

Víctor Hugo Ramos Arcos\*

## **Meritocracia, segregación y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California**

### **Meritocracy, segregation and agency: differential access to educational opportunities among young people of Mexican origin in Los Angeles, California**

**Abstract** | Based on the analysis of differential access to the structure of opportunities as well as to the cumulative processes of advantages/disadvantages, this article explores the educational trajectories in the high school of young people of Mexican origin in Los Angeles, California, both in privileged educational spaces as well as disadvantaged in high school.

The school institution in the United States is analyzed as a reproductive space of social inequalities, through mechanisms such as meritocracy and school intra-segregation, but also as a social space where the emergence of social agency is possible. It shows how some young people achieve better access to the structure of opportunities, either through school inter-segregation and intra-segregation that makes social boundaries more flexible for outstanding students or through the alternate routes that the social agency opens, and how this is especially relevant in disadvantaged educational spaces.

**Keywords** | social inequalities, undocumented students, education, meritocracy, migration, Mexico–United States.

**Resumen** | A partir del análisis sobre el acceso diferenciado a la estructura de oportunidades así como a los procesos de acumulación de ventajas/desventajas, este artículo explora las trayectorias educativas en el nivel medio superior de jóvenes de origen mexicano

---

Recibido: 18 de enero de 2018.

Aceptado: 6 de julio de 2018.

\* Doctor en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente se desempeña como posdoctorante en el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM.

**Correo electrónico:** victorhugo.ramos@comunidad.unam.mx

Ramos Arcos, Víctor Hugo. «Meritocracia, segregación y agencia: el acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California.» *Interdisciplina* 7, n° 18 (mayo–agosto 2019): 81–102.

doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.18.68457>

en Los Ángeles, California, tanto en espacios educativos de privilegio como en desventaja. Se analiza la institución escolar en Estados Unidos como un espacio reproductor de las desigualdades sociales, pero también como un espacio social donde es posible la emergencia de la agencia social. Se muestra cómo algunos jóvenes logran un mejor acceso a la estructura de oportunidades, ya sea mediante la inter e intrasegregación escolar que flexibilizan las fronteras sociales para los estudiantes sobresalientes o, bien, mediante las vías alternas que abre la agencia social, y cómo esta es especialmente clave en espacios educativos en desventaja.

**Palabras clave** | desigualdades sociales, estudiantes indocumentados, educación, meritocracia, migración, México-Estados Unidos.

## Introducción

LA POBLACIÓN de origen mexicano en Estados Unidos es uno de los grupos con mayores rezagos sociales, entre ellos los educativos, en tanto ha padecido sistemáticamente la estratificación sociorracial en Estados Unidos, además de ser una población mayormente migrante de escasa calificación, que ha dejado sus comunidades de origen, debido las condiciones de pobreza y ausencia de vías de movilidad social (Gándara y Contreras 2009; Massey 2007). Debido a esta problemática, diversas investigaciones se han concentrado en analizar los fundamentos de los rezagos y avances educativos entre la población latina, no obstante, hace falta profundizar en las particularidades que plantea el origen nacional así como del crecimiento demográfico sostenido de la población de origen mexicano en Estados Unidos durante las últimas décadas.<sup>1</sup>

Las perspectivas sobre estratificación social y racial han contribuido a entender los procesos sociohistóricos que han dado lugar a que la población de origen mexicano ocupe una posición social en los escalafones más bajos de la sociedad estadounidense (Portes y Rumbaut 2014; Massey 2007; Tilly 1998). Sobre los sistemas educativos, las investigaciones de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2003), así como las de François Dubet (2005), permiten desmitificar el idealismo que recae sobre la escuela como una institución que aminora las diferencias sociales y promueve la movilidad social; más bien, se plantea que la escuela continúa reproduciendo las desigualdades tanto educativas como

**1** En Estados Unidos es común que tanto la academia como las instituciones gubernamentales categoricen uniformemente a las poblaciones migrantes a partir del origen geográfico y en términos regionales, sin considerar las múltiples diferencias culturales, económicas, étnicas, religiosas y sociales entre países así como dentro de estos.

En el caso de California, cabe precisar que es el estado con mayor población de origen latino en Estados Unidos, y que Los Ángeles es la mayor aglomeración urbana con población latina de la Unión Americana, de la cual 79% es de origen mexicano (Pew 2016).

sociales. Con una amplia base empírica, distintas investigaciones han logrado identificar las problemáticas que limitan el desarrollo educativo de los jóvenes de origen latino en Estados Unidos: pobreza, estratificación social negativa, escuelas de baja calidad educativa, estatus migratorio irregular y condiciones económicas inestables, bajo nivel educativo de los padres, limitados capitales culturales y sociales, racismo, entre otros (Abrego 2006; Gándara y Contreras 2009; Gonzales 2010; Gonzales y Carvajal 2015; Solorzano *et al.* 2005). Del mismo modo, se han identificado también aquellos factores que propician el desarrollo educativo entre los jóvenes de este grupo: agencia social, políticas públicas educativas dirigidas a minorías étnicas y raciales, creación de un sentido de pertenencia, similares en el entorno educativo y la incidencia de organizaciones étnicas en las universidades (Hurtado y Ponjuan 2005; Stanton-Salazar 2011; Urrieta 2009).

Desde una propuesta teórica que contempla las tensiones y conexiones entre estructura y agencia, este artículo tiene por objetivo analizar las trayectorias educativas de jóvenes de origen mexicano que llegan a la universidad en Los Ángeles, California, tanto de aquellos que provienen de espacios educativos privilegiados como de aquellos en desventaja. Específicamente, se aborda la etapa educativa en *high school*,<sup>2</sup> en la que se analiza la incidencia de la institución escolar así como de agentes sociales en el acceso a la estructura de oportunidades y cómo se desarrolla un proceso acumulativo de ventajas o bien, de desventajas a lo largo de las trayectorias educativas y cómo este incide en el proceso de acceder a la universidad. El argumento clave es que, si bien la institución escolar es fundamental en moldear el acceso a la estructura de oportunidades, también es necesario considerar la incidencia de la agencia social, en tanto se aporta evidencia de cómo las interacciones con agentes sociales promueven un mejor acceso a la estructura de oportunidades, reducen las desventajas educativas e impulsan la agencia individual, permitiendo que jóvenes con desventajas educativas y sociales ingresen a la universidad.

