblioteca y a los profesores, aumentando su capital cultural y conectándolos con redes sociales valiosas. Los estudiantes de UCSD fungen como modelos y también como pares más capaces para los estudiantes que tutorean. Las ocho clases que toman los estudiantes de Preuss se imparten en días alternados, imitando los horarios universitarios: lunes, miércoles y viernes, o martes y jueves. Los graduados de Preuss que regresan al campus también ilustran la experiencia de ir a la universidad.

## **Cursos rigurosos, apoyos académicos y sociales**

Los estudiantes de Preuss inician sus clases preparatorias para la universidad a partir del noveno grado. El plan de estudios preparatorio para la universidad simboliza las altas expectativas que la escuela tiene para cada estudiante, enfatizando aún más la cultura del aprendizaje inculcada en la escuela.

Los educadores saben que no todos los estudiantes están bien preparados cuando ingresan a la escuela. Por consiguiente, la escuela amplía su año escolar por 18 días, lo que da a los estudiantes más oportunidades de cubrir las rigurosas demandas académicas de la escuela. Los estudiantes tienen un profesor tutor (asesor) que funge como representante y consejero para el mismo grupo de estudiantes en el transcurso del sexto al doceavo grados. Los profesores tutores observan a sus estudiantes en las clases, se comunican con los padres o realizan entrevistas personales. El proceso de tutoría permite desarrollar las relaciones entre estudiantes y maestros y asegurarse de que el logro académico de los estudiantes sea supervisado cuidadosamente (Meier, 1995; Sizer, 2004).

## **Percepciones estudiantiles sobre la cultura de Preuss para ir a la universidad**

Los estudiantes entrevistados explicaron los elementos principales de la cultura de Preuss para ir a la universidad. El 99% de los graduados de octavo, 93.4% de los graduados del onceavo y 99% de los graduados del doceavo grado estuvieron de acuerdo o completamente de acuerdo con la aseveración “confío en que continuaré mis estudios en la universidad cuando me gradúe de Preuss”. La gran mayoría de los estudiantes (99%) también señaló que Preuss “ofrece un ambiente académico estimulante”; 97% de los estudiantes respondió que la escuela “me proporciona bastante ayuda para que pueda tener éxito en mis estudios”.

## **El desarrollo de identidades duales**

Aunque “ir a la escuela” parece ser una tarea explícitamente académica, hay muchas dimensiones sociales y culturales implícitas en esta actividad. A menudo llamado “el currículo oculto”, los estudiantes necesitan aprender cuándo y cómo hablar y actuar, así como aprender los contenidos de matemáticas, ciencias y de los cursos de inglés. Los profesores de Preuss ayudan a facilitar el desarrollo de las identidades académicas de sus estudiantes cuando les enseñan cómo escribir ensayos en términos académicos, usar el vocabulario académico y presentar informes orales sobre su año de trabajo frente a una audiencia integrada por miembros de la facultad y de la comunidad. La adquisición y activación del registro académico al tiempo de llevar las materias académicas fue un desafío especial para los estudiantes de Preuss debido a la distancia cultural y física que transitan día a día. Los estudiantes enfrentaron la tarea del “cambio de código” al aprender cuándo y dónde activar los comportamientos académicos apropiados, separándose del comportamiento considerado normal en su comunidad, diariamente.

## **Identidades culturales en el campus: “Nunca olvidas cómo llegamos aquí ni de dónde venimos”**

Los estudiantes de Preuss experimentaron su educación como un proceso que suma, no que resta (Gibson, 1988: 189; Valenzuela, 1999; Carter, 2006a, 2006b). Todos los estudiantes que entrevistamos dijeron que no sintieron que tuvieron que perder sus

identidades culturales para formar sus identidades académicas. En lugar de eso, los estudiantes sienten que su identidad académica complementa su identidad cultural.

Los estudiantes describieron el proceso de negociar sus identidades del hogar y de la escuela como el proceso de aprender a expresar el comportamiento apropiado en cada lugar. Cuando están en el campus, los estudiantes comprenden que hay ciertas maneras de hablar necesarias para interactuar correctamente, pero cuando vuelven a casa con sus familias y comunidad, los estudiantes manifiestan que no vacilan en cambiar su comportamiento a los patrones de habla y de conducta esperados allí. Cuando preguntamos a Teresa si ella sentía que necesitaba actuar de manera diferente en el campus, dijo:

*Teresa:* Probablemente interactúo de manera diferente, pero actúo de igual manera aquí porque los niveles de educación son diferentes aquí y en la casa. Tengo que hablar más como, no como *ghetto*, pero más como en su nivel.

J. César Morales: ¿En su nivel, como los profesores o el personal académico?

*Teresa:* Sí, bueno, aquí probablemente sé más de cuestiones educativas que otros estudiantes (del último grado) en otras preparatorias, como algunas palabras que no son ni siquiera complicadas y ellos no saben ni siquiera su definición.

J. César Morales: Te has encontrado en esa situación donde tu...

*Teresa:* Sí. Entonces tengo que cuidar cómo estoy utilizando el lenguaje, ese tipo de cosas. Bueno, mi mamá y mi papá por lo menos terminaron la preparatoria de modo que conocen muy bien sus palabras en español. Pero como mis tíos y eso, ellos no, así que necesito tener cuidado en cómo hablo y eso, para no ofenderlos.

J. César Morales: ¿El español académico?

*Teresa:* Sí, el español académico. Como los acentos y todo eso.

Teresa articuló las demandas de mantener dos identidades funcionando simultáneamente. Por una parte, Teresa dijo que ella podía maniobrar a través de los desafíos del ambiente académico, pero todavía se sorprendía a sí misma sancionando su ser del *ghetto*. Por otra parte, ella intentó diluir frente a sus amigos del barrio su español académico utilizando el habla de la familia y el de una adolescente escolar.

Además, los estudiantes de Preuss no vieron la adopción de una identidad académica como una cultura que les pidiera sacrificar su identidad cultural basada en el hogar y su familia. En su lugar, vieron su realización en el ambiente académico como un resultado normal. En el análisis final, los estudiantes se dieron cuenta de que participaban en dos mundos distintos, uno en su casa y el otro en la escuela. Pero en el campus sentían como si ambas identidades pudiesen vivir lado a lado. Los estudiantes latinos, en especial, reforzaron entre ellos su creencia de que buscar el éxito académico y “ser latino” era posible. Los estudiantes reportaron que mantener

su identidad cultural se facilitó al ocupar el espacio común con compañeros que comparten muchas creencias, costumbres e intereses culturales similares. También era común escuchar a los estudiantes conversar en español en los pasillos y patios.

Los estudiantes también afirmaron su deseo de superar el estereotipo típico que representa a los estudiantes de las minorías como fracasados. Cuando se le preguntó a Efraín si mostrar su identidad México-americana en la escuela le presentó alguna vez algún reto, él respondió “sale a la luz solamente cuando se trata de estereotipos; eso puede ser un reto. Como [cuando la gente dice] la gente mexicana, la gente hispana, ellos no van a la universidad. Es como un pequeño desafío, ‘Ah, te voy a demostrar que estás equivocado’”.

