

**Sociológica**, año 21, número 60, enero-abril de 2006, pp. 173-206  
Fecha de recepción 07/02/05, fecha de aceptación 02/12/05

## Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos<sup>1</sup>

Elaine Levine\*

### RESUMEN

Este artículo señala las dificultades a las que se enfrentan los hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos, con el propósito de entender por qué persisten los bajos niveles de escolaridad entre los latinos de origen mexicano, incluso para las segundas y hasta las terceras generaciones o más. Analiza los obstáculos socioeconómicos que limitan su buen desempeño y las nuevas formas de discriminación y segregación escolar, que ayudan a explicar los rezagos de estos niños y jóvenes en el contexto estadounidense.

**PALABRAS CLAVE:** migración, escolaridad, hijos de migrantes, deserción escolar, segregación *de facto*.

### ABSTRACT

This article highlights the difficulties that children of Mexican migrants face in U.S. schools in order to understand why low levels of schooling continue to exist among second- and third-generation Latinos of Mexican origin. The author analyzes the socio-economic barriers that limit their good performance and the new forms of discrimination and educational segregation, which help explain why these children and youths lag behind in the United States.

**KEY WORDS:** migration, schooling, children of migrants, drop-out rate, *de facto* segregation

\* Investigadora del Centro de Investigaciones sobre América del Norte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: elaine@servidor.unam.mx

<sup>1</sup> La autora agradece al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México el apoyo para la elaboración de este artículo, que es una versión revisada y actualizada del capítulo 4 de su libro *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*.



EL CENSO DEL 2000 REVELÓ un enorme crecimiento de la población hispana o latina<sup>2</sup> en Estados Unidos. De continuar las tendencias actuales los latinos constituirán alrededor de un tercio de la población nacional para mediados de este siglo. Las primeras instituciones sociales en experimentar la presencia de mayorías no blancas serán las escuelas (Orfield, 2001, citado en Valencia, 2002: 59). Sin embargo, todo parece indicar que las escuelas públicas no están cumpliendo actualmente con la función de facilitar la movilidad socioeconómica de los hijos de inmigrantes pobres recién llegados, como si lo hicieron durante la primera mitad del siglo xx. Además, la historia reciente nos revela una falta de voluntad colectiva para resolver el problema de la creciente marginalización de aquellos sectores de la población, también crecientes, que son las minorías étnicas y raciales. El grupo de más rápido crecimiento entre las minorías es el de los latinos y el componente mayoritario entre ellos es de origen mexicano.

De hecho, los niños latinos son el grupo más segregado dentro de las escuelas oficiales en Estados Unidos hoy día. En términos generales los niños ricos, predominantemente blancos no hispanos, y los niños pobres no asisten a las mismas escuelas porque no viven en los mismos barrios. Las escuelas de las zonas pobres son pobres, con grandes carencias de infraestructura y recursos humanos, porque su financiamiento depende en buena medida del impuesto predial

<sup>2</sup> En un principio el gobierno estadounidense utilizaba el término hispano para designar a las personas provenientes de México y los otros países de Centro y Sudamérica y el término latino se usaba más en ámbitos académicos del oeste del país. Actualmente, la mayoría de los académicos utiliza ambos términos indistintamente y el gobierno ha incorporado el término latino, utilizando muchas veces la designación de “hispano o latino”.

local. Los niños latinos padecen los efectos de la segregación *de facto*, que es el resultado de la determinación económica del lugar de residencia y, por ende, de la escuela a la que asisten. También sufren otro tipo de segregación mediante programas que los aíslan lingüísticamente y por el *tracking* –la agrupación según supuestas aptitudes o la canalización a un plan de estudios que no incluye todas las materias necesarias para ingresar a una universidad.

Indudablemente este aislamiento académico y social repercute en su aprovechamiento escolar. Por eso, acceder a la educación superior resulta doblemente difícil para la mayoría de los jóvenes latinos, hecho que a la vez limita sus opciones de empleo y, por consiguiente, las perspectivas de movilidad socioeconómica intergeneracional dentro de Estados Unidos. Hay quienes señalan que las aspiraciones educativas y laborales de los latinos son bajas, pero el hecho de haber dejado su país de origen para emigrar a los Estados Unidos demuestra lo contrario. Si medimos sus avances en términos de hasta dónde han llegado, en comparación con de dónde provienen, los saltos son enormes tanto para niveles de escolaridad como para niveles salariales. Sin embargo, si comparamos sus logros con los estándares prevalentes en Estados Unidos su situación resulta muy desventajosa.

En este artículo analizaremos algunos de los problemas que confrontan los hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos, en un intento de explicar los bajos niveles de escolaridad que persisten entre los latinos de origen mexicano para las segundas y hasta las terceras generaciones o más. Nuestro punto de partida es el gran crecimiento de la población latina y la ubicación del componente mexicano dentro de ésta. Hablaremos de la relación entre niveles de escolaridad y niveles de ingresos, que resulta ser un proceso de doble vía con repercusiones negativas para la mayoría de los latinos. Analizaremos los datos empíricos que evidencian el rezago de los latinos en general, y de los de origen mexicano en particular, en términos de escolaridad. Discutiremos algunos intentos de explicar las tasas tan altas de deserción escolar que exhiben estos grupos. Señalaremos las enormes diferencias en los recursos materiales disponibles para escuelas oficiales entre zonas ricas y pobres de un mismo estado o zona metropolitana. Destacaremos la importancia de las nuevas formas de segregación o “discriminación” escolar que han surgido en Estados Unidos en las últimas décadas y cómo la educación bilingüe, sin proponérselo, ha contribuido al aislamiento lingüístico y social de los

niños latinos. Finalmente, planteamos que más allá de los obstáculos socioeconómicos, que limitan el buen desempeño de los hijos de migrantes mexicanos y algunos otros latinos en las escuelas, las nuevas formas de discriminación y segregación descritas por Meier y Stewart (1991) y lo que Ángela Valenzuela (1999) ha identificado como *subtractive schooling*, enseñanza que resta (en vez de sumar) conocimientos, son elementos fundamentales para entender qué pasa con estos niños y jóvenes en las escuelas de Estados Unidos.

#### CRECIMIENTO RECIENTE DE LA POBLACIÓN LATINA EN ESTADOS UNIDOS

Entre 1990 y 2000 la población estadounidense se incrementó 13.2%. Al mismo tiempo el segmento de la población denominado como hispano o latino creció 57.9%, superando incluso el ritmo de crecimiento de los asiáticos de 53% y rebasando las proyecciones previas al respecto. En términos numéricos la población latina también fue la que más creció durante la última década del siglo xx, con 12.9 millones de personas. La blanca no hispana creció solamente en 6.5 millones, la afroamericana en 4.7 y la asiática en 3.5 (US Census Bureau, 2001a). Es cierto que los latinos tienen tasas de nacimiento más altas que los otros grupos de población, pero parte considerable, aproximadamente 46%, del gran incremento que experimentaron durante este periodo se debió a la inmigración.