Primero se presentan el marco analítico y la estrategia metodológica que fundamentan este trabajo. Posteriormente, se examinan dos tipos de trayectorias educativas: aquellas desarrolladas en entornos educativos de privilegio, por ende,

**2** En Estados Unidos, *high school* es la educación secundaria previa a la universidad. Con una duración de 4 años, es en esta etapa en la que los estudiantes deben elegir si continuarán hacia la educación superior, ya sea en una universidad o en un *community college*—institución que ofrece estudios vocacionales pero también cursos de 2 años de educación universitaria, con los cuales es posible transferirse a una universidad para obtener el grado de *bachelor*—. En el caso de tener la expectativa de estudiar en una universidad, los estudiantes deben cursar asignaturas requeridas por el sistema de universidad al que desean ingresar, así como cursos avanzados y de honores.

con mayor accesibilidad a oportunidades y otras donde las desventajas privan de la experiencia escolar y de las posibilidades de acceso a la estructura de oportunidades que, sin embargo, pueden alterar su rumbo a partir de la intercesión con la agencia social. Más adelante, se analizan brevemente los cambios que supone la implementación de la Ley del Sueño en California para las trayectorias educativas de los jóvenes indocumentados y se finaliza con las conclusiones.

## Aparato teórico para comprender las desigualdades educativas

Existen distintas perspectivas acerca de las funciones de la institución escolar en la sociedad. En un plano ideal, esta se perfila como un ente emancipador en la medida en que promueve la equidad y la movilidad social, que tiene su expresión paradigmática en los sistemas educativos de los países escandinavos. Visiones más críticas y con un anclaje menos normativo y más empírico plantean que la escuela lejos de generar equidad social, reproduce y preserva las desigualdades educativas y sociales, en tanto reserva la educación de calidad a las clases privilegiadas, al tiempo que las condiciones educativas desfavorables persisten para las clases trabajadoras, lo cual termina por reproducir las diferencias sociales (Bourdieu y Passeron 2003; Dubet 2005).

A partir de dichas perspectivas, la meritocracia se considera uno de los mecanismos clave en generar las desigualdades educativas. La institución escolar tiende a premiar, valorar y alentar a los estudiantes *aptos*, *talentosos*, con desempeño educativo sobresaliente y comportamientos acordes al discurso normativo de la sociedad dominante. En contraste, los estudiantes *fracasados* y *perdedores*, con problemáticas no solo en el aprendizaje sino también en su entorno social, tienden a ser excluidos del sistema educativo (Dubet 2005).<sup>3</sup> La meritocracia también se vincula con las dinámicas de poder y clase en las sociedades. Así, las desigualdades educativas son frecuentemente un reflejo de las desigualdades sociales; los espacios educativos de privilegio se reservan generalmente a las clases potentadas, al tiempo que los espacios educativos en desventaja lo son para grupos sociales excluidos por cada sociedad (pobres, migrantes, gente de color, indígenas).

Estado, familia y mercado moldean la estructura de oportunidades a la que cada grupo social tiene acceso (Dewilde 2003). El Estado puede en mayor o menor medida encargarse de redistribuir recursos para atajar las desigualdades. En el

**3** Los calificativos sobre la valoración de los estudiantes que tienden a generalizarse en la institución escolar se presentan a lo largo del texto en cursivas. Desde la perspectiva teórica que aborda este artículo se cuestiona cómo se asignan tales valoraciones, en la medida en que frecuentemente se encuentran hiladas a cuestiones de clase, raza y/o etnicidad.

ámbito de la educación, por ejemplo, en la era del estado de bienestar se adoptaron políticas dedicadas a promover la equidad educativa que lograron por un momento pensar la educación como la vía más clara de movilidad social; por el contrario, en el estado neoliberal, al reducir la capacidad de incidencia del Estado, se termina por afectar en el bienestar social, sobre todo de los sectores más vulnerables, el efecto es individualizar el acceso y los logros educativos, haciendo responsable solamente al sujeto de su propio éxito o fracaso escolar, como si el entorno e instituciones sociales fueran ajenos a este proceso. Por otra parte, el ámbito familiar es una fuente de capital social y cultural para transitar por el sistema educativo, los grupos sociales con mejor posición son los que mayores capitales acumulan y, en consecuencia, los que ofrecen los recursos más adecuados y efectivos en el plano educativo; por el contrario, las familias pobres generalmente heredan las desventajas de forma intergeneracional (bajos niveles de educación de los padres, trabajo precario, mala alimentación, acceso deficiente a servicios públicos, redes sociales limitadas al contexto de pobreza), lo cual tiene efectos negativos en la educación. En tanto, el mercado crea una estructura laboral que define las condiciones de trabajo, ingresos y márgenes de movilidad social. El Estado de bienestar se caracterizó por mejorar las condiciones laborales de los trabajadores, que paulatinamente han sido desmanteladas en la era del neoliberalismo, con lo cual las desigualdades sociales se han profundizado. Precariedad, inestabilidad, explotación laboral, desempleo y la consecuyente inmovilidad social han vuelto a ser padecidas masivamente por las clases trabajadoras (Bayón 2015).

El tipo de acceso a la estructura de oportunidades se puede analizar a través del proceso acumulativo de ventajas o de desventajas.<sup>4</sup> A lo largo de las trayectorias educativas, el acceso diferenciado a la estructura de oportunidades determina cómo un sujeto acumula ventajas o desventajas. Las desigualdades iniciales tienen un efecto de gran peso en la capacidad de acumular ventajas (Laureau 2003; O'Rand 1996). Como ya se mencionaba, la herencia intergeneracional de la pobreza dificulta un posible cambio en las condiciones de vida, fundamentalmente en contextos donde el Estado tiene mínima trascendencia social. Mientras que la posición de privilegio propicia y facilita la acumulación de ventajas.

Sin embargo, como alternativa para los procesos que profundizan la individualización del bienestar social, este trabajo se alinea a la perspectiva de que, a pesar del debilitamiento de la colectividad y la solidaridad, la agencia social, ya

**4** Merton (1958) planteó, a partir del análisis de trayectorias de científicos, que la acumulación de ventajas o desventajas iniciales tenían un efecto vinculante y aditivo a lo largo del tiempo, con lo cual, generaban desigualdades profesionales entre los científicos. Este proceso tiene como consecuencia, una distribución desigual de recursos y oportunidades en el mundo académico.

sea colectiva o individual, permanece como una alternativa que, en ciertos contextos, logra hacer frente a los procesos de diferenciación y estratificación social (Melucci 1999; Rustin y Chamberlayne 2013). En ese sentido, se propone que la interacción de sujetos en condiciones de desventaja social con agentes sociales de cambio permite reformular las subjetividades y alentar las expectativas de bienestar y movilidad social de los sujetos.