Los estudiantes latinos entrevistados también reportaron que regresar a sus barrios y comunidades, donde la gente habla español continuamente, les permitió mantener más fácilmente una conexión profundamente arraigada con sus tradiciones culturales. Sin embargo, como demostramos en la sección siguiente, el precio fue alto, pero los estudiantes piensan que se beneficiaron al participar en dos mundos. En Preuss obtuvieron la preparación académica y el apoyo social necesarios para ir a la universidad, mientras que en su casa permanecieron íntimamente relacionados con su cultura, lengua e identidad familiar. Clarisa enfatiza la importancia de no olvidar sus raíces: “Aún cuando venimos a La Jolla, venimos a Preuss, nunca debemos olvidar cómo llegamos aquí o de dónde venimos. Eso es como mi punto principal. ¡No te avergüences de quién eres y de dónde vienes! Pienso que es mejor venir desde abajo y llegar hasta arriba, a venir desde arriba y permanecer siempre allí”.

### **“Ellos simplemente no entienden por lo que estoy pasando”**

La participación de los padres es un factor crucial para el desarrollo de una cultura para ir a la universidad, es decir, para la formación de la identidad académica de sus hijos (Valdez, 1996; Oakes, 2002; Lareau 2003). Aunque 87% de los estudiantes del doceavo grado, 88% de los estudiantes de octavo y 77.6% de los 77 estudiantes del onceavo grado que contestaron nuestros cuestionarios estuvieron de acuerdo con la aseveración: “Mis padres comprenden lo que se requiere para tener éxito en la escuela de Preuss,” los estudiantes que participaron en las entrevistas de seguimiento individuales y en las entrevistas grupales detallaron las dificultades experimentadas al navegar entre sus identidades académicas y familiares. Cuando se les pidió profundizar sobre este punto, los estudiantes dijeron que sus padres con frecuencia no entendían las especificidades de las demandas impuestas en Preuss. Esto condujo al desfase entre lo que se

esperaba de ellos en la escuela y en el hogar. Aunque sus padres no estaban conscientes de los detalles y no estaban preparados para apoyarlos académicamente en sus tareas, les proporcionaron el apoyo emocional en el hogar.

Los estudiantes con frecuencia utilizan la frase “no entienden por lo que estoy pasando” para describir las reacciones de sus padres hacia la tensión que experimentan cuando intentan navegar entre las identidades del hogar y de la escuela. Ellos dijeron a menudo que era difícil para sus padres comprender la fatiga provocada por los 45-60 minutos que toma el recorrido hacia y desde la escuela cada día. Los comentarios de Shantell son representativos de los pensamientos de los estudiantes entrevistados sobre este punto:

Tienen una idea de que, sí, tú y tienes que tener algo un poco diferente si deseas sobrevivir en esa escuela, pero yo no pienso que entienden la magnitud, en lo que requiere de ti el estar en esta escuela. Voy a casa, me subo al autobús, vengo aquí, estoy aquí todo el día, y regreso a casa alrededor de las cinco. Y entonces si alguien tiene que limpiar, hacer tareas domésticas, hacer esto, hacer lo otro, ayudar a mis hermanos con sus tareas y cocinar la cena y cosas por el estilo, pero yo también todavía tengo tareas; y además intentar mantener una vida social, es algo duro.

Los estudiantes también sintieron que sus padres no entendían la tensión asociada con el material académico difícil, como las clases avanzadas:

*Jane:* No entienden que estoy tomando como, ahorita estoy tomando tres clases avanzadas, y no entienden que es duro, y no entienden que estoy tomando ocho clases, y que se requiere que tome clases avanzadas.

*Gloria:* No se dan cuenta de que es cada vez más duro, por toda la tarea y tenemos más de seis clases, entonces llegamos a casa tarde. Entonces, cuando llegamos a casa hay tareas, tenemos que estudiar para una prueba, luego tenemos tantas clases.

*Lizzy:* A veces siento como que mis padres no entienden cuánto trabajo, incluso tareas, no entienden cuánto trabajo tengo que hacer, y siempre me regañan por acostarme tarde. Piensan que me desvelo por diversión, cuando no es así.

Los estudiantes observaron especialmente que los padres no aprecian la dificultad del régimen de exámenes por el que tienen que pasar:

Aaron: Sé que mi... mi mamá... ella realmente no entiende... Le digo, “ah, sí, todos tenemos estos SAT”,<sup>2</sup> y ella dice: “ah ¿qué son los SAT? Son fáciles, sólo hazlos”. Y yo le decía, “no son tan fáciles. Las pruebas de las clases avanzadas son duras”.

<sup>2</sup> Los SAT (*Scholastic Assessment Tests*) son exámenes nacionales, requisito para ingresar a la universidad.

*Gabriela:* Se dan cuenta [...] de las cosas grandes, como ustedes muchachos tienen los SAT, ustedes muchachos tienen las pruebas de las clases avanzadas, ustedes muchachos tienen que salir bien en sus clases, pero eso es en general. Pero es como que ustedes también tienen que darse cuenta que para mí es de por sí duro intentar venir a la escuela, estar ausente todo el tiempo, no poder salir con mis amigos y simplemente ser yo misma, simplemente ser una chava, se puede decir.

*Nicole:* No entienden que es más duro, todo el asunto de la clase, y el día largo, y las pruebas, y todas las cosas de las clases avanzadas, ellos entienden, pero no pienso que sepan exactamente qué tan difícil es para mí, y qué agotador. Sí, no pienso que comprendan eso.

## **Conflictos entre las demandas del hogar y las de la escuela**

Los estudiantes estuvieron de acuerdo en que suscribirse a la cultura preparatoria para ir a la universidad les requirió poner sus responsabilidades académicas como la prioridad más importante, una opción que ocasionalmente entraba en conflicto con los deseos de la familia de pasar más tiempo juntos. Clarisa indicó que “todo el asunto de venir aquí, de tener que permanecer después de la escuela, tú realmente no tienes tiempo para otras cosas. Sólo tiene que ser Preuss. Tu vida entera es Preuss. Así es como fue para mí”.

En su entrevista, Natalia hizo eco del tema “Preuss es tu vida”, una experiencia que exigió a los estudiantes llenar sus horarios de lunes a viernes con actividades académicas, excluyendo a la familia, amigos y tiempo para sí mismos. Ya fuera por estar yendo y viniendo a la escuela, tomando cursos preparatorios para la universidad, participando en clubes académicos, dedicando una a dos horas diarias a los proyectos de sus tareas o participando en el servicio a la comunidad, los estudiantes de Preuss trabajaron en su identidad sobre “la trayectoria para la universidad” diariamente todo el año. Natalia describió la tensión creada a partir de su participación en estos dos espacios en competencia:

Es duro porque mi mamá y yo tenemos muchas peleas por eso. Porque la mayor parte del tiempo mi cuarto está limpio y todo, pero el asunto es que no tengo bastante tiempo para ayudar más en los quehaceres de la casa porque estoy haciendo la tarea y ella simplemente se frustra porque no estoy haciendo lo que ella me está diciendo que haga porque estoy intentando hacer lo que necesito hacer para la escuela. A veces, ella ve que estoy viendo la televisión y me dice, ‘¿por qué no estás haciendo nada?’. Yo sólo necesito algunos descansos entre mis tareas y ella se enoja porque piensa que no estoy haciendo nada. Entonces es como ‘Ah, yo no me puedo relajar’. Es como llegar a la casa y todavía tener toda esta presión. A veces es frustrante. A veces se me acumula y digo ‘vete’.