No obstante las enormes diferencias entre estas personas, provenientes de más de veinte países, el resto de los estadounidenses las identifican a todas como hispanas o latinas, aun cuando ellas mismas se reconocen más en términos de su país de origen. Los de origen mexicano constituyen aproximadamente 66% del conjunto (US Census Bureau, 2003a). El 40% de los latinos de origen mexicano nació fuera de Estados Unidos, es decir, en México (US Census Bureau, 2004: Tabla 7.2). Dada su preponderancia en el conjunto de los latinos hemos observado que los mexicanos<sup>3</sup> determinan la pauta de la mayoría de los indicadores socioeconómicos del grupo. Por lo tanto,

<sup>3</sup> Cuando es evidente por el contexto que nos referimos a latinos de origen mexicano —que incluye tanto a los nacidos en México que radican en Estados Unidos como a las personas nacidas en Estados Unidos cuyos padres o abuelos, etc, nacieron en México— es posible que usemos la designación de “mexicanos” para abreviar.

cuando no existan datos o series de datos específicos para los latinos de origen mexicano la cifra para el total de los latinos es casi siempre una buena aproximación a la situación del componente mexicano.

Según el censo de 2000 varios estados registraron un incremento de la población latina de entre 200 y 300%, aun cuando el punto de partida en 1990 fuese un número bastante pequeño. Son los casos de Georgia, Tennessee, Carolina del Sur, Alabama y Nevada. Se experimentó el mayor ritmo de crecimiento en Carolina del Norte, donde fue de 394% (de 76.7 a 379 mil), seguido por Arkansas con un incremento de 337% (de 19.9 a 86.9 mil). De hecho, fueron 22 los estados que experimentaron un crecimiento de los latinos mayor del 100%, que casi duplica la tasa de crecimiento de este grupo a nivel nacional (US Census Bureau, 2001b: 4). Muchos de estos lugares se encuentran entre los llamados “nuevos destinos” para la población latina.

No obstante lo anterior, la mitad de dicha población se concentra todavía en solamente dos estados de la Unión Americana, California y Texas, y más de tres cuartos se ubica en siete estados, los dos anteriores más Nueva York, Florida, Illinois, Arizona y Nueva Jersey. Por otra parte, hay una correspondencia muy alta entre los lugares de origen y los destinos de los diferentes grupos de latinos dentro de Estados Unidos. Los mexicanos se concentran sobre todo en el suroeste y hay un número significativo también en el estado de Illinois. También la gran mayoría de los latinos en los nuevos destinos, como las Carolinas, Alabama y Georgia, son mexicanos. De todas maneras las concentraciones más grandes de mexicanos están en el condado de Los Ángeles –en el sur de California, donde se ubica la ciudad del mismo nombre– en el condado de Harris, en Texas, donde se localiza Houston, y en el condado de Cook, en Illinois, donde está Chicago.

Por lo general, los latinos se concentran en unos cuantos condados de los estados donde radican, tanto en los lugares tradicionales de arraigo como en los nuevos destinos. Tal concentración se debe, en buena medida, a la fuerza positiva de las redes sociales y familiares de las sucesivas oleadas de migrantes. Son atraídos a los lugares donde conocen a alguien que les pueda brindar apoyo mientras se ubiquen bien y les proporcione contactos para conseguir empleo. Por otra parte, los impactos negativos de la discriminación social y la segmentación del mercado de trabajo también juegan un papel importante en la determinación de las concentraciones geográficas de los latinos.

Muchas zonas residenciales están totalmente fuera de sus posibilidades económicas y otras, aun cuando no resultaran inalcanzables, serían hostiles para ellos. De igual manera hay espacios u ocupaciones específicos dentro del mercado laboral —ya sea en general o en determinadas localidades, según el caso— que se consideran como empleos o “nichos del mercado” idóneos para los inmigrantes latinos. Cabe señalar también que se considera a los latinos como el grupo más segregado actualmente —es decir, con las más altas probabilidades de asistir a la escuela con otros niños latinos y negros que con niños blancos no hispanos— dentro de las escuelas públicas estadounidenses.

Dadas sus altas tasas de crecimiento, tanto absoluto como relativo, la participación de los latinos en la población escolar y en la población económicamente activa se incrementará significativamente en los próximos años. Aportarán dos tercios del crecimiento total de la población en edad de asistir al *high school* entre 2000 y 2010. En este último año 20% de los jóvenes en este rango de edad serán latinos, en comparación con solamente 10% en 1990 (Vernez y Mizell, 2001: vii). En 2000 uno de cada cinco nuevos integrantes de la fuerza de trabajo fueron latinos, quienes constituían 12% de toda la población económicamente activa (PEA). Se estima que entre 2000 y 2010 la PEA no hispana crecerá 9%, mientras que la latina se incrementará 77% mediante la incorporación de nuevos inmigrantes, así como de los jóvenes latinos que alcanzan la edad de trabajar. Es decir, en 2010 los latinos constituirán 17.4% de la PEA estadounidense (Vernez y Mizell, 2001: vii; Suro y Passel, 2003: 7). Sin embargo, el bajo nivel de escolaridad de la mayoría de ellos, en particular de los mexicanos, los relegará a los peldaños más bajos de la escala ocupacional y salarial.

#### LA CRECIENTE RELACIÓN ENTRE NIVEL DE ESCOLARIDAD Y NIVEL DE INGRESOS

Hoy día el nivel de escolaridad es un factor cada vez más importante en la determinación del nivel de ingresos de las personas. Según autores como Manuel Castells, Peter F. Drucker, Tahichi Sakaiya, Jeremy Rifkin y Alvin Toffler, entre otros, el conocimiento se ha convertido en el elemento primordial del sistema socioeconómico actual (Castells,

2002; Drucker, 1993; Sakaiya, 1995; Rifkin, 1996; Toffler, 1991). Desde diversas perspectivas estos autores analizan el papel del conocimiento y el manejo de información como recursos básicos de la producción y plantean que este hecho constituye una característica fundamental de la sociedad actual.

Aunque con enfoques distintos, tanto Toffler como Drucker consideran que el sistema educativo estadounidense de hoy es obsoleto y que sin modificaciones profundas será incapaz de proporcionar, a la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar, las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Toffler, 1991: 351-363; Drucker 1993: 195-209). Ni siquiera hay que entrar al terreno del futurismo de estos autores para saber que la gran mayoría de los setenta a cien mil jóvenes hispanos (US Department of Commerce, 1996: A-28) que en Estados Unidos abandonan la escuela cada año, sin concluir el ciclo de enseñanza media, están destinados al subempleo y la pobreza. En el mundo contemporáneo se requieren de cada vez más altos niveles educativos para asegurar un buen nivel de vida.