Al respecto, Bourdieu (1999) subraya 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. De forma complementaria, Burkitt (2015) agrega que la agencia no es un proceso reflexivo individual, sino que tiene un carácter estrechamente relacional, interactivo e interdependiente, la agencia emerge a partir de los intercambios, reflexiones y reformulaciones que se dan en el contexto de interacción entre agentes y sujetos. Dichas interacciones están marcadas por la complejidad del espacio social, donde interviene la estructura y la agencia, en un proceso sociohistórico de construcción. En otras palabras, habrá espacios más propicios para la interacción de agencia, en aquellos donde la cohesión social, solidaridad y el sentido de pertenencia sean significativos en el entorno social y mediados por procesos históricos sostenidos que cultiven estos intercambios.

En el campo educativo, los agentes sociales se caracterizan como sujetos con capitales valorados para transitar por el sistema educativo, los cuales son transmitidos hacia los estudiantes a fin de subvertir las desigualdades educativas, pero también las relaciones de subordinación y desventaja social (Stanton-Salazar 2011). Estas interacciones de forma frecuente comienzan a partir de vínculos empáticos fundamentados en la experiencia de vida, tal como compartir la posición de clase, etnicidad, raza y/o género, lo que Bourdieu (2008) denomina *afinidades de habitus vividas*.

De esta manera, se plantea que las trayectorias educativas estables y continuas no necesariamente deben ceñirse a los patrones meritocráticos que impone el sistema educativo, la interacción entre agentes y estudiantes es un proceso alternativo con similares resultados, sobre todo en aquellos entornos donde privan las desventajas educativas y sociales.

## Metodología

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas con jóvenes de origen mexicano, nacidos en México o Estados Unidos, con estatus migratorio regular o irregular, que estudiaran en una universidad del área metropolitana de Los Ángeles, California, y que estuvieran

en un rango de edad de entre 18 y 25 años. La selección inicial de entrevistados se realizó a través de los departamentos de Estudios Chicanos así como de los centros de recursos para estudiantes en las universidades;<sup>5</sup> asimismo, se utilizó la técnica de “bola de nieve” entre los estudiantes inicialmente entrevistados.

Como estrategia metodológica se recurrió al curso de vida, a fin de poder identificar los cambios, continuidades, rupturas y adaptaciones en la experiencia vital de los sujetos sociales. La unidad de análisis se centró en la trayectoria educativa, con lo cual fue posible identificar y analizar los sucesos significativos asincrónicamente (eventos estructurales e individuales, transiciones y puntos de inflexión) relevantes para el proceso educativo.<sup>6</sup> A partir de la experiencia biográfica de los sujetos, es posible conocer las dinámicas mediante las cuales acceden en mayor o menor medida a una determinada estructura de oportunidades a lo largo de su trayectoria educativa y, con ello, al proceso acumulativo de ventajas/desventajas; paralelamente, es posible identificar cómo es que los sujetos sociales conforman sus subjetividades en torno a la educación.

En total se realizaron 50 entrevistas a estudiantes de cuatro universidades (Universidad de California, Los Ángeles; Universidad Estatal de California, Los Ángeles y Long Beach; y la Universidad Saint Mary’s) así como a 3 consejeros académicos. Dicha muestra resultó bastante heterogénea en términos de origen, edad y estatus migratorio. 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 y Zacatecas), pero también fue posible encontrar jóvenes con origen en las regiones de más reciente migración (Ciudad de México, Estado de México, Oaxaca, Veracruz y Yucatán).

Por edad, se obtuvieron rasgos inesperados —desde la normatividad y subjetividad del investigador—, pues se esperaba un máximo de 25 años. No obstante, se encontraron numerosos casos en que se superó el rango debido a tra-

**5** Los centros de recursos en las universidades de Estados Unidos son espacios institucionales donde se brinda a los estudiantes una serie de apoyos académicos, psicológicos, deportivos y de salud.

**6** Los eventos se refieren a sucesos de tipo estructural (crisis económicas, reforma legislativa, implementación de políticas públicas, entre otros) o bien, individuales (matrimonio, separación de padres, muerte de un familiar, entre otros) que inciden en la vida de los sujetos sociales. Las transiciones son entendidas como un cambio de estado en el curso de vida de los sujetos sociales (ingreso a la universidad, ingreso al mundo laboral, migración) a veces previsible en su dimensión normativa, pero otras veces suelen caracterizarse por la imprevisión, incertidumbre y falta de control por el individuo, sobre todo cuando se vive en contextos de vulnerabilidad y pobreza (Dewilde 2003). En tanto, los puntos de inflexión son acontecimientos individuales o sociales que cambian sustancialmente la dirección de una trayectoria de vida, tales como el abandono escolar, enfermedad, deportación, embarazo (Guichard *et al.* 2013).

vectorias educativas inestables, con periodos de abandono escolar temporal o bien retraso en el avance académico. Respecto al estatus migratorio, la muestra también fue un tanto sorprendente, pues se esperaba que el contacto con estudiantes indocumentados fuera complicado, ya que investigaciones anteriores mostraban la dificultad de hallarlos, tanto por cuestiones de seguridad como por tener hasta hace unos años una presencia reducida en las universidades (Contreras 2009; Pérez 2009).

Posterior a la transcripción, las entrevistas fueron codificadas y analizadas mediante el *software* científico Atlas.ti. Las entrevistas fueron realizadas en español, sin embargo, las respuestas muestran la riqueza lingüística de los jóvenes, pues en sus formas comunicativas suelen utilizar la mezcla del español, el inglés y el *spanglish*.<sup>7</sup>

## La inter e intrasegregación escolar meritocrática

La experiencia educativa está decididamente marcada por la institución escolar. La calidad de la enseñanza, los recursos materiales y humanos, así como las características de los estudiantes que asisten condicionan el acceso a un determinado tipo de recursos, y esto influye necesariamente de forma sustancial en las trayectorias educativas.

El sistema educativo estadounidense se caracteriza por las profundas desigualdades entre los establecimientos escolares, las cuales se vinculan estrechamente con el entrecruzamiento de raza, etnicidad y clase. Como argumento que fundamenta la segregación escolar, se socializan y difunden como valores fundamentales la meritocracia y el esfuerzo individual en el sistema educativo. Se premia y reconoce a los alumnos con desempeño educativo sobresaliente y se difunde un discurso que hace pensar en que el talento es nato y solo se alcanza a través del esfuerzo cotidiano e individual, como si las condiciones sociales de cada estudiante, particularmente las desventajas sociales, o el contexto escolar no tuvieran influencia alguna en el desempeño educativo.