Laura tuvo desacuerdos similares con su mamá:

Sí, a veces mi mamá me frustra. A veces digo ‘tengo que hacer esta o esa prueba’ y ella como que ‘de acuerdo, de acuerdo...’. No puedo realmente explicarlo, como lo de la solicitud para entrar a la universidad, a veces yo no pude realmente explicarle. Decía algo como ‘¿Y, ya las acabaste?’. Y yo ‘ya casi’. Entonces estuve trabajando mucho, ella me veía encerrarme cuando regresaba a casa y comenzaba a hacer el trabajo, y entonces ella decía ‘¿Qué haces en tu cuarto encerrada todo el día?’ y yo decía ‘estoy haciendo los trabajos de la escuela’. Y ella decía ‘¿cuándo vas a lavar los platos, cuándo vas a limpiar la casa, cuándo vas a hacer esto?’.

Ricardo ejemplificó los desafíos especiales para balancear la vida del hogar y de la escuela enfrentados por los estudiantes de padres que trabajan. El tiempo que Ricardo pasó con su padre durante la semana le restó tiempo para estudiar. Ricardo lamentó la ausencia del tiempo junto a su padre:

Pienso que si fuera a una escuela normal vería más a mi papá, porque él trabaja en las tardes y noches. Entonces cuando llego a casa él no está allí. Si fuera a una escuela normal, pienso que conseguiría verlo como una hora o dos. En Mt. Herman [el seudónimo de la escuela a la que iría si no estuviera en Preuss] salen como a la 1:30 o algo así, así que estaría llegando a casa a la 1:30. Mi prima está allí y mi papá la recoge de Mt. Herman, y después de eso él se va una hora más tarde. Mi mamá siempre está trabajando, ella llega a la casa al mismo tiempo que nosotros.

Issac también detalló cómo las responsabilidades académicas a menudo lo condujeron a aislarse de su familia. Ya sea porque se encerrara en su cuarto por varias horas cada noche para concentrarse en el trabajo de la escuela, o porque se perdiera de los eventos familiares debido a la cantidad de trabajo académico, Issac notó que las relaciones con sus padres y su hermano se resintieron debido a su ausencia. Él entraba en conflicto por su deseo de pasar más tiempo de calidad con su familia y su deseo de alcanzar el éxito académico:

Me gusta mucho pasar tiempo con mi familia. Es divertido y echamos relajo, y entonces es algo así como difícil, porque deseo estar con mi familia, pero sé que no puedo porque tengo que hacer tareas. La única manera para que yo haga las tareas es encerrarme y aislarme y no ponerles atención. Sí, deseo dejar todo e ir con mi mamá al cine, o dejar todo e ir con mi papá a ver el juego. Ir a ver el juego de los Chargers o algo así, pero simplemente ya no puedo. Solo les digo que tengo que quedarme y hacer la tarea. Un ejemplo: para esta Navidad ellos quieren que vaya a México, yo iría pero no puedo. . . necesito mi descanso,

necesito hacer mis solicitudes [para la universidad], tengo que preocuparme por la escuela. Me encantaría ir a México, pero simplemente no puedo. Estoy tratando de explicarles, pero ellos no lo pueden entender porque no están en mis zapatos.

Los padres regañaron a menudo a los estudiantes porque no cumplían con sus responsabilidades en el hogar. Tareas como cuidar a los hermanos más pequeños o limpiar la casa y el patio fueron a menudo desatendidas porque competían con las responsabilidades académicas de los estudiantes. Ellos sentían que estaban en el medio. Si satisfacían sus responsabilidades tradicionales en el hogar, sus responsabilidades académicas se verían afectadas. O si optaban por atender sus responsabilidades académicas, entonces tenían que arreglárselas con el descontento de los padres.

Isabel explicó qué tan frustrante era para ella que su mamá no le diera el reconocimiento que ansiaba con relación a los “asuntos de la escuela”:

*Isabel:* Con mi mamá, era como, “Ah, esto sucedió hoy en la escuela, fue tan suave” y ella seguía cocinando o haciendo algo y no me hablaba ni nada, y yo simplemente la veía y decía: “no importa, no importa, estaba hablando sola”, ella decía algo como, “sí, te estoy oyendo, te estoy escuchando”. Entonces yo decía algo como: “Dime algo, como ¿qué te parece?”. Como mi mamá no estaba realmente involucrada, nunca me tomé el tiempo para decirle lo que sucedía, porque ella no hubiera entendido. Ella decía: “Muy bien, ¡Qué bueno!” Y seguía manejando o haciendo lo que estuviera haciendo.

*J. César Morales:* ¿Cómo te hacía sentir eso?

*Isabel:* Me sentía mal porque parecía como que a ella realmente no le importara, pero era porque ella nunca fue a la universidad ni nada. Ella nunca tuvo una educación, así que ella no sabe nada, y las veces que intenté hablar con ella, ella no sabía qué decirme. Ella decía algo como “No sé que decirte, ¿buen trabajo?”. Y entonces, encontré a otros que me decían: “Oh, buen trabajo” en otras partes, en lugar de en mi casa.

La dolorosa experiencia de Isabel de no obtener el anhelado reconocimiento en su casa hizo eco en muchos de los estudiantes entrevistados. Era común escuchar que los estudiantes se acercaban entusiasmados a sus padres y amigos del barrio para platicarles sobre las cuestiones de la escuela, pero encontraron que sus deseos de ayuda, reconocimiento y comprensión no se cumplían.

Gerardo recordó la reacción de su madre cuando le dijo que había sometido una solicitud para la Universidad de California (UC) en Riverside. Para su sorpresa, en lugar de elogiarlo por sus esfuerzos, su madre le preguntó qué tan realista era para él la posibilidad de asistir a esa universidad. De acuerdo con la visión de su madre, asistir a una escuela lejos del hogar significaba solamente más gastos, algo que la familia no podría pagar:

Ah, mamá, envié la solicitud' y ella dijo algo como: 'De acuerdo' [imitando una voz tímida, desinteresada]. Pensé que ella iba a hacer un alboroto porque soy el primero [en ir a la universidad]. Yo dije 'puede ser que vaya a la UC en Merced', pero no terminé la solicitud porque no conseguí el dinero para la beca de colegiatura, así que nomás anoté la UC en Riverside y la UC en San Diego. 'Puse la de la UC en Riverside' y entonces ella dijo algo como '¿Realmente vas a irte a Riverside y vivir allá? Quiero decir que la única manera para irte es si te aceptan con una beca o algo de dinero para pagar la escuela'. Y yo le digo, en lugar de ayudarme y decirme 'Ah, tú lo vas a lograr', me estás diciendo: '¿Realmente vas a ir allá y estudiar o sólo estás desperdiciando el dinero en las solicitudes y esas cosas?'. Bueno, en ese caso ya no les voy a decir nada más, ninguna cosa, me quedo con mis propios asuntos, les digo a mis amigos.