La creciente correlación entre niveles de ingreso y niveles de escolaridad se manifiesta en ambos extremos de la escala salarial y se hizo más pronunciada a partir de la década de los ochenta. Entre las personas que no terminaron *high school* el porcentaje de quienes perciben un ingreso anual bajo (definido como inferior al nivel de la pobreza para una familia de cuatro personas) se incrementó de 21.3% en 1979 a 36.1% en 1990. Durante el mismo lapso el porcentaje de personas con el certificado de *high school* pero sin estudios universitarios con ingresos bajos aumentó de 13 a 21.6% (US Department of Commerce, 1993: 5). Por otra parte, las cifras indican que desde la década de los sesenta la diferencia entre el nivel de ingresos de las personas con títulos universitarios y los ingresos de los no titulados tiende a crecer (Murphy y Welch, 1993: 105).

La creciente diferenciación en los ingresos de las personas según sus respectivos niveles de escolaridad que se dio durante la década de los ochenta ha sido ampliamente documentada tanto en fuentes oficiales como en otras (US Department of Commerce, 1991; Mishel, Bernstein y Schmitt, 1995). Entre 1979 y 1989 las personas que no habían terminado *high school* sufrieron el mayor deterioro porcentual (-16.1%) en sus ingresos reales y solamente aquellas con títulos universitarios lograron un incremento. Además, el incremento

fue mucho mayor (8.3% contra 2.4%) para quienes habían realizado por lo menos dos años de posgrado. Por otra parte, el impacto negativo de la recesión, a principios de los noventa, fue menos pronunciado en el caso de las personas que habían concluido *high school* o los estudios de licenciatura frente a quienes se quedaron sin terminar el ciclo respectivo (Mishel, Bernstein y Schmitt, 1995: 152).

Actualmente, la diferenciación en niveles de ingresos según la escolaridad se manifiesta claramente tanto para toda la PEA como por género y por grupo étnico o racial. En 2001 el promedio de los ingresos de las personas que no habían concluido el ciclo de enseñanza media (*high school*) era solamente 52% del promedio general. La cifra aumenta sucesivamente de acuerdo con los niveles de escolaridad: 141% para los que tienen un *bachelor's degree*; 178% para quienes terminaron maestrías; 229% con doctorados; y 283% por lograr grados de profesionistas como médicos, abogados, dentistas, etc. El mismo patrón se repite en hombres y mujeres, y para blancos, negros e hispanos, guardando las respectivas diferencias de ingresos que prevalecen entre ellos. Dentro de cada grupo poblacional la diferencia entre los de menor y mayor escolaridad está en alrededor de 4.5 a 5.5 veces más (US Census Bureau, 2003b: 154).

Otro hecho importante consiste en que el nivel general de escolaridad de la población estadounidense ha mejorado mucho a lo largo de la posguerra. Entre 1970 y 2002 la proporción de la población de 25 años o más que no había terminado *high school* disminuyó de 47.7% a 15.9%. Al mismo tiempo, el porcentaje de individuos con títulos universitarios pasó de 10.7% a 26.7% (US Census Bureau, 2003b: 153). El número de personas entre los 25 y los 64 años con títulos universitarios aumentó de 14.7 millones en 1974 a 29.9 en 1989 y llegó a 48.6 millones (de personas mayores de 25 años) en 2002 (US Department of Commerce, 1991: 10; US Census Bureau, 2003b: 153-4). Murphy y Welch aseveran que, “el hecho de que el precio relativo de la mano de obra con título universitario se incrementó durante un periodo cuando su oferta relativa se duplicó [refiriéndose al periodo 1975-1989] implica que se ha dado un incremento enorme en la demanda de universitarios titulados, que de alguna manera ha rebasado el rápido crecimiento de la oferta” (1993: 120).

Por otra parte, es muy importante considerar que la relación entre nivel educativo y nivel de ingresos es de doble vía, dado que los precios de la educación superior son muy altos en Estados Unidos.

El costo promedio anual –incluyendo colegiaturas, libros, alimentación, transporte, hospedaje en el *campus* y otros gastos– para realizar estudios de licenciatura en una universidad pública fue de 8,839 dólares para el ciclo escolar 1999-2000. En el caso de las universidades privadas el promedio fue de 16,242 dólares (US Census Bureau, 2003b: 186). Cualquiera de estas cifras, cuando se la multiplica por los cuatro años que se requieren para obtener un título universitario, resulta inalcanzable para una familia de bajos ingresos.

La opción más barata es estudiar en un *community college*, que ofrecen programas de dos años. El costo promedio anual para realizar estudios en una institución pública de este tipo fue de 4,997 dólares en 1999-2000 (US Census Bureau, 2003b: 186). Sin embargo, el problema es que no se puede obtener el *bachelor's degree* (grado de licenciatura) en estas instituciones. Por otra parte, al concluir los dos años resulta a menudo difícil transferirse a un *college* que ofrece un programa de cuatro años, ya que no solamente los costos sino también los estándares académicos son generalmente más altos.

Si se toma en cuenta que 50% de los hogares hispanos tenía ingresos anuales menores de 30,735 dólares (que fue la mediana) en 1999 (US Census Bureau, 2003a: Tabla H-5), no es difícil entender por qué la mayoría de ellos no puede cubrir el costo de una educación universitaria para sus hijos. En una encuesta nacional realizada entre latinos sobre el tema de la educación, éstos señalaron el “costo de las colegiaturas” y “la necesidad económica de trabajar” como las principales razones para no asistir a la universidad o no concluir los estudios universitarios, con un nivel de 77% en cada caso (Pew-Kaiser, 2004: Gráfica 14).

Sin embargo, las limitaciones económicas no son los únicos obstáculos a que se enfrentan los hispanos para acceder a la educación superior. En la misma encuesta mencionada arriba 58% señaló a la “pobre preparación que obtuvieron en *high school*” entre las razones fundamentales para no proseguir con estudios universitarios y 40% indicó la discriminación (Pew-Kaiser, 2004: Gráfica 14). Evidentemente el rezago o la deserción escolar es un proceso muy complejo de larga gestación cuyas raíces llegan a etapas anteriores al inicio de la vida escolar de los niños.

### LOS GRUPOS REZAGADOS EN TÉRMINOS DE ESCOLARIDAD

No obstante los enormes avances de las minorías étnicas y raciales a partir de los años sesenta, todavía existen rezagos en términos de escolaridad. De la población blanca entre los 18 y los 24 años de edad 81.7% había concluido *high school* en 1972 y 82% en 2002. Aquí el avance fue muy pequeño, pero el porcentaje ya era bastante alto en 1972, sobre todo en comparación con otros grupos de la población. Por otra parte, la cifra para la población blanca no hispana (disponible a partir de 1993 y que tampoco ha cambiado significativamente) fue de 87% en 2002. En contraste, 66.7% de la población negra entre los 18 y los 24 años había terminado *high school* en 1972 y 77.5% lo había concluido en 2002. Para la población hispana en este rango de edad sólo 51.9% lo había conseguido en 1972 y 62.6% en 2002 (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-5).