La intersegregación escolar consiste en la separación de los distintos grupos que conforman la sociedad mediante la tendencia a la homogenización social de los establecimientos escolares. En la medida en que parte de los aportes económicos para las escuelas provienen de los impuestos locales, es de esperarse que los hijos de quienes habitan en un área de escasos recursos, generalmente migrantes y afroestadounidenses, asistan a escuelas donde predominen las defi-

<sup>7</sup> El *spanglish* es una mezcla lingüística del español con el inglés, utilizado a menudo por jóvenes que crecen en contextos sociales donde conviven la cultura de origen con la del destino migratorio.



ciencias y carencias educativas. Mientras que escuelas localizadas en áreas afluentes, donde habita mayormente la población blanca y anglosajona, se encuentren los establecimientos donde se reciba enseñanza de calidad (Levine 2006).

Las desigualdades educativas no solo existen entre las escuelas, sino que en cada establecimiento escolar se produce una intrasegregación escolar donde, acorde con el principio de meritocracia, se seleccionan los alumnos más *aptos* y *talentosos*, a los cuales se les brindan mejores condiciones y calidad de enseñanza, al tiempo que se les segrega de los alumnos con desempeño educativo medio y bajo. Es así como dentro de un mismo establecimiento escolar se entremezclan dos entornos socioeducativos totalmente opuestos y distantes entre sí.

La intrasegregación escolar se puede interpretar también como un proceso donde bajo ciertas condicionantes como lo es, por ejemplo, el éxito escolar, se flexibilizan las fronteras excluyentes originadas debido a las distinciones de clase, raza y etnicidad, donde solo permanece el mecanismo de selectividad meritocrática. Lo anterior estaría planteando nuevas dinámicas sociales en el contexto educativo de California. Tomando en consideración que el estado de California es un pivote del desarrollo en la economía del conocimiento, y que en los próximos años requerirá de un número sin precedentes de trabajadores calificados,<sup>8</sup> así como el hecho de que la población latina, en su mayoría de origen mexicano, es ya la principal población en California y con el mayor índice de crecimiento demográfico (Pew Research 2014), se verá que estos condicionantes estarían generando transformaciones en el contexto educativo. Este proceso hace recordar que las dinámicas étnicas, raciales y de clase son siempre dinámicas, cambiantes en el tiempo.<sup>9</sup>

### **Espacios educativos de privilegio: la cultura del *American Dream*<sup>10</sup>**

Los espacios educativos de privilegio consisten en entornos escolares donde las condiciones y calidad de la enseñanza permiten obtener un mejor desempeño educativo. Maestros mejor preparados, recursos de apoyo (consejeros académicos, centro de recursos para ingresar a la universidad), recursos materiales (bi-

**8** Para 2030 se estima necesario que un 38% de la fuerza de trabajo posea al menos el grado de *bachelor*. Sin embargo, las estimaciones indican que para ese entonces habría tan solo un 33% de la población con ese grado de estudios, lo cual causaría un rezago de poco más de un millón de empleos de alta calificación por cubrir (PPIC 2017).

**9** Un analogía es el proceso de racialización de los chinos en Estados Unidos, una población a la que inicialmente se estratificó de forma negativa, llegando incluso a prohibir su inmigración en el siglo XIX. No obstante, en las últimas décadas, la población de origen chino se ha integrado positivamente a la sociedad estadounidense, en la medida en que tiene un rol sobresaliente en los sectores punta de la economía del conocimiento (Massey 2007).

**10** "Sueño americano".

bibliotecas, laboratorios, computadoras, espacios deportivos, comedores), y la socialización con pares con perfiles educativos sobresalientes se traducen en ventajas educativas y, consecuentemente, en un mejor acceso a la estructura de oportunidades.

Entre las escuelas a las que asistían los estudiantes entrevistados se identificaron tres espacios educativos de privilegio: a) *high schools* localizadas en áreas con ingresos medios, suburbios con una considerable proporción de población blanca a la vez que de pequeñas poblaciones de migrantes; b) *high schools* con deficiencias educativas en sectores de ingresos bajos, en lo que mediante la intrasegregación escolar, se seleccionaban a los mejores alumnos para ubicarlos en los espacios educativos de privilegio, y, c) las denominadas *magnet schools*, establecimientos de excelencia educativa cuyo objetivo institucional es promover la equidad educativa entre las minorías raciales y de bajo perfil socioeconómico.<sup>11</sup>

La selección de los estudiantes para acceder a estos espacios tiene lugar mediante distintos mecanismos. Entre los mecanismos explícitos de selección se encuentran la clasificación de los estudiantes por promedio —del “número 1” al “último número”—, ceremonias de reconocimiento a los *valedictorians*,<sup>12</sup> y la promoción hacia cursos avanzados y de honores. Además, se promueven mecanismos implícitos como la preferencia de los profesores sobre los alumnos sobresalientes en las clases, el constante reconocimiento, o bien, la ayuda cotidiana de profesores y consejeros en la transmisión de los códigos escolares.<sup>13</sup> En su conjunto, estas dinámicas permiten a los estudiantes sobresalientes apropiarse de un capital cultural, social y simbólico altamente valorado en el campo educativo, con lo que se acumulan ventajas educativas que facilitan el acceso a

**11** Las escuelas *magnet* son un espacio de privilegio de singulares características. Si bien cumplen la misión de abrir espacios educativos de calidad para minorías raciales en desventaja social, también pueden ser vistas como un “imán de talentos” y un ejemplo paradigmático de la meritocracia en el sistema educativo. Las escuelas *magnet* captan a los mejores estudiantes de los grupos en desventaja social, es decir, se premia con una educación de privilegio solo a aquellos estudiantes que lograron superar los obstáculos y desventajas educativas.

La disponibilidad y el acceso a este tipo de escuelas es la excepción y no la regla. La postulación de ingreso se realiza por iniciativa propia del estudiante o la familia. Tomando en consideración que los padres de los jóvenes de origen migrante desconocen muchas veces el sistema educativo y sus códigos, se infiere como poco probable que esta opción educativa sea conocida.

**12** *Valedictorian* es la mención meritoria que se otorga al estudiante con el mejor promedio anual en una generación o un grupo en el sistema educativo estadounidense.

**13** Distintos autores resaltan que los sistemas educativos poseen una serie de procedimientos, dinámicas y conocimientos que sirven para un adecuado tránsito por el sistema, a los que solo se accede en tanto se adquiere un cierto capital cultural, que bien puede ser transmitido por las familias o los profesores (Bourdieu y Passeron 2003; Dubet 2005; Stanton-Salazar 2011).

la estructura de oportunidades. Así, el sistema educativo reproduce la narrativa de que quien se esfuerza en los estudios, la escuela le brindará mejores oportunidades, como una suerte del *American Dream* en la educación.