Teresa y Claudia parecían haber pasado un tiempo especialmente difícil para reconciliar sus recién encontradas ambiciones académicas con las expectativas de sus padres. Para Teresa, la "batalla" consistió en convencer a su madre de que ganar su independencia era una aspiración razonable para una joven, aunque significara ir contra la creencia cultural profundamente arraigada de su madre de que una muchacha joven debe permanecer cerca de su familia:

*Teresa:* Deseo mudarme de San Diego porque quiero tener mi propia independencia. Esa es la razón por la que mi mamá y yo tenemos una batalla sobre esto, debido a esa [independencia]. Veo eso como el sueño americano.

*J. César Morales:* ¿Cuál es ése?

*Teresa:* Encontrar la independencia y tener la independencia. Y mi mamá, ella es como, "No, tú y tu estilo americano". Ella quiere que me quede en la casa, que no salga de la casa hasta que me case. Pero soy atea, así que eventualmente no me voy a casar por la iglesia. También, si fuera posible, ella quisiera que trajera a mi familia a vivir con la suya. ¡Y eso definitivamente no va a pasar! Ella está acostumbrada a la tradición mexicana de tener a la abuela, los nietos, las nietas y todo. Pero yo me veo a mí misma en la universidad, de seguro jugando al fútbol.

Claudia también encontró resistencia en su madre al anunciarle su deseo de proseguir sus estudios en una universidad en la costa del Este. Al escudriñar las ambiciones de su hija, la madre de Claudia se enfocó en las maneras en que su hija podría fallar. Primero, las metas tan altas de Claudia estaban fuera de su alcance y eventualmente sus esperanzas se acabarían. En segundo lugar, estar lejos de las redes de seguridad de su hogar eventualmente la llevaría a tener problemas:

*Claudia:* Sí, mi mamá piensa... no sé. Es tan extraño. De alguna manera es como triste para mí porque ella piensa que me estoy preparando para el fracaso. Ella piensa que no voy a hacerla, especialmente en la costa del Este. Ella quiere que me quede aquí.

*J. César Morales:* ¿Puedo pedirte que clarifiques? ¿Qué significa para ti... a qué crees que se refiere tu mamá cuando habla de fracaso y de no hacerla?

*Claudia:* Quedar embarazada y tener que dejar todo porque ella ve que, oh, ella ve todo lo que quiero hacer porque mis metas son super altas. Y ella sólo me escucha, y a veces no le quiero ni decir porque sé que ella no lo cree porque se le metió esta idea de que si salgo de San Diego, si salgo de la casa, voy a quedar embarazada, y voy a dejar todo y mi pareja me va a abandonar y seré madre soltera y tendré que luchar. Y ella va a tener que venir y hacer las cosas por mí. Eso es lo que ella piensa. Siempre le he dicho que no entiende, y por más que trato de explicárselo siempre acabamos en pleito. Estoy cansada de eso. A lo mejor esa es la razón por la que quiero irme. Es la motivación. Es el empuje más grande para irme de San Diego. Sólo necesito aislarme de eso por un tiempo mientras aprendo sobre mí misma. Honestamente, veo a muchachas jóvenes, sabes, que salen embarazadas y dejan todo. Entiendo perfectamente. Entiendo por qué mi mamá dice eso, pero no entiendo por qué ella espera eso de mí. Y entonces siempre le digo: “¿mamá, piensas que voy a dejar todo? ¿Piensas que después de todo lo que he hecho y de que he ido a Preuss, piensas que voy a dejar todo?”. Le digo “¿por qué fui a Preuss, si piensas así, si piensas que me voy a ir y quedar embarazada? ¿Por qué habría ido a Preuss y sacrificado todo?”.

*J. César Morales:* ¿Ella te apoyó en séptimo grado, octavo grado y noveno grado, décimo grado, el estar aquí?

*Claudia:* Sí, hasta que tuve un novio. Tuve un novio aquí y entonces ella quería que me saliera de esta escuela. Ella quería seriamente, realmente que me saliera de la escuela, pero le dije, “No, mamá. Tú eres la que va a arruinarlo en todo caso, tú eres la que va a complicármelo todo”.

Los estudiantes desarrollaron estrategias para resolver los conflictos que se desataron cuando los padres se sintieron desplazados por las metas académicas de sus hijos. Amanda explicó, conmovedoramente, que a veces era más fácil simplemente irse a su cuarto y hacer las tareas escolares que intentar resolver el resentimiento de su madre:

Mi mamá me regañaba, ‘no estás pasando suficiente tiempo con nosotros. A veces pasas más tiempo con gente afuera de la escuela en lugar de pasar más tiempo con la familia’. Ella se enojaba conmigo. Yo sólo decía ‘lo siento’ o algunas veces sólo llegaba a la casa y me iba a dormir. Y ella dice: ‘Ah, no quieres hablar conmigo’. Al principio, incluso hasta el año pasado, me afectó un poco en mis relaciones con la familia, especialmente con mi hermana. Ella me pedía ayuda, pero yo tenía que hacer esto [refiriéndose a Preuss] primero, ‘Ah, tu nunca me ayudas’. Era duro para mí balancear ese tiempo fuera. Este año he

balanceado mejor el tiempo fuera. Estoy intentando pasar más tiempo con mi familia. Me doy algún tiempo libre durante los fines de semana.

Otros estudiantes resolvieron este dilema privilegiando las actividades con el valor más alto. Estos estudiantes se aseguraron de que la preparación de los exámenes, los proyectos y las actividades más valoradas para las solicitudes de la universidad fueran consistentemente realizadas, mientras que las tareas rutinarias se realizaban azarosamente o no se hacían. En el hogar, los estudiantes seleccionaron los eventos, tareas y actividades que comunicaran a la familia que ellos intentaban hacer un esfuerzo genuino para participar activamente. Incluso estas demandas competitivas dejaban a los estudiantes con el sentimiento de que estaban tratando de complacer a los que les rodeaban, dejando muy poco tiempo para ellos mismos.

A menudo algunos estudiantes tuvieron que resolver solos los asuntos educativos importantes, porque sentían que no podían contar con sus padres para guiarlos académicamente. Por ejemplo, cuando los profesores y consejeros enviaron a casa oficios para notificar a los padres sobre ayuda financiera o las solicitudes para la universidad, algunos estudiantes asumieron la responsabilidad de llenar las formas y regresarlas a tiempo. Carlos explicó el peso de haberse encargado solo del proceso de la solicitud para la universidad, sin ayuda de su madre:

Ella realmente no se involucra en mis cosas. Y ella tampoco puede realmente ayudar con nada de eso. Por ejemplo, el sábado teníamos el taller financiero aquí y solicitaban que vinieran tus padres. No tendría ningún caso que viniera porque ella no entendería nada de eso, porque nunca lo ha hecho. Pienso que sería una especie de retroceso porque tendrían que estarle explicando.