A pesar de la creciente vinculación entre escolaridad e ingresos y las cada vez más escasas perspectivas económicas para quienes no tienen estudios superiores —y mucho menos para los que no terminaron siquiera *high school*— persiste el problema de la deserción escolar, sobre todo para la población hispana. Entre 1972 y 2002 el porcentaje de blancos entre los 18 y los 24 años que había abandonado la escuela sin graduarse de *high school* bajó de 15.2% a 12.2% y fue de solamente 7.5% para los blancos no hispanos en ese último año. La población negra logró un avance muy importante, disminuyendo la tasa de 26.2% a 14.5% en el mismo periodo (y a 13.4% en el caso de los negros no hispanos). La mejoría de 40.4% a 30.1% en el caso de los hispanos es muy significativa, pero su tasa de deserción escolar en 2002 es más de dos veces mayor que la de los negros no hispanos y más de tres veces que la de los blancos no hispanos (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-5).

Las mujeres blancas tenían una tasa de deserción más alta que la de los varones en 1972 y más baja en 2004. Entre la población negra los hombres tenían una tasa de deserción escolar más alta en 1972 y también en 2002. Además, las mujeres negras registraron una mejoría de casi 13 puntos porcentuales durante este lapso. En el caso de los hispanos los hombres registraron tasas de deserción más altas que las mujeres. La mejoría para los hombres durante este periodo de treinta años fue de sólo 7.7 puntos porcentuales, mientras

que para las mujeres la tasa fue de 14 puntos (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-5).

Desgraciadamente las oportunidades para continuar sus estudios a nivel superior son muy limitadas en el caso de quienes no concluyeron *high school*. Mientras que la mejoría en la tasa de terminación del ciclo de educación media fue bastante pequeña para la población blanca, porque ya partía de una base bastante alta, el incremento en el porcentaje de las personas entre los 18 y los 24 años de este segmento inscritas en la universidad fue significativo, al pasar de 26.4% a 36.5% (más de diez puntos porcentuales) entre 1972 y 2002 (y a 40.9% para los blancos no hispanos). Si se restringe la comparación a las personas que terminaron el bachillerato el incremento es aún mayor, de 32.3% a 44.5% (12.2 puntos) para todos los blancos (y a 47% para los blancos no hispanos). Para los negros y los hispanos la mejoría fue de 13.4 y 6.5 puntos porcentuales respectivamente, disminuyendo un poco el rezago entre blancos y negros mientras que se ensanchaba la diferencia entre blancos e hispanos.

En 2002, 31.3% de los negros entre 18 y 24 años estaba inscrito en la universidad, así como 19.9% de los hispanos. Entre estos últimos, quienes sí concluyeron *high school* registraron una mejoría muy importante en términos de matrícula universitaria, al saltar de 25.8% en 1972 a 37.1% en 1992, pasando de una desventaja de 2.3% con respecto a los negros a una ventaja de 3.3%. Sin embargo, entre 1992 y 2002 puede observarse una serie de altibajos que los dejó con un retroceso neto de 5.3 puntos porcentuales durante dicho lapso (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-5). Aunado a lo anterior, la altísima tasa de deserción escolar de los hispanos antes de concluir el ciclo de la enseñanza media restringe sus posibilidades de mejorar el nivel educativo general, dejándolos en franca desventaja frente al resto de la población estadounidense.

Por otra parte, según el censo de 2000 alrededor de 58% de los estudiantes universitarios hispanos están inscritos en *community colleges*. Optan por este tipo de escuelas porque, generalmente, las colegiaturas son más bajas, las exigencias académicas de ingreso y permanencia son menores y los horarios son más flexibles. Además, en muchos estados son la única opción posible para los jóvenes indocumentados.<sup>4</sup> Sola-

<sup>4</sup> Mientras que la educación básica e intermedia es obligatoria para todos los niños y jóvenes hasta los 16 años de edad, independientemente de su estatus migratorio, la mayoría de las universidades estatales no admiten a jóvenes indocumentados.

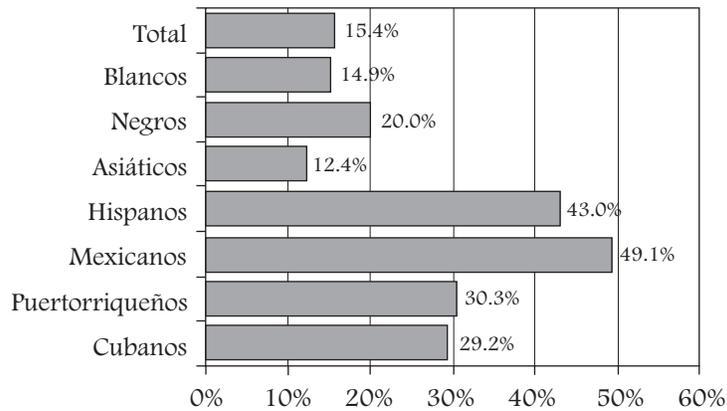
mente 42% de los estudiantes negros y 36% de los blancos estaban inscritos en este tipo de escuelas superiores en 2000. Por ende, 63% de los estudiantes universitarios blancos y 58% de los negros, frente a sólo 42% de los hispanos, asistían a universidades que ofrecen cursos completos de cuatro años y otorgan títulos de licenciatura. Al mismo tiempo, 14% de los blancos que estaban inscritos en alguna institución de educación superior en 2000 cursaba estudios de posgrado, en comparación con 10.5% de los negros y 7.6% de los hispanos (US Census Bureau, 2003b: 181).

Los hispanos de origen mexicano son los rezagados de los rezagados. En marzo de 2002 sólo 50.6% de los mexicanos de 25 años de edad o más había concluido por lo menos sus estudios de *high school*, en comparación con el 66.8% de los puertorriqueños, 70.8% de los cubanos, 64.7% de los centro y sudamericanos y 74% de otros hispanos. La cifra para toda la población no hispana fue de 87.4%. Al mismo tiempo sólo 7.6% de los mexicanos mayores de 25 años tenía el grado de licenciatura o más en comparación con el 14% de los puertorriqueños, 18.6% de los cubanos, 17.3% de los centro y sudamericanos y 19.7% de otros hispanos. En ese momento 28.6% de la población no hispana tenía el grado de licenciatura o más (US Census Bureau, 2003a: Tabla 7.2). Indicadores similares tomados del *Statistical Abstract* de Estados Unidos (2004-2005) permiten hacer comparaciones con otros grupos de la población,<sup>5</sup> como se puede ver en las gráficas 1 y 2.