En las escuelas *magnet*, por ejemplo, los estudiantes son sometidos a un alto nivel de exigencia y competitividad académica con el propósito de prepararlos para el ingreso a las universidades más selectivas de Estados Unidos. Los estudiantes en estas instituciones expresan una experiencia nutrida, en la que la escuela fue la única prioridad en sus vidas durante esta etapa. Su cotidianidad refleja cómo todos sus esfuerzos estaban volcados hacia los estudios.

[...] 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 a una escuela normal [...] ahí todos nos conocíamos, todos tomábamos las mismas clases. Sí era inteligente y todo, pero fue muy difícil la escuela [...] 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. Esa escuela está *rankeada* la tercera mejor en California y éramos la 22 mejor en todo Estados Unidos. Venía la NASA, venía la Boeing, a darnos *internships* a los estudiantes. 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, [...] me acuerdo que una vez le ganamos al equipo de China, era el mejor del mundo en ese entonces. (Antonio, 21 años).

La experiencia de Antonio ejemplifica el carácter de una escuela provista con todos los recursos necesarios para brindar una educación de excelencia. Al mismo tiempo, deja ver cómo se plasma el discurso meritocrático en la narrativa. Una escuela en la que todos los estudiantes reciben igual trato en tanto son *talentos*, en la que compiten entre sí y con otras escuelas para ser los mejores y que garantiza un acceso privilegiado a oportunidades educativas y laborales. Además de ello, las narrativas de los jóvenes sobre la escuela en estos espacios son por demás positivas, muy pocos los visos negativos sobre la misma.

Como resultado, en los espacios educativos de privilegio, las aspiraciones y expectativas educativas de asistir a la universidad suelen ser altas.<sup>14</sup> Aunque se ha documentado cómo la población de origen mexicano es uno de los grupos

**14** Las aspiraciones se refieren a los ideales educativos que tiene un estudiante, mientras que las expectativas son una evaluación de las capacidades académicas y económicas principalmente, sobre las posibilidades reales para alcanzar dichos ideales. Kao y Tienda (1998) plantean que las interacciones sociales cotidianas en la familia, escuela y barrio son fundamentales en la creación de aspiraciones y expectativas.

con menores aspiraciones educativas en Estados Unidos, debido a los procesos de integración social y estratificación negativa (Gándara *et al.* 2004; Gibson *et al.* 2004), las experiencias educativas de los jóvenes entrevistados dan cuenta de cómo el entorno educativo y las interacciones con agentes y pares que incentivan el desarrollo educativo permiten la construcción de aspiraciones y expectativas más ambiciosas.

La precaria situación económica fue mencionada por los jóvenes casi siempre como la principal desventaja sobre la decisión de continuar estudiando que, junto al bajo capital cultural y social de los padres contribuyen a construir limitadas aspiraciones y expectativas educativas. La reformulación de estas perspectivas se transforma a partir de un proceso de agencia individual y colectivo, donde las desventajas aminoran su peso en tanto los estudiantes se apropian del capital cultural y social para un adecuado tránsito por el sistema educativo.

[...] mi mamá me dijo que no iría al colegio,<sup>15</sup> [...] como que me rompió en dos pedazos [...] yo voy a seguir adelante dije, 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. *¿Por qué tu mamá no quería que fueras al colegio?* Pues dinero, falta de dinero [...] No trabajaba mi mamá, apenas les alcanzaba para pagar los *biles* [...] una de mis maestras que estaba enseñando teatro, me empezó a involucrar mucho en el teatro, empecé a trabajar con *City G Center Theater* y luego otro programa en *UCLA Summer Intensive*, trabajando, creciendo como artista. [...] los maestros estaban de mi parte, porque sabían mi situación, que no tenía papeles, y quería ir al colegio y ellos me empezaron a ayudar, empezando por el consejero del colegio, me empezó a ayudar con (información de) los colegios, todos me estaban dando dinero, otra maestra de danza me daba permiso de enseñar en sus clases de baile. (Diana, 22 años).

Diana, una estudiante indocumentada que, aunque hubiera obtenido resultados educativos sobresalientes, *valedictorian* de su generación, apreciada por sus maestros y consejeros, además de contar con un talento artístico en el teatro, para su familia pesaban más los problemas económicos que las aspiraciones educativas de su hija, las cuales, además, se encontraban fuera de las referencias culturales familiares. A pesar de estas barreras, el reconocimiento y ayuda de profesores y consejeros, los logros académicos y socializar en un espacio educativo privilegiado, le permiten construir ideas positivas acerca de sus capacidades para asistir a la universidad.

En otros casos, la agencia no tiene tintes meritocráticos tan sólidos, sino

**15** “Colegio” es una traducción incorrecta del inglés al español para referirse a la universidad. En inglés el sistema de educación superior se denomina *College*.

que se aboca a los principios de equidad educativa. Es el caso de Israel quien, por el hecho de asistir azarosamente a un espacio educativo privilegiado debido a su residencia en un área de clase media, le permiten interactuar con un agente que le conduce a reformular sus expectativas educativas.

[...] no sabía nada de cómo aplicar (a la universidad), esa persona de la *high school* (consejera) sabía que trabajaba yo, porque todo el tiempo que estuve en la preparatoria trabajé y estudié al mismo tiempo, trabajaba tiempo completo [...] 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 [...] ella me guió por el proceso, cómo aplicar, ella siempre estaba ahí para ayudarme [...] 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).

Además de profesores y consejeros que brindan consejos y apoyo a los estudiantes, es también relevante el contexto de socialización a nivel de pares. Las aspiraciones y expectativas de ir a la universidad tienden a socializarse en *high school*; entre los estudiantes de los entornos privilegiados está normalizado continuar los estudios en la universidad, y para los que no es así en este entorno, la relevancia del tema termina por incitarlos a esta decisiva transición. Es el caso de Andrés, quien inicialmente no tenía claras intenciones de asistir a la universidad.