Sandra también detalló la necesidad de manejar sus propios asuntos académicos porque sus padres no entendían el proceso de solicitud para ir a la universidad:

Mi papá no tiene idea sobre las solicitudes para la universidad, los SAT... Él no sabe nada de eso porque siempre está trabajando. Mi mamá es la que pasa más tiempo en la casa y ella es la que me da el dinero para los puntajes del SAT y todas esas cosas. Ella sólo está confiando en mí para que haga todas mis cosas, ella no sabe, ella decía algo como: 'tu tienes que hacer lo que tienes que hacer. Te dejo sola'.

Estas narraciones ejemplifican los dolorosos conflictos asociados a la negociación de las identidades del hogar y de la escuela. Por un lado, sus recientemente cristalizadas identidades académicas les animan a aventurarse más allá de los caminos culturales tradicionales seguidos por sus pares y miembros de su familia. Por otro

lado, los estudiantes lucharon contra las reacciones negativas de los miembros de la familia que esperaban que se conformaran con las normas culturales al considerar sus oportunidades futuras. Estos conflictos a menudo dejaron a los estudiantes debatiéndose entre quiénes eran y en quiénes se habían convertido. La situación era más difícil para los estudiantes por el tiempo y energía invertidos para tener éxito en Preuss, mientras que sus padres, sin el conocimiento indispensable para enfrentar el enredado proceso para lograr entrar a la universidad, parecían no entender sus esfuerzos.

### **Ayuda emocional en lugar de ayuda académica**

Esto no quiere decir que los padres estuvieran enteramente ausentes de la experiencia de sus hijos. Ni que no estuvieran involucrados. Aún cuando los padres no podían ayudar directamente con ecuaciones de precálculo, experimentos de física o análisis históricos, muchos estudiantes dijeron que sus padres proporcionaban su ayuda de otras maneras. Despejaban la mesa de la cocina para que pudieran hacer las tareas, pedían a sus hermanos que los dejaran trabajar, preparaban bocadillos mientras trabajaban. Latoya describe el valor de este apoyo emocional:

[Mi mamá] realmente es un apoyo. Me siento mal por ella porque al estar en la casa, por ejemplo haciendo la tarea de precálculo y me siento perdida, cuando me frustró, lloro y ella odia cuando lloro porque no puede hacer nada, y ella se siente triste porque no puede ayudarme. Ella hizo solamente hasta la preparatoria, pero nunca tuvo que hacer precálculo. Son cosas así. Ella comprende y me da mi espacio y me deja hacer mi trabajo, y cada tanto tiempo viene a ver cómo voy, '¿estás bien? ¿Cómo vas?' Me pregunta mucho acerca de la escuela y me pregunta sobre lo que estoy haciendo aún cuando ella sabe que no puede ayudarme. Soy una niña rara. Le cuento todo a mi madre, todas las cosas. Mi madre es como mi mejor amiga. Cuando llego a casa es: '¿Cómo fue tu día? ¿Cómo te fue en la escuela?'. Le cuento sobre la escuela y lo que aprendí, y si me sentí frustrada o si tuve una discusión, si tuve un buen día o un mal día, cosas como eso.

Dora describió cómo la familia entera puede proporcionar esta ayuda emocional:

Mi papá y mi mamá y, no sólo mis padres, sino toda mi familia saben que es un esfuerzo familiar. Mis abuelos me traen a la escuela cuando estoy en la casa de mi papá. Mi papá siempre se las arregla, porque mis padres están divorciados, así que cuando él va por mí a media semana, tengo días A y días B, así que si él me recoge a media semana yo no tengo

los libros para el día siguiente. Él está dispuesto a llevarme hasta la casa y de regreso hasta aquí, él vive en Mira Mesa, a recoger mis cosas.

Stephanie señaló sobre este punto:

Cuando estoy realmente cansada y tengo que hacer muchos trabajos, mi mamá no me molesta sobre eso. Ella no me dice que lave los platos, yo sólo tengo que... Me voy a comer y luego me subo, no tengo que hacer ninguna cosa, porque mi mamá sabe que estoy cansada y tengo que hacer mi trabajo. Ella no me pone dificultades si necesito quedarme a hacer algo después de la escuela y se hace realmente tarde, o ella no me pone dificultades si necesito comprar todas estas cosas para la escuela, o sí, ellos no me molestan por ejemplo para hacer el quehacer de la casa. Ellos sólo dicen, ‘de acuerdo, sólo hazlo en el fin de semana cuando tengas tiempo’ o algo así.

La ayuda emocional descrita por Latoya, Stephanie y otros estudiantes de Preuss está documentada (Lareau, 1989; Valdés, 1996; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, 1996). Los padres que provienen de comunidades de bajos ingresos, que tienen altas aspiraciones para sus hijos, pero que no han tenido experiencias directas para prepararlos para una educación más alta, proporcionan a menudo ayuda emocional en la forma de comodidad y reducción de responsabilidades familiares.

Mientras los estudiantes de Preuss agradecían genuinamente las preocupaciones generales de sus padres y su apoyo emocional, lamentaban la inhabilidad de sus padres de participar de lleno en su nueva vida académica. A pesar de que trataron de mantenerse involucrados con el progreso de sus hijos en la escuela —asistiendo a reuniones de padres, supervisando calificaciones y comunicándose con los profesores— los estudiantes sintieron que sus padres no comprendían o no podían comprender completamente sus experiencias escolares.

### **Interacciones del grupo de pares: “Deseamos ser alguien”**

Los conflictos de los estudiantes de Preuss que estuvieron asociados con la negociación de sus identidades académicas y culturales a menudo los llevó a retirarse de sus familias y amigos del barrio. En esas ocasiones, buscaron a los que mejor “entendían” a ellos y su experiencia. De los estudiantes de Preuss, 65% respondió en el cuestionario que se asociaron sobre todo con sus pares de la escuela cuando estaban fuera de ella. La información obtenida en las entrevistas nos permitió

investigar las razones de esta opción. Los estudiantes de Preuss dijeron que se asociaron más a sus pares de la escuela porque eran más académicos y orientados al futuro que sus pares del barrio:

*Jane:* Al principio del noveno grado [cuando ingresó a Preuss] e inicios del décimo yo todavía salía con muchos de mis viejos amigos de la secundaria, porque vivíamos en el mismo barrio y nos manteníamos en contacto...pero ahora pienso que como estamos tan ocupados con nuestras vidas y la escuela y otras actividades que realmente no logramos hablar. La única cosa que cambió debido a Preuss es que estoy tan metida en la escuela y Anjanette [su mejor amiga anterior] que va a una preparatoria tradicional, está teniendo la vivencia de la preparatoria de manera diferente, así que estamos como separadas.

*Nadia Khalil:* ¿Mantienes contacto con amigos con los que no vas a la escuela?

*Angélica:* Ya no. No, bueno perdí contacto con ellos, porque, sí, cambiaron mucho.

*Nadia Khalil:* Y ¿a qué cosas te refieres?

*Latoya:* Ellos quieren ir de fiesta, y uno también, pero uno tiene que trabajar duro así que te juntas más con chavos de la escuela.

*Dora:* Los chavos de mi comunidad van a escuelas que no son tan buenas, y sólo quieren juntarse todo el tiempo e ir a fiestas y cosas así.