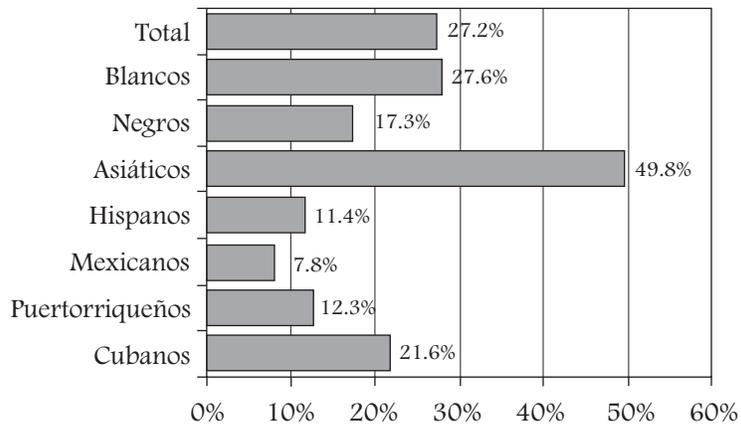
El alto porcentaje de mexicanos que no han concluido *high school*, o su equivalente en México que sería la preparatoria, se explica en parte porque en nuestro país la educación es obligatoria solamente hasta terminar la secundaria. Inclusive existe un gran número de pueblos o ranchos que no cuentan con escuelas más allá de la primaria y en donde tampoco existe el ciclo preescolar. Como un reflejo de esta realidad del país, las estadísticas oficiales miden la PEA a partir de los doce años. Muchas familias consideran que sus hijos han llegado al final de la vida escolar y ya están listos para trabajar al concluir la secundaria. Es el momento en que los jóvenes que provienen de las regiones con altos índices migratorios suelen emprender su primer viaje al norte con el propósito de buscar empleo. La

<sup>5</sup> Hay que señalar que las cifras registradas para los blancos serían aún más favorables si se tuvieran los indicadores para la población blanca no hispana.

**GRÁFICA 1**  
**% SIN CERTIFICADO DE *HIGH SCHOOL*, 2003**



**GRAFICA 2**  
**% CON TÍTULO UNIVERSITARIO O MÁS, 2003**



situación es similar en casi todos de los países centroamericanos y en algunos de los de América del Sur.

Estos hechos ayudan a explicar por qué los hispanos tienen, en el contexto estadounidense, los niveles de matrícula más bajos en ambos extremos del ciclo escolar; por lo general ingresan a la escuela por primera vez a una mayor edad y abandonan los estudios a una edad

más temprana que otros grupos de población. En 2002 solamente 41% de los niños hispanos de tres a cuatro años estaban inscritos en alguna escuela del ciclo de preprimaria, en comparación con 57.5% de los niños negros no hispanos y 57.8% de los blancos no hispanos. A partir de los 17 años las tasas de matrícula disminuyen sensiblemente y la de los hispanos es siempre la más baja. En ese mismo año, en el segmento de los jóvenes de entre 22 y 24 años, 27.3% de los blancos no hispanos, 23.5% de los negros no hispanos y sólo 15.3% de los hispanos se encontraban inscritos en alguna institución educativa (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-2).

Puesto que la asistencia a la escuela es obligatoria a partir del ingreso a primaria (que por lo general se da a los seis años, pero que por cuestiones del calendario o grado de madurez de los niños puede variar entre los cinco y los siete) y hasta los 16 años cumplidos, generalmente más de 98% de todos los niños en este rango de edades (de 7 a 15 años), de todos los grupos étnicos y raciales, están inscritos en la escuela. Por otra parte, la asistencia a la escuela desde el *kindergarden* y hasta la terminación del ciclo intermedio (o en el peor de los casos, por lo menos hasta los 16 años) está relacionada no sólo con la obligatoriedad sino con la existencia de escuelas oficiales gratuitas que cubren la mayor parte de la demanda en estos niveles.

Sin embargo, la educación preprimaria oficial y gratuita para niños de tres y cuatro años todavía no está muy generalizada. En muchas localidades no hay escuelas públicas para este nivel. Por ejemplo, en 1994 el 58.7% de los niños de esa edad inscritos en *nursery school* asistía a escuelas privadas (US Department of Commerce, 1996: p. ix). El nivel de ingresos de la familia muestra una correlación directa con la asistencia escolar de los niños antes de los cinco años. La preferencia por escuelas privadas para los hijos en este rango de edad también se incrementa directamente en relación con el ingreso familiar. En el nivel más bajo (menos de 20 mil dólares) sólo 29.5% acudía a escuelas privadas, en contraste con 82.7% de los niños que asistían al *nursery school* de las familias con ingresos de 40 mil dólares o más (US Department of Commerce, 1996: p. ix).

La educación preescolar puede jugar un papel determinante en la trayectoria académica posterior de los niños. Los logros del programa *Head Start* han sido ampliamente documentados. Sin embargo, para algunos niños mexicanos sus primeros encuentros con el fracaso escolar, a tan tierna edad, pueden servir como base para sen-

timientos negativos que son reforzados durante varios años hasta que dejan o se ven obligados a dejar la escuela (Rumberger y Rodríguez, 2002: 115).

Actualmente alrededor de 45% (cifra para 2002) de los jóvenes que se gradúan de *high school* ingresan a instituciones de educación superior, pero todos los que abandonan la escuela sin concluir el ciclo de enseñanza media se ven casi irremediamente obstaculizados para continuar sus estudios a otro nivel. Puesto que no haber concluido *high school* está altamente correlacionado con la inestabilidad en el empleo y con la inseguridad económica a largo plazo, Sara S. McLanahan y Larry Bumpass (1988: 196) aseveran que “la terminación o no de este ciclo es la transición más importante para explicar las desigualdades que surgen entre miembros de generaciones cercanas y para entender la transmisión intergeneracional de la pobreza”. De ahí la importancia de entender por qué los jóvenes mexicanos abandonan la escuela en proporciones tan altas.

#### INTENTOS DE EXPLICAR LA DESERCIÓN ESCOLAR

Recurrir a la metáfora del círculo vicioso para explicar el fenómeno de la deserción escolar y sus consecuencias socioeconómicas es casi inevitable. Los ingresos familiares reducidos y los bajos niveles de escolaridad de los padres se encuentran entre las circunstancias más frecuentemente relacionadas con un bajo rendimiento escolar observable en los niños con altas probabilidades de deserción. Para los jóvenes hispanos la tasa anual de deserción del ciclo de enseñanza media superior fue de 5.3% en 2002, una proporción mucho más alta que la de los jóvenes blancos no hispanos, con 2.4%, y algo mayor que la correspondiente a los jóvenes negros no hispanos, con 4.5% (US Census Bureau, 2003a: Tabla A-4).