*I've got every school that I applied. It was me and other girl were the only guys in UCLA, the ones with the best schools than anyones got into. It was really funny cause all of my friends, they had to push me like to apply, not turn down, remember Andrés, don't forget to go to the office and pick up that application, so people always motivated me and people always pushed me to continue doing my best. (Andrés, 22 años).<sup>16</sup>*

Las trayectorias de jóvenes en espacios educativos de privilegio se caracterizaron por su estabilidad y continuidad hacia la etapa universitaria. Con una preparación académica adecuada, el capital cultural y social brindado por sus

**16** Traducción propia: "Obtuve todas las escuelas a las que apliqué. Fuimos yo y otra chica los únicos chicos en UCLA, los que tenían las mejores escuelas a las que nadie más entró. Fue muy gracioso porque todos mis amigos me tuvieron que presionar para que postulara, no te rindas, recuerda Andrés, no olvides ir a la oficina y recoger esa solicitud, entonces la gente siempre me motivó y la gente siempre me empujó para continuar haciendo lo mejor que puedo".

profesores y consejeros, aunado a altas expectativas de ir a la universidad, la mayoría de los estudiantes ingresaron directamente a la universidad.

Las experiencias de estos jóvenes refutan la idea de que es el arraigado principio meritocrático del esfuerzo individual el único recurso para un desempeño educativo sobresaliente. Además de las ventajas o desventajas acumuladas a partir de la posición de clase, las dinámicas de la institución escolar moldean sustancialmente el desempeño educativo. Los recursos educativos de calidad en espacios privilegiados, así como las interacciones sociales que son posibles en este entorno, propician el desarrollo educativo y con ello, un mejor acceso a la estructura de oportunidades.

### **Espacios educativos en desventaja: los *fracasados del gueto***

Los espacios educativos en desventaja son aquellos establecimientos en los que privan las deficiencias y donde la escasez de recursos educativos y materiales impiden ofrecer una educación de calidad. Profesores poco preparados, salones sobrepoblados, concentración de población migrante, pobres y/o minorías raciales, consejeros con radios de atención que hacen imposible una atención adecuada, débil disponibilidad de recursos enfocados a la preparación para la universidad, así como espacios físicos y sociales degradados conforman un contexto educativo del todo desalentador que dificulta el desarrollo educativo (Gonzales y Carvajal 2015; Gonzales 2010). Así, estos establecimientos son un ejemplo fiel de la reproducción social a través de la escuela que plantean Bourdieu y Passeron (2003).

En la escuela en desventaja, los profesores más que enseñar difunden el discurso de la violencia simbólica en el que nada se espera de los *fracasados*—que en este caso tiene una considerable carga racial, yuxtapuesta a la de clase—, que hace del hijo de migrante mexicano alguien que no debe aspirar más que a continuar la misma vida de sus antecesores, trabajar en el campo y las fábricas. Con este discurso, además de inhibir todo tipo de aspiraciones y expectativas educativas, se estigmatiza y racializa negativamente a un grupo social y, como consecuencia, se termina por invisibilizar las desventajas educativas sociales como causa de las problemáticas educativas, al tiempo de inducir a pensar a los estudiantes que la responsabilidad de sus deficiencias educativas recae solamente en ellos (Dubet 2005). Aún en Ramona, una estudiante con excelente desempeño educativo, su narrativa refleja ese desprecio:

[...] hablaba con los consejeros sobre quererme graduar con honores, pero tuve una mala experiencia porque mi consejera me dijo no, tú vienes de México, no te puedes graduar con honores, no vas a poder ir a la universidad porque no tienes papeles y

tus papás nunca van a poder pagar la escuela. De hecho, fue un tiempo muy triste, muy difícil para mí porque yo siempre quise continuar mis estudios, siempre había querido llegar hasta la universidad. [...] no creo que me desanimó, de hecho creo me hizo sentir más fuerte, como que le quise probar, tú quién eres para decirme si puedo ir a la escuela o no. Mis grados estaban impecables en ese momento,<sup>17</sup> de hecho tenía muy buenos grados, siempre sacaba puras A, hasta en Tijuana puros dieces todo el tiempo, trabajando y todo. (Ramona, 24 años).

Además de la violencia simbólica, el contexto escolar de socialización también conduce a acentuar las desventajas educativas. La cultura de las pandillas está muy presente en los barrios de migrantes en Los Ángeles y se interna también en las escuelas. Al interior de las *high schools* es común que los adolescentes, sobre todo los hombres, socialicen en torno a la cultura juvenil pandilleril. Si la escuela no les ofrece expectativas, reconocimiento y respeto y por el contrario, los estigmatiza, excluye y culpabiliza de su bajo desempeño educativo, otros espacios sociales alternativos, cercanos a la escuela —como es en este caso la pandilla—, al menos les ofrece empatía, diversión e identidad. La pandilla es entonces vista como un espacio de socialización en donde pueden encontrar pares como similares experiencias de vida, así como de exclusión escolar. La integración en la pandilla puede ser pasajera, sin embargo, una mayor participación en estos grupos muchas veces orilla a los jóvenes a la deserción escolar.

Nosotros crecimos en *South Central LA*, sí era antes un barrio donde había mucha actividad de gangas,<sup>18</sup> nosotros crecimos en eso ¿verdad? Yo antes siendo un chavalillo, me junté en eso, y sí estaba de vago a veces en las calles, y especialmente cuando estaba en la *high school*. ¿En *high school* a qué se dedicaban las gangas? Adentro de la *high school*, no te voy a mentir, vendían drogas también, yo me encontré vendiendo marihuana, vendía adentro y alrededor. [...] paré ya luego porque a uno de mis amigos lo mataron por eso. (Enrique, 24 años).

Paulatinamente, la institución escolar deja de ser un espacio de integración social o de creación de aspiraciones educativas, en tanto la escuela los desacredita como sujetos con capacidades y talento. De manera que la integración a la contracultura juvenil de las pandillas que rechaza y confronta las pautas de comportamiento, así como las etiquetas que le son asignadas en su condición

**17** *Grados* se refiere a las calificaciones, es una traducción incorrecta de *grades*.

**18** *Ganga* es una deformación al español de la palabra *gang*, que en inglés significa pandilla. Los jóvenes de origen mexicano utilizan distintos argots que se refieren a la cultura de pandillas.

de migrantes, pobres y/o latinos, frecuentemente se vuelve el espacio social de acogida. Como plantea Saraví (2009), la escuela va dejando de ocupar un lugar primordial en la vida de los jóvenes, en la medida en que se significa como una *escuela sin sentido*, una escuela que no les ofrece nada.

Dubet (2005) refiere que el sistema escolar agrupa en las escuelas del “gueto”, los espacios educativos en desventaja, a los alumnos *fracasados*. La homogeneidad social en donde prácticamente se agrupan a alumnos con bajo desempeño escolar, y se les separa de los *buenos alumnos* mediante la inter e intrasegregación escolar, se añade a los profesores que no enseñan y consejeros que no ayudan, lo cual resulta en la acumulación de desventajas educativas, así como a la limitada generación de expectativas y aspiraciones educativas.