Estos estudiantes reflejan las experiencias relatadas por la gente que cambia de orientación política, cultural o educativa (Hurtado, Gurin, Peng, 1994). Cambian de amigos y grupos de referencia, comienzan a asociarse con la gente que comparte sus orientaciones. La separación de sus amistades del barrio no fue inmediata para los estudiantes de Preuss. Fue un proceso más lento, uno que se desarrolló en un cierto tiempo, en la medida en que se fueron emocionando más con sus intereses académicos que con sus amigos del barrio, quienes de acuerdo a los estudiantes de Preuss, continuaron más interesados en las fiestas. A pesar de que el desarrollo de las nuevas relaciones sociales y grupos de referencia reforzó su cultura para ir a la universidad impulsada por los profesores en la escuela, este desarrollo tuvo su costo. Como Richard Rodríguez, los estudiantes de Preuss lamentaron la pérdida de relaciones sociales anteriores incluso al valorar las nuevas.

Una orientación hacia el futuro —posponer la gratificación inmediata por gratificaciones posteriores— ha sido asociada con la “ideología del logro” y, por consiguiente, como una clave para el éxito ocupacional en el futuro (Turner, 1960). Mariana y Lucy articularon esta creencia al decir que estudiaban muy duro en el presente en preparación para el futuro, comparado con sus amigos del barrio que viven el presente y no planean para el futuro:

*Mariana:* Tendría más tiempo para mis amigos, pero tendría menos tiempo para mí y para mi futuro. Y es una cosa por otra [un trueque]. Y pienso que realmente he cambiado en ese sentido.

*Lucy:* Pienso que, mis amigos aquí, ellos hablan más sobre sus futuros y cosas, pero mis amigos fuera de la escuela hablan, viven en el presente.

Gabriela piensa que porque los estudiantes en Preuss están enfocados en el futuro hay menos presión entre ellos para perseguir placeres inmediatos:

*Gabriela:* En todas las escuelas hay presión de los pares, pero la cosa es que en esta escuela si dices “no” simplemente te dejan en paz, “como quieras” o “bien”. La gente no está metida en cosas como drogas, y no estoy diciendo que la gente no tiene novios y novias, no es que no los tengan, pero es que no tenemos la presión de eso.

*Nadia Khalil:* ¿Cómo es eso?

*Gabriela:* Conozco a sus padres, como a los de Nan, sus padres dicen “es escuela, escuela, Nam, escuela, escuela”... Entonces es como que todos están pensando en el futuro. Es como: “está bien, ¿por qué voy a hacer algo estúpido que me va a dar placer por un día, dos días, una semana, un mes a lo mejor?”. Pero si lo ves a largo plazo no va a ayudar. Y supongo que son simplemente los diferentes chavos que te rodean los que tienen una especie de influencia en ti.

Latoya y María agregaron que la carencia del tiempo libre impidió a los estudiantes de Preuss hacer cosas “tontas”:

*Nadia Khalil:* ¿Son los estudiantes de Preuss diferentes de los estudiantes del barrio?

*Latoya:* Cuando hablo con mis amigos de otras escuelas muchos están activos sexualmente o en pandillas o permanecen fuera de casa toda la noche, ese tipo de cosas. En lo que se refiere a nosotros, tenemos que trabajar, no tenemos tiempo para estar en una pandilla o para hacer otras cosas que podrían arruinar tu futuro. En ese sentido pienso que somos muy diferentes a los muchachos de otras escuelas, porque no tenemos tanto tiempo libre para nomás... Cuando uno no tiene nada que hacer, ¿qué es lo que vas a hacer?, meterte en problemas... Por ejemplo, como salimos tan tarde, no llegamos a la casa y decimos: “hey, qué voy a hacer, salir con mis amigos y meternos en aprietos”, nosotros no tenemos tiempo para hacer eso.

*María:* Yo siento que esta escuela ayuda a que eso no pase; por la cantidad de horas, no podemos meternos en pandillas o ir a causar problemas. Tú estás principalmente en la casa haciendo la tarea, y yo pienso que en otras escuelas están como, tienen tanto tiempo entre la escuela y la noche o lo que sea, permitiendo que vayan a hacer cosas malas. Pienso que la escuela como que lo previene.

En breve, los estudiantes de Preuss dijeron que tenían aspiraciones específicas para su vida futura: “Deseamos ser alguien” (cf. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1997). Específicamente, desean ir a la universidad y “salir adelante”:

*Nadia Khalil:* ¿Existe un estudiante de Preuss típico?

*Mariana:* Sí y no. Porque pienso que somos realmente diferentes, todos aquí somos tan diferentes, y eso es lo que lo hace divertido, que somos todos diferentes. Pero de alguna manera todos somos iguales porque todos estamos aquí por la misma razón y todos compartimos la misma mentalidad. Todos aquí, todos desean ir a la universidad, a una buena universidad o algo similar. Y todos aquí desean mejorar sus calificaciones, todos aquí se preocupan por la escuela. Pienso entonces que somos del mismo tipo porque el estudiante típico de Preuss se preocupa por la escuela, se preocupa por las calificaciones, se preocupa por su futuro y cómo va a lograrlo.

Angélica, amiga de Gloria, también concluyó que la universidad te conduce a “ser alguien”:

*Angélica:* Sí, como mi amiga, ella es mi vecina de al lado, ella va a Desert Sands High y me dice “¿por qué estás trabajando tan duro?” y le digo: “es la escuela... hay un propósito, para que yo pueda llegar a alguna parte”. Pero ella no entiende eso. Es algo que no está en su futuro, creo yo. Ella realmente no desea estudiar y hacer tareas y tener un futuro, yo creo. No sé, pienso que ella ve las cosas de manera diferente.

La mayoría —pero no todos los estudiantes de Preuss— “desean ser alguien” y ellos ven a la universidad como el vehículo para el éxito en su vida futura. En ese sentido, han comprado la “ideología del logro”: el trabajo duro y el esfuerzo conducen a las buenas calificaciones, que a su vez pueden ir mano a mano con el acceso a la universidad y a los buenos trabajos.

## **El grupo de pares de Preuss entiende por lo que “estamos pasando”**

Recordemos que los estudiantes de Preuss se quejaban de que ni sus padres ni sus amigos del barrio entendían su vida en la escuela. En cambio, 67% de los estudiantes de Preuss sienten que sus compañeros de estudio entienden sus vidas de la escuela, mientras que 66% piensan que sus pares del barrio no la entienden. Esta idea fue reiterada en las entrevistas individuales con 30 estudiantes de onceavo grado de Preuss. Piensan que existe un nivel profundo de comprensión entre los estudiantes en Preuss

porque todos pasan por experiencias similares en su casa y en la escuela. La frase “estamos pasando” apareció a menudo en referencia a sus pares:

*Nadia Khalil:* ¿Preuss es diferente socialmente de otras preparatorias?

*Perla:* Creo que interactuamos mejor porque tenemos muchas clases juntos, algunos nos conocemos desde el sexto grado; así es que pienso que encajamos bien juntos. Comparándola con otras preparatorias, no creo que sea demasiado diferente, pero pienso que trabajamos mejor juntos porque todos estamos en la misma situación en cuanto a los recursos económicos, en nuestros ambientes culturales, por lo que hemos pasado, mucho de esto es lo mismo, así que pienso que los aspectos comunes permiten que nos unamos más.