A finales de la década de los ochenta el National Center for Educational Research del U. S. Department of Education realizó un extenso estudio sobre los alumnos que cursaban el octavo año de escuela, el cual proporciona información detallada sobre los estudiantes hispanos, entre otros. Algunos de los resultados de este estudio y otros datos adicionales preparados especialmente para el National Council of La Raza (NCLR) están presentados en el documento *Hispanic Education. A Statistical Portrait 1990*, publicado justamente por el NCLR.

Uno de los objetivos del estudio fue intentar identificar características asociadas con la reprobación de materias y, posteriormente, con la deserción escolar (National Council of La Raza, 1990a: 15-64).

El estudio analiza seis “factores de riesgo”: una familia con la presencia de sólo uno de los padres; bajo nivel educativo de los padres; limitaciones en el manejo del inglés; bajo nivel de ingreso familiar; hermanos que han abandonado la escuela sin graduarse de *high school*; y permanecer solo en casa más de tres horas diarias entre semana. La investigación señala que la presencia de un factor de riesgo no es, en sí misma, indicio de que un alumno está destinado al fracaso, pero añade que ha sido comprobado que ciertas combinaciones de factores de riesgo están altamente correlacionadas con la deserción escolar. Afirma que los alumnos con dos o más factores de riesgo tienen el doble o más probabilidades que aquellos sin ninguno de estar en el quintil más bajo en cuanto a calificaciones en sus materias y en pruebas estandarizadas. Al mismo tiempo, tienen seis veces más probabilidades de carecer de expectativas para graduarse de *high school* (National Council of La Raza, 1990a: 39-40).

Sólo 14% de los alumnos blancos manifestaban dos o más factores de riesgo, frente a 36.6% de los hispanos y 40.9% de los negros. En el otro extremo, 61.5% de los blancos no presentaban ningún factor de riesgo, ni tampoco 32% de los hispanos ni 28.4% de los negros. Se observaron mayores incidencias de factores de riesgo entre los mexicanos y los puertorriqueños que entre los cubanos, con 39.3%, 40.8% y 23% con dos factores o más, respectivamente, y en el mismo orden, 27.9%, 30.2% y 45.9% sin ninguno (National Council of La Raza, 1990a: 40).

El estudio destaca dos combinaciones de factores como muy importantes: 1) la presencia de sólo uno de los padres y un bajo ingreso familiar, y 2) bajo nivel educativo de los padres y limitaciones en el manejo del inglés. De todas maneras el NCLR advierte que no obstante las asociaciones que existen con los factores señalados éstos no son necesariamente las causas de la deserción escolar. Además, considera que algunos de los factores tienen sin duda mayor importancia para ciertos grupos que para otros. En el caso de los hispanos la escolaridad de los padres muestra una vinculación muy fuerte con el aprovechamiento escolar de los hijos. Señalan como ejemplo el caso de los mexicanos, quienes tienen la proporción más baja de alumnos que terminan *high school* y el porcentaje más alto de padres que tampoco

concluyeron la enseñanza media (National Council of La Raza, 1990a: 37-44). Richard Rothstein (1993: 183) indica que los niveles de escolaridad de los inmigrantes mexicanos son mucho más bajos que los de los inmigrantes coreanos, filipinos o asiáticos en general.

Por otra parte, como lo asevera el NCLR, de acuerdo con los resultados del estudio mencionado hay más alumnos negros que hispanos con dos o más factores de riesgo, y sin embargo un porcentaje mayor de los alumnos negros termina *high school* e, incluso, obtiene títulos universitarios. Por lo tanto, “en el riesgo educativo se involucra algo más que una simple suma de factores”. El planteamiento del NCLR destaca que aun cuando en la mayoría de los estudios los factores más constantemente vinculados con el bajo aprovechamiento y la deserción escolar tienen que ver con el estatus socioeconómico de las familias de los alumnos, existe otro ámbito importante de factores que tiene que ver con las características de las escuelas (Rothstein, 1993: 37-47).

Autores con perspectivas muy diversas han planteado que la educación que reciben los alumnos pertenecientes a las minorías étnicas y raciales en las escuelas públicas estadounidenses puede ser muy distinta de la que recibe la mayoría de los alumnos blancos (Kozol, 1991; Meier y Stewart, 1991; Drucker, 1993; Valencia, 2002; Valenzuela, 1999). Es decir, además de las diferencias socioeconómicas que existen antes de que los alumnos lleguen a la escuela también hay situaciones que se dan dentro de las escuelas mismas que tienen por resultado diferencias cualitativas en el tipo de instrucción que reciben los alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos o raciales. La mayoría de estos factores de diferenciación que se originan en la escuela misma tienen que ver con desigualdades en la infraestructura y los recursos materiales disponibles por alumno, divergencias en los programas y planes de estudio ofrecidos, así como en los grados de interacción, o más bien de falta de interacción, entre los alumnos con características socioeconómicas y étnicas o raciales distintas, además de en los marcados contrastes en las actitudes de los maestros hacia los diversos grupos de alumnos y en sus expectativas acerca de ellos.

Como lo afirman Rumberger y Rodríguez, el proceso de dejar de involucrarse en la escuela hasta llegar a la deserción es un camino largo que puede tener raíces en las primeras experiencias escolares (2002: 122). Por otra parte, tal vez es necesario cambiar los términos de la indagación. En vez de preguntar por qué los jóvenes dejan

de estudiar habría que preguntar por qué la escuela no ha podido retener a esos alumnos. Hay estudios etnográficos que demuestran no solamente que las escuelas no han podido involucrar a ciertos alumnos, sino que en el caso de los más difíciles o problemáticos hay una intención deliberada de expulsarlos (Rumberger y Rodríguez, 2002: 126). Creo que cuando cualquier joven deja o “abandona” la escuela lo más seguro es que sea ésta, o más precisamente el sistema escolar, el que abandonó a ese joven desde años atrás.

### ESCUELAS RICAS Y ESCUELAS POBRES

Tal vez una de las disparidades más sorprendentes, y al mismo tiempo de las más evidentes, que afectan el desempeño de los niños latinos es la diferencia, de un lugar a otro, en el monto de recursos materiales disponibles para la educación. No sólo dentro de un mismo estado, sino incluso dentro de una misma ciudad o zona metropolitana existen enormes desigualdades en el gasto anual por alumno, puesto que éstas pueden contener dos o más distritos escolares. A finales de la década de los ochenta el gasto anual por alumno en el estado de Illinois variaba de entre 2,100 dólares en los distritos más pobres a más de diez mil en los más ricos. Dentro de la ciudad de Nueva York el gasto anual por alumno era de alrededor de 5,600 dólares, mientras que en varias zonas aledañas, como Manhasset, Jerico y Great Neck, llegaba a más del doble, incluso por arriba de los 11,200 dólares. En California los niveles variaban entre los tres y los siete mil dólares y en el caso más extremo, Texas, los distritos más pobres gastaban dos mil dólares anuales por alumno al tiempo que los más ricos erogaban alrededor de 19 mil (Kozol, 1991: 221-223 y 237). Una diferencia de sólo mil, o hasta de dos, tres o cuatro mil dólares anuales por alumno se convierte en una brecha de treinta o sesenta o hasta de más de cien mil dólares por grupo y de cientos de miles o incluso varios millones de dólares por escuela. Lo que ello significa en términos de laboratorios, bibliotecas, gimnasios, equipos de cómputo, salas de música, libros de texto, salarios de los maestros, etc., no requiere explicación.