Expresión de este proceso es la débil generación de aspiraciones y expectativas educativas. A diferencia de los espacios educativos de privilegio, es poco común en estas socializar la idea de “ir a la universidad”. En vez de ello, entre los estudiantes se piensa en iniciar la vida laboral, quizá asistir al colegio comunitario y, en otras ocasiones, ni siquiera se tienen ideas claras acerca de lo que sigue una vez terminado el *high school*. Las aspiraciones de asistir a la universidad son difusas, lejanas en tanto se internaliza el discurso escolar de los *fracasados*, pero también en términos de recursos monetarios, que resultan abismales para una familia pobre, y que igualmente desconoce los mecanismos gubernamentales de ayuda financiera.

No tenía a alguien que me apoyara en eso. Yo voy a ser el primero, cuando acabe, en graduarse (de la universidad) de mi familia. No tenía a nadie con quién platicar acerca de esto. Los consejeros no se enfocaban tanto en eso porque tenían quién sabe cuántos estudiantes con quien trabajar, así que la atención individual nunca la tuve, ni tampoco a quién seguir en mi familia. (Alberto, 26 años).

En nuestra área 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.<sup>19</sup> 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 podamos. (Francisco, 27 años).

Las narrativas de Alberto y Francisco dejan ver la ausencia de sujetos o factores que permitieran crearles aspiraciones sobre continuar sus estudios. La escuela, profesores, consejeros, familia y amigos tuvieron nula incidencia en el

**19** *Perseguir* es una traducción al español errónea de *run*, dicho verbo en inglés tiene distintas acepciones.



proceso. En ese contexto, estos estudiantes tienen una mínima entrada a la estructura de oportunidades y han acumulado en su trayectoria educativa múltiples desventajas. No obstante, la intervención de agentes de cambio social supone un trazo distinto en el rumbo de las trayectorias en espacios educativos en desventaja.

## Agencia en un mar de desigualdades

En un proceso donde los *fracasados* son destinados a espacios educativos con mínimas alternativas para resarcir sus desventajas educativas, en el contexto local de Los Ángeles la influencia de agentes con intenciones de generar cambios sociales profundos en la educación permite, en distintos grados, ofrecer alternativas a las rutas predestinadas por la estructura meritocrática del sistema escolar. De acuerdo con las narrativas de los estudiantes, estos actores sociales son más una excepción que una regla, son agentes que navegan en un mar de desigualdades.

Desde los años 60, en California se ha dado una continua movilización social de la población chicana y, en los años más recientes, convergente con el activismo migrante. Desde entonces estos grupos se han organizado por la consecución de derechos y el abatimiento de prácticas racistas a nivel institucional y social. Uno de los ejes clave han sido las reivindicaciones para promover la equidad educativa en una sociedad profundamente desigual. Luego de décadas de presión social, a raíz de este proceso histórico, es posible encontrar agentes de cambio en los espacios educativos en desventaja, profesores y consejeros que tienen intenciones de plasmar esas demandas en la realidad. Es decir que, muchos de los agentes que se encuentran en estos espacios educativos desventajosos, lo están por un fuerte compromiso social y político.

En este sentido, las afinidades de hábitos vividos son casi siempre el origen del sentido de cercanía, empatía y confianza que requiere la agencia para influir de manera profunda en el proceder de los sujetos (Bourdieu 1999; Burkitt 2015). Los profesores y consejeros son generalmente latinos y/o mexicanos, y comparten con los estudiantes experiencias de migración irregular o de un origen social desventajoso que, en conjunto, hacen de su experiencia de vida un vínculo que estrecha la confianza y afinidad y que conduce a una mayor capacidad de influencia sobre los jóvenes.

[...] todavía estoy en contacto con dos de mis maestros de *high school*, que eran mis maestros de español. De hecho, fue una de las razones por las que yo quise hacer mis estudios en español y lingüística, porque yo veía lo que hacían, y yo quería seguir sus pasos. Ellos me ayudaron en el proceso de poder continuar con el colegio o poder saber

que yo tenía la opción de ir al colegio. Si yo lo hubiera tratado de hacer por mí mismo, yo creo que no hubiera sabido ni por dónde empezar, si no fuera porque ellos me dijeron tienes que hacer esto, ve a hablar con tal persona y que te orienten un poco, pero en sí, yo creo que si no fuera por eso... *¿Ellos eran latinos?* Una era hondureña y el otro era peruano, pero igual, ellos eran inmigrantes, vinieron de sus países [...] entonces ellos entendían un poco de mi experiencia porque ellos también habían sido inmigrantes, ellos entendían lo que es llegar a otro país completamente diferente, que te tienes que adaptar, tienes que aprender cómo se hacen las cosas aquí. (Diego, 26 años).

Así, mediante la transferencia de conocimientos, consejos y guía de profesores y consejeros con un alto grado de empatía tanto étnica como social, los estudiantes que acuden a espacios educativos desfavorecidos tienen la posibilidad de tener un mejor acceso a la estructura de oportunidades y, con ello, crear aspiraciones y expectativas de ir a la universidad, así como paliar las desventajas educativas acumuladas. Como narra Diego, la falta de conocimientos e información sobre el sistema educativo y sin la intervención de estos agentes (sus profesores), él quizá no hubiera continuado sus estudios.

De esta manera, los estudiantes con acceso a estas interacciones sociales, ya no viven una *escuela sin sentido* que los demerita y excluye, sino que encuentran el reconocimiento de sus capacidades y sus logros por parte de agentes sociales que, sin ser la regla, parecen ser una alternativa educativa de trascendencia relevante en los espacios educativos en desventaja.

## La Ley del Sueño en California. ¿Mayores oportunidades para los estudiantes indocumentados?

Luego de la aprobación de la Ley del Sueño (*Dream Act*) estatal de California en 2011, miles de jóvenes indocumentados tuvieron la oportunidad de continuar estudios superiores mediante el acceso a becas gubernamentales y privadas, así como al financiamiento de la matrícula escolar. Como resultado, las expectativas sobre ir a la universidad son más positivas tanto en espacios educativos de privilegio como en desventaja, si se toma en cuenta que para muchos la cuestión financiera se percibía como el mayor impedimento para estudiar la universidad (Abrego 2006). Así, la Ley del Sueño de California marca un antes y un después en torno a la posibilidad de ir a la universidad.