*Nicole:* Nos conocemos desde hace mucho y sabemos todo lo que hay que saber sobre cada uno, por así decirlo; somos como una familia, no sólo somos compañeros de clase, nos conocemos a un nivel más profundo, creo yo. Y pasamos por las mismas cosas, así que nos entendemos.

*Angélica:* Todos nos conocemos, todos sabemos por lo que estamos pasando, todos sabemos que estamos pasando por lo mismo. A diferencia de otras escuelas donde no sabes lo que la otra persona está haciendo o por lo que está pasando.

Horvat y Lising (1999: 332) reportan que un pequeño número de mujeres negras, estudiantes en un internado privado de elite, experimentó dolor y angustia al sentir que no pertenecían a ese ambiente. Sentían que tenían que dejar una parte de su identidad en la puerta. Mientras que los estudiantes de Preuss, aunque reportaron experiencias dolorosas, no atribuyeron esas sensaciones a la exclusión. Más bien se sentían presionados en medio de las expectativas tradicionales de la vida de familia y las nuevas demandas de una vida académica rigurosa.

## Conclusiones

Nuestro análisis de la experiencia de los estudiantes de Preuss contribuye al diálogo sobre el rendimiento académico de los estudiantes latinos y negros de bajos ingresos en los Estados Unidos. Su bajo rendimiento académico ha sido atribuido a su adopción de una ideología de la oposición que genera una resistencia a “la ideología del logro” (Macleod, 1987; Ogbu, 1974, 1987, 1992; Foley, 1991; Willis, 1977). No salen bien en la escuela porque se niegan a desarrollar las habilidades, las actitudes, las formas de actuar y el discurso —en breve, el capital cultural (Bourdieu, 1984)— necesarios para alcanzar el éxito académico.

Ogbu (1974, 1987, 1992) y Ogbu y Fordham (1986) tienen la versión más elaborada de este fenómeno. Ellos afirman que las “minorías involuntarias” —los descen-

dientes de los habitantes que llegaron a los Estados Unidos a través de la esclavitud, la conquista o la colonización— se enfrentan con el dilema de adoptar esas actitudes y conductas que realzan el éxito académico —tal como estudiar duro, obtener buenas calificaciones—, pero son percibidas por sus pares como típicas de los estadounidenses blancos y contrarias a las actitudes y comportamientos que son valorados por su comunidad. Las minorías involuntarias con frecuencia resuelven este dilema con un rechazo generalizado a la escuela porque adoptar estas actitudes y comportamientos positivos hacia ella es percibido como “actuar como blanco”, es decir, adoptar los comportamientos, eventos, símbolos y significados asociados con la cultura opresiva dominante (blanca) significa socavar su identidad cultural colectiva (Ogbu, 1992).

Investigaciones recientes (Gibson, 1991; Mehan, Villanueva, Hubbard, Lintz, 1996; Carter, 2006a, 2006b) han desafiado el uso de categorías masivas y binarias para describir las actitudes y los comportamientos de los estudiantes de minorías étnicas —minoría involuntaria vs. minoría voluntaria, actuar como blanco vs. Actuar como negro, asimilación contra rechazo— porque esta práctica puede oscurecer la variedad de respuestas de los estudiantes a la subyugación, al racismo y a la discriminación. Carter (2006b), por ejemplo, identifica muchas formas de identidad colectiva y de orientación hacia la escuela entre minorías “involuntarias”. Más significativo aún, los estudiantes que se resisten a actuar como blancos no adoptan una postura general contra la escuela, sino que rechazan ciertos gustos y maneras particulares de vestir y hablar asociadas con los blancos.

Además, en esos estudios, los estudiantes más exitosos se apropian de los códigos culturales del hogar y de la escuela. Nuestra investigación de la experiencia de Preuss refuerza este hallazgo y revela algunas de las medidas institucionales que apoyan la capacidad de los estudiantes para cruzar la frontera entre las culturas del hogar y de la escuela. Las medidas institucionales de la escuela, sobre todo el trabajo de crear una “cultura para ir a la universidad” (Oakes, 2002) y socializarla entre sus estudiantes ayuda a que los estudiantes de Preuss desarrollen una identidad académica y mantengan una identidad familiar. Esta cultura para ir a la universidad se fomenta a través de las clases preparatorias de la escuela apoyadas por andamiajes académicos y sociales, que incluyen un día escolar más largo, un año escolar más largo, tutorías, visitas a universidades, tutores de UCSD, el unir la secundaria y la preparatoria, y la realización de eventos que ponen en contacto a los estudiantes con graduados de Preuss. La mayor parte de estas actividades ocurren en el ambiente seguro producido por la presencia de la escuela en el campus de UCSD. Cuando las condiciones de una cultura para ir a la universidad están dadas, los estudiantes de minorías pueden aprender que es posible desarrollar una identidad dual: una manera de hablar y actuar apropiada para la escuela y una para el barrio.

Horvat y Antonio (1999) y Stanton-Salazar (2001) reportan que los estudiantes negros y latinos son marginados sistemáticamente en las escuelas de elite —una forma de violencia simbólica (Bourdieu, 1984)— a través de la cual la institución ejerce la dominación, privilegiando a los más afortunados sobre los menos afortunados. No observamos este fenómeno en Preuss, ni los estudiantes lo reportaron durante las entrevistas. Suponemos que la ideología de esta escuela, aunada a la densidad de la población estudiantil, suprimió esta práctica. En virtud de ser tan numerosos, los estudiantes de minorías son la mayoría, no están relegados a ser los extraños.

Esto no quiere decir que el desarrollo de identidades duales por los estudiantes haya sido un proceso fácil. Requirió a menudo una inversión dolorosa de energía emocional. Los estudiantes enfrentaron numerosos desafíos mientras intentaron navegar el espacio cultural y geográfico entre la escuela y la casa. Tuvieron que “pasar por” los desafíos materiales generados por un día escolar más largo, un año escolar más largo y un largo viaje en autobús para ir y venir a la escuela. Así pues, tuvieron que navegar también a través de los desafíos culturales, tales como la tensión creada por el rigor de las clases, las pruebas y la preparación de tareas asociados con la cultura para ir a la universidad reinante en Preuss.

Los estudiantes entrevistados reportaron haber recibido mensajes encontrados de parte de sus padres sobre su nueva vida académica. Por un lado, los estudiantes recibieron el estímulo verbal alrededor del tema que una buena educación era la mejor manera de evitar los problemas que experimentaron ellos al ganar salarios bajos, con carencia de movilidad en el trabajo, sin poder comprar las mercancías deseadas. Por otro lado, algunos padres hicieron sentirse culpables a los estudiantes por participar en las actividades académicas que con frecuencia consumían su tiempo, reemplazando las oportunidades de pasar más tiempo con la familia. Otros estudiantes indicaron que se sentían entre dos aguas, entre el entendimiento cultural de sus padres de que la familia es primero y las expectativas de la escuela de que el trabajo académico es de importancia vital.