Los desequilibrios entre distritos escolares ricos y pobres son crecientes. “Al depender del impuesto predial local como una fuente fundamental del financiamiento para las escuelas, Estados Unidos

ha creado un sistema de castas dentro de la educación pública donde las diferencias y las desigualdades son cada vez mayores” (Mitchell, 1992: 42). La fórmula de financiamiento es distinta en cada estado, pero por lo general casi la mitad (aproximadamente 47%) de los fondos destinados a la educación pública provienen del impuesto predial local y otro tanto del gobierno estatal. Los fondos federales constituyen sólo alrededor de 7% del gasto educativo total. Se supone que las aportaciones del gobierno estatal deberían de estar orientadas a disminuir las disparidades locales; sin embargo, como lo señala Jonathan Kozol (1991: 56-57), “casi nunca han sido suficientes para cumplir con ese propósito”. Además, las presiones políticas ejercidas por los residentes de las zonas más prósperas generalmente obstaculizan cualquier intento de lograr mayor equidad (Kozol, 1991).

La realidad es que los niños pobres viven en barrios pobres y asisten a escuelas pobres donde a menudo carecen de lo más elemental en cuanto a instalaciones decorosas y materiales apropiados y suficientes para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, como lo ilustra tan elocuentemente Kozol en su libro *Savage Inequalities*. En verdad resulta difícil entender cómo pueden existir las desigualdades registradas por Kozol, pero lo que él describe explica muy bien por qué el desempeño de los niños y jóvenes que asisten a algunas de las escuelas que él visitó es tan pobre. De esta manera —a través de la fórmula para el financiamiento del gasto dentro de cada distrito escolar— las carencias económicas que padecen muchos niños, particularmente los de las minorías étnicas y raciales, trascienden el nivel familiar y se reproducen en el espacio del sistema de educación pública estadounidense, en el cual tanto en el nivel de primaria como en el de enseñanza media los niños ricos y pobres generalmente no asisten a las mismas escuelas.

#### NUEVAS FORMAS DE SEGREGACIÓN ESCOLAR

En otros términos, se puede afirmar que la mayoría de los niños y jóvenes blancos no asiste a las mismas escuelas que la mayoría de los niños y jóvenes negros e hispanos. De los aproximadamente 20.5 millones de niños de 7 a 13 años de edad inscritos en el sistema escolar en 1994, sólo 22% de los blancos acudía a planteles ubicados en lo que se denomina el *central city* —la zona más vieja y céntrica

de la ciudad— en comparación con 54% tanto para negros como para hispanos (US Department of Commerce, 1996: 4-7). Estas cifras globales apenas sugieren la situación en algunos centros urbanos, donde entre 90 y 100% de los alumnos pertenecen a ciertas minorías étnicas o raciales (NCLR, 1990a: 20).

Jorge Chapa y Richard R. Valencia (1993: 181) aseveran que la segregación de los alumnos hispanos ha crecido rápidamente en años recientes, hasta tal punto que ellos tienen la terrible distinción de ser el grupo más segregado dentro de las escuelas estadounidenses. Pérez y De la Rosa Salazar (1993: 206) citan los resultados de un estudio realizado para la National School Boards Association que indica que 80% de los alumnos hispanos en el sur y en el noreste del país asisten a escuelas donde la mayoría de los alumnos se caracteriza por pertenecer a una minoría étnica o racial, al igual que 71% en el oeste y 52% en el llamado “medio oeste”. Plantean que tales resultados indican que en las grandes ciudades los hispanos tienen aún mayores probabilidades que los alumnos negros de asistir a escuelas donde de hecho hay segregación.

Hasta mediados de los cincuenta la segregación en las escuelas oficiales era legal en varios estados. Existían planteles diferentes para los blancos y para los negros y en algunas partes del suroeste había también escuelas para niños de origen mexicano. La decisión de la Suprema Corte en el caso *Brown vs Board of Education de Topeka* (Kansas) en 1954 marcó el principio del fin de la segregación racial sancionada por la ley, pero todavía no se ha podido acabar con la segregación *de facto* basada en las restricciones que el nivel socioeconómico impone sobre los lugares de residencia de determinados grupos de la población.

A raíz de la nueva legislación federal de los cincuenta y sesenta que prohíbe la segregación en las escuelas públicas, la población blanca de las grandes ciudades empezó a huir de sus zonas residenciales tradicionales.<sup>6</sup> Sectores importantes de la población de ingresos medios y altos se trasladaron a los nuevos suburbios y a los aún más distantes “exurbios” para alejarse de los barrios y, por ende, de los distritos escolares con un alto porcentaje de niños negros o hispanos. La celebración de los cincuenta años de la decisión de *Brown vs. Board*

<sup>6</sup> En inglés se ha denominado a este fenómeno como “*white flight*”, literalmente el vuelo o la huida de los blancos.

of Education de Topeka fue indiscutiblemente opacada por la persistente segregación *de facto* en las escuelas estadounidenses, que en algunos casos es ahora más marcada que en aquel entonces.

El distrito escolar de Los Ángeles (Los Angeles Unified School District-LAUSD) es el más grande del estado de California y tiene más alumnos hispanos que cualquier otro lugar del país. Para el ciclo 1999-2000 los niños y jóvenes de origen hispano representaban 70% de la población escolar en ese distrito, en comparación con sólo 22% treinta años atrás. Al mismo tiempo, la matrícula de niños y jóvenes blancos no hispanos disminuyó de 50 a 10% del total. En diez de los once subdistritos los latinos significan más del 50% del alumnado, alcanzando 95% o más en dos de ellos, 82% o más en otros dos y alrededor de 72% en otro par. En los tres subdistritos con los porcentajes más altos de alumnos blancos (entre 24% y 27%) los latinos y negros constituyen, de todas maneras, 60% o más del total (Rothstein 1993: 177; Los Angeles Unified School District, página electrónica). El exclusivo barrio de Beverly Hills –que se encuentra enclavado en medio de Los Ángeles pero que administrativamente es una ciudad aparte– tiene su propio distrito escolar, al igual que Santa Monica y algunas otras áreas de la zona metropolitana que están en la misma situación y donde hay, por supuesto, más alumnos blancos no hispanos.