Sin embargo, se deben plantear matices en torno a los cambios producidos por este nuevo contexto, en la medida en que la estructura de oportunidades a la que cada estudiante tiene acceso, según el espacio educativo en el que se desarrolla, es crucial en el proceso de continuar o no hacia la universidad. Aquellos jóvenes que asistieron a espacios educativos de privilegio, donde la crea-

ción de expectativas y aspiraciones era común, lo fue también el ingreso a la universidad. En tanto, en los espacios educativos en desventaja, este proceso estuvo en gran medida definido por la intervención de agentes sociales. Es decir, aunque la estructura de oportunidades se ha ampliado vía la Ley del Sueño estatal, cabe mencionar que el desarrollo de aspiraciones y expectativas no es un proceso automático, sino profundamente contextual y relacional. Cuando el discurso de los *fracasados* es aprehendido y no hay factores de cambio, la reproducción social sigue su curso.

Entonces, si bien la Ley del Sueño estatal es un cambio trascendental sobre las oportunidades de acceso a la universidad para los jóvenes indocumentados, se debe subrayar la necesidad de considerar que las oportunidades no son las mismas para todos, sino que en ello, el contexto educativo de inserción, de privilegio o desventaja, resulta determinante.

## Conclusiones

Las trayectorias educativas de los jóvenes de origen mexicano dan cuenta de la complejidad de procesos, contextos y actores que se entrelazan para dar lugar a distintas formas de transitar por el sistema educativo. Si bien, el origen migrante así como la pobreza en el origen es un común denominador entre todos los jóvenes entrevistados, los distintos patrones en las trayectorias educativas están profundamente vinculados con la estructura de oportunidades a la que se tiene acceso.

La posibilidad de ingresar a espacios educativos de privilegio permite desprenderse gradualmente de las desventajas sociales y educativas acumuladas gracias a que la disponibilidad de recursos educativos es abundante y se socializa en un medio totalmente centrado en el desarrollo educativo. En contraste, las trayectorias en contextos educativos en desventaja conducen a acumular y consolidar las desventajas, y pareciera ser que solamente la intervención de agentes sociales se presenta como una alternativa de cambio.

El análisis de los entornos educativos en los que se insertan estos jóvenes permite caracterizar al sistema educativo estadounidense como uno arraigadamente meritocrático y como consecuencia, bastante desigual. Los que mayormente logran acceder a la educación superior son los que el sistema educativo selecciona por su sobresaliente desempeño educativo, al tiempo que va relegando a aquellos en quienes las desventajas sociales y educativas les impiden avanzar en el mismo grado.

Sin embargo, en el caso estudiado, en los procesos de cambio y generación de alternativas educativas, se aporta evidencia de la relevancia que tienen los agentes sociales, profesores y consejeros con experiencias de marcada politiza-

ción en torno a las luchas sociales de los chicanos, latinos y migrantes, quienes, sobre todo en los contextos educativos en desventaja, logran cambiar de rumbo trayectorias educativas que de otra manera seguirían los patrones que rigen la reproducción social. ■

## Referencias

- Abrego, Lindsey. «I can't go to college because I don't have papers': Incorporation patterns of Latino undocumented youth.» *Latino Studies*, 4: 212-231, 2006.
- Bayón, Cristina. *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. México: IIS-UNAM y Bonilla Artigas Editores, 2015.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- . *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.
- y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- Burkitt, Ian. «Relational agency: Relational sociology, agency and interaction.» *European Journal of Social Theory*, 2015, 1-18.
- Contreras, Frances. «Sin papeles and rompiendo barreras: Latino college students and the challenges in persisting in college.» *Harvard Educational Review*, 79(4): 610-632, 2009.
- Dubet, François. *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa, 2005.
- Dewilde, Caroline. «A life-course perspective on social exclusion and poverty.» *The British Journal of Sociology*, 54(1): 109-128, 2003.
- Gándara, Patricia *et al.* «The changing shape of aspirations: Peer influence on achievement behavior». En Margaret Gibson (coord.), *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. Nueva York: Teachers College Press, 2004, 39-62.
- y Frances Contreras. *The Latino education crisis. The consequences of failed social policies*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2009.
- Gibson, Margaret *et al.* «The role of peers in the schooling of U.S. Mexican youth.» En Margaret Gibson (coord.), *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. Nueva York: Teachers College Press, 2004, 1-17.
- Gonzales, Roberto G. «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, 2010.

- y Cynthia Carvajal. «Difficult transitions: undocumented immigrant students navigating vulnerability and school structures.» En Gilberto Conchas y Michael Gottfried (eds.), *Inequality, power and school success: case studies on racial disparity and opportunity in education*. Nueva York: Routledge, 2015, 187-206.
- Guichard, Eduardo *et al.* «Reconstrucción subjetiva del curso de la vida en Chile.» *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4): 617-646, 2013.
- Hurtado, Sylvia y Luis Ponjuan. «Latino educational outcomes and the campus climate.» *Journal of Hispanic Higher Education*, 4(3): 235-251, 2005.
- Kao, Grace y Marta Tienda. «Educational aspirations of minority youth.» *American Journal of Education*, 106(3): 349-384, 1998.
- Lareau, Annette. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Levine, Elaine. «Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos.» *Revista Sociológica*, 21(60): 173-205, 2006.
- Massey, Douglas S. *Categorically unequal: the American stratification system*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 2007.
- Melucci, Alberto. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: Colmex, 1999.
- Merton, Robert. «The Mathew Effect in science. The reward and communication systems of science are considered.» *Science*, 159: 56-63, 1958.
- O’Rand, Angela. «The cumulative stratification of the life course.» En R. H. Binstock L. y K. George (eds.), *Handbook of aging and the social sciences*. San Diego: Academic Press, 1996, 188-207.
- Pérez, William. *We are Americans: undocumented students pursuing the American dream*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, 2009.
- Pew Research. *U.S. Latino population growth and dispersion has slowed since onset of the great recession*. Washington: Pew Research, 2016.
- . *Demographic profile of Hispanics in California, 2014*. Washington: Pew Research, 2014.
- Portes, Alejandro y Rubén G. Rumbaut. *Immigrant America. A portrait*, 4a ed. Berkeley: University of California Press, 2014.
- PPIC. *California’s Future*. San Francisco: Public Policy Institute of California, 2017.
- Rustin, Martín y Prue Chamberlayne. «Introduction: from biography to social policy.» En Prue Chamberlayne *et al.* (eds.), *Biography and social exclusion in Europe: Experiences and life journeys*. Bristol: The Policy Press, 2002, 1-22.
- Saraví, Gonzalo. *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS, 2009.
- Solorzano, Daniel G. *et al.* «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, 2005.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. «Social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth.» *Youth & Society*, 4(3): 1066-1109, 2011.
- Tlly, Charles. *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press, 1998.
- Urrieta, Luis. *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*. Tucson: The University of Arizona Press, 2009.