Los estudiantes reportaron que sus padres entendían los parámetros generales de sus vidas en la escuela, pero no las luchas cotidianas y lo que tuvieron que pasar. La falta de experiencia personal sobre los desafíos experimentados por los estudiantes cuando atraviesan la distancia cultural y material entre el hogar y la escuela evitó que los padres participaran activamente en los aspectos académicos de la experiencia de sus hijos en Preuss. Sin embargo, en lugar de apoyo académico, los padres con frecuencia proporcionaron apoyo emocional a sus hijos. Como resultado de estos conflictos, los estudiantes de Preuss explicaron que desarrollaron y mantuvieron amistades en la escuela más a menudo que en sus barrios porque sus pares de Preuss “entendían mejor por lo que pasaban” tanto en la escuela como en su casa.

La pregunta persiste: ¿en qué medida la creación de esta cultura para ir a la universidad, el éxito académico que ha engendrado y la formación de identidades duales es una modificación sistemática de la estructura del poder? Uno podría argumentar —siguiendo a Bourdieu (1984)— que el trabajo de la escuela en crear una cultura para ir a la universidad representa simplemente una grieta o una fisura en la jerarquía del acceso que es organizado por la clase social y la raza en los Estados Unidos. De hecho, un número grande de estudiantes de bajos ingresos procedentes de diversas etnias está ascendiendo a pasos más y más altos la escalera del éxito académico y económico como resultado de este esfuerzo concertado, pero antes de que concluyamos optimistamente que la jerarquía del acceso está siendo desmantelada, debemos ser testigos de más esfuerzos sostenidos: que sean institucionalizados, perduren a través del tiempo y se establezcan en muchos lugares diferentes.

## Bibliografía

- Alvarez, D. y Mehan, H. (2006), “Whole school detracking: A strategy for equity and excellence”, *Theory into practice*, 45, t. 1, pp. 82-89.
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction*, New York and London, Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986), “The forms of capital”, en J. G. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, New York, Greenwood Press. pp. 241-258.
- Carter, P. L. (2006a), *Keeping It real: School success beyond black and white*, New York, Oxford University Press.
- Carter, P.L. (2006b), “Straddling boundaries: identity culture and school”, *Sociology of Education*, 79, pp. 304-328.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology*, New York, The Free Press.
- Cooper, C., Denner, J. y Lopez, E. M. (1999), “Cultural brokers: helping latino children on pathways toward success”, *The future of children*, 9, t. 2, pp. 51-57.
- Deal, T. y Peterson, K. (2000), “Eight roles of symbolic leaders”, *Educational leadership*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 202-212.
- Foley, D. E. (1990), *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Tejas*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Fordham, S. y Ogbu, J.U. (1986), “Black students’ school success: Coping with the burden of acting white”, *The Urban Review*, 8, t. 3, pp. 176-206.
- Gee, J. P. (2001), *An introduction to discourse analysis*, New York, Routledge.
- Gibson, M. (1988), *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, New York, Cornell University Press.

- Gibson, M. (1991), "Ethnicity and school performance: Complicating the immigrant/involuntary minority typology", *Anthropology and Education Quarterly*, 28, t. 3, pp. 431-454.
- Horvat, E. M. y Antonio, A. L. (1999), "'Hey those shoes are out of uniform': African american girls in an elite boarding school and the importance of habitus", *Anthropology and Education Quarterly*, 30, t. 3, pp. 317-342.
- Horvat, E. M. y Lewis K.S. (2003), "Reassessing the 'burden of acting white': The importance of peer groups in managing academic success", *Sociology of Education*, 76, pp. 265-280.
- Horvat, E. M. y O'Connor, C. (eds.) (2006), *Beyond acting white: reframing the debate on black student achievement*, Lanham MD, Rowman and Littlefield.
- Hurtado, A., Gurin, P. y T. Peng, T. (1994), "Social identities—A framework for studying the adaptations of immigrants and ethnics: the adaptations of mexicans in the united states", *Social Problems*, 41, t. 1, p. 129.
- Khalil, N. (2005), *Home and academic identities at the preuss school*, UCSD, Unpublished Human Development Program Honors Thesis, La Jolla, UCSD.
- Lareau, A. (1989), *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*, London, Falmer.
- Lareau, A. (2003), *Unequal childhoods: Class, race and family life*, Berkeley, University of California Press.
- MacLeod, J. (1987), *Ain't no makin' it: leveled aspirations in a low-income neighborhood*, Boulder, Co., Westview.
- McClure, L. y Morales, J. C. (2004), "The preuss school at UCSD: school characteristics and students' achievement", UCSD, CREATE, disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008,
- McClure, L., Strick, B., Jacob-Almeida, R. y Reichter, C. (2006), "The preuss school at UCSD: school characteristics and students' achievement, UCSD, CREATE", disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. y Lintz, A. (1996), *Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students*, New York, Cambridge University Press.
- Meier, D. (1995), *The power of their ideas: lessons for america from a small school in Harlem*, Boston, Mass., Beacon.
- Morales, J. C. (2005), The question is not where they will be next year, but who will they be when they get there: A study of home and school identity, Unpublished Latin American Studies MA Thesis, La Jolla, UCSD.
- Noddings, N. (1984), *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Berkeley, Ca., University of California Press.

- Oakes, J. (2002), *Critical conditions for equity and diversity in college access: Informing policy and monitoring results*, Los Angeles, UC ACCORD.
- Ogbu, J. U. (1974), *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*, New York, Academic Press.
- (1987), “Variability in minority performance: A problem in search of an explanation”, *Anthropology & Education Quarterly*, 18, t. 4, pp. 312-334.
- Ogbu, J. U. (1992), “Understanding cultural diversity and learning”, *Educational Researcher*, 21, t. 8, pp. 5-14.
- Reicher, C. y McClure, L. (2008), “The preuss school: School characteristics and students’ achievement, class of 2007, UCSD, CREATE”, disponible en <http://create.ucsd.edu/evaluation>; consultado el 3 de junio de 2008.
- Rosen, L. y Mehan, H. (2003), “Reconstructing equality on new political ground: The politics of representation in the charter debate at UCSD”, *American Educational Research Journal*, 40, t. 3, pp. 655-682.
- Sizer, T. R. (2004), *The red pencil: Convictions from experience in education*, New Haven, Ct., Yale University Press.
- Solomon, R. P. (1992), *Black resistance in high school: Forging a separatist culture*, Albany, New York, SUNY.
- Stanton-Salazar, R. (2001), *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S.-mexican youth*, New York, Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M.M. (1997), *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among latino students*, Stanford, Ca., Stanford University Press.
- Turner, R. H. (1960), “Sponsored and Contest Mobility and the School System”, *American Sociological Review*, t. 25, pp. 855-867.
- Valdés, G. (1996), *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools*, New York, Teachers College Press.
- Valenzuela, A. (1999), *Subtractive Schooling: U.S.-mexican youth and the politics of caring*, Albany, NY, SUNY Press.
- Vasquez, O., Stanton-Salazar, R. y Mehan, H. (2000), “Engineering success through institutional support”, en S. T. Gregory (ed.), *The academic achievement of minority students*, Lanham, New York University Press of America. pp. 213-305.
- Willis, P. (1977), *Learning to labor*, New York, Columbia University Press.