Desde finales de los años ochenta, en otras ciudades con una población hispana significativa la situación ha sido igual o peor. Para aquella época en Brownsville, Texas, 94% de los alumnos hispanos asistía a escuelas donde de 90 a 100% de los estudiantes pertenecían a alguna minoría étnica o racial y ningún hispano asistía a una escuela donde la mayoría del alumnado fuese blanca no hispana. Otros casos extremos donde la gran mayoría de los hispanos asistía a escuelas en las cuales 90% o más de los alumnos pertenecían a algún grupo minoritario en 1986-1987 eran Oakland, California, con 88% de los alumnos hispanos en escuelas de este tipo; San Antonio, Texas, con 75%; Newark, Nueva Jersey, con 74%; y Nueva York, con 68% (NCLR, 1990a: 20-21).

En sus respectivos artículos para un número especial de *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* publicado en 1993 Chapa y Valencia, así como Pérez y De la Rosa Salazar hacen referencia a diversos estudios que vinculan la segregación escolar con el bajo rendimiento de los alumnos hispanos. La creciente segregación de éstos muestra una fuerte correlación negativa con varios indicadores de aprove-

chamiento. Las calificaciones en pruebas estandarizadas disminuyen a todos los niveles. En la enseñanza media las tasas de deserción aumentan; la oferta de cursos avanzados o *college preparatory* se reduce; el porcentaje de alumnos que presenta los exámenes de admisión para la universidad disminuye, al igual que la calificación promedio obtenida en ellos. Por otro lado, los maestros tienen a su vez menos experiencia y menos escolaridad que sus contrapartes en otras escuelas. En ambos casos los autores concluyen que la preparación inferior que reciben los alumnos hispanos como resultado de la segregación es uno de los factores más importantes, entre muchos otros, que limitan su acceso a las instituciones de educación superior (Chapa y Valencia, 1993: 181; Pérez y De la Rosa Salazar, 1993: 219). Casi una década después Valencia, Menchaca y Donato (2002: 91) hablan de patrones de hipersegregación y citan a Orfield, quien afirma que en 1998-1999 los estudiantes latinos estaban bastante más segregados que en 1968-1969, es decir, toda una generación atrás.

Adicionalmente, la segregación existe no nada más en términos de la asistencia o no a las mismas escuelas. Al interior de un plantel los niños pueden estar agrupados según diversos criterios que, en efecto, resultan en una separación entre los alumnos negros e hispanos, por un lado, y los blancos, por otro. Estas prácticas han sido denominadas por Meier y Stuart (1991) como “discriminación escolar” y nos parece evidente que constituyen una forma nueva, y apenas disfrazada, de segregación racial y étnica al interior de las escuelas oficiales. Los niños pueden estar asignados a diversos grupos de acuerdo con los resultados de pruebas de inteligencia; la detección de ciertos problemas o dificultades para el aprendizaje; su manejo o no del inglés; y en particular en el nivel de la enseñanza intermedia, la canalización hacia distintos programas o *tracks*, unos donde los alumnos cubren los requisitos para ingresar a instituciones de educación superior y otros en que no.

Se estima que aproximadamente 85% de los colegios del ciclo intermedio utilizan *curriculum tracking*. En alrededor de 25% de las escuelas primarias asignan a los niños a distintos salones según sus habilidades, mientras que en 75% o más se da este tipo de agrupación al interior del aula. Prácticamente todos los distritos escolares de cierto tamaño tienen clases para educación “especial” y educación “compensatoria”. Cuando hay veinte alumnos o más que pertenecen a las llamadas “minorías lingüísticas” (*language-minority stu-*

dents) en una misma escuela existe la obligación de proporcionarles algún tipo de educación bilingüe (Meier y Stewart, 1991: 17-18). De hecho, la llamada “educación bilingüe” resulta ser en muchos casos una forma particular de segregación por grupos.

Más todavía, la asignación a grupos especiales de cualquier tipo es una práctica que ha sido cuestionada y criticada desde varias perspectivas. En el primer capítulo de su libro Meier y Stewart (1991) reseñan algunos de los problemas que se presentan con tales asignaciones. En primer lugar, los criterios de asignación (pruebas de inteligencia, pruebas estandarizadas, calificaciones, opiniones de los maestros, etc.) son a menudo sesgados. Números desproporcionados de niños de las minorías étnicas y raciales son destinados a los grupos bajos y muy pocos a los grupos de niños bien dotados. Valencia afirma que tal estratificación les niega a los latinos oportunidades educativas iguales y limita su acceso al “conocimiento de alto nivel” que involucra el pensamiento crítico y la indagación científica, tan necesarios para acceder a y poder permanecer en las instituciones de educación superior. Lo más preocupante de esta exclusión de los latinos de los programas para alumnos “dotados” es que dicho fenómeno no se restringe a los estados del suroeste. Un informe de 2001 de la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Educación de Estados Unidos, citado por Valencia (2002: 27-33), indica que “los latinos están subrepresentados en tales programas en 49 de los 50 estados [con excepción de Louisiana] y en el Distrito de Columbia”.

Por otra parte, un resultado muy común en el caso de niños con un manejo limitado del inglés es que con frecuencia son clasificados como alumnos con cierto grado de retraso mental y, por consiguiente, asignados erróneamente a grupos de “educación especial” (Valencia, 2002: 18-19; Porter, 1990: 3). Un problema adicional es la relativa permanencia de las asignaciones. Las clases de educación especial, por ejemplo, se consideran más bien permanentes en vez de compensatorias. Según estimaciones del Departamento de Educación menos de 10% (y hasta menos de 4 o 5% según otros estudios) de los alumnos designados a estos grupos se vuelve a incorporar a grupos regulares. En el caso del *tracking* que se produce en el nivel intermedio, 85% de los alumnos en el *track* de *college prep*, o preparación para ingresar a la universidad, continúa sus estudios a nivel superior, pero solamente 15% de los estudiantes de otros *tracks* logra continuar después de *high school* (Meier y Stewart, 1991: 19-20).

El NCLR afirma que casi tres cuartos de los alumnos hispanos han sido destinados a “*non academic curriculum tracks*” y que este hecho hace prácticamente imposible que ingresen a alguna institución de educación superior (NCLR, 1990b: 20).

Los altos porcentajes de alumnos pertenecientes a las minorías étnicas y raciales que se encuentran asignados a cierto tipo de grupos o *tracks* sugieren que existe un trasfondo de motivos discriminatorios y segregacionistas. Valencia, Menchaca y Donato (2002: 95-97) se refieren a varios casos donde nuevas prácticas internas, que en efecto vuelven a segregar a los alumnos, han surgido en diversos distritos escolares cuando las cortes han ordenado terminar con la segregación. Prácticas de este tipo surgieron no sólo en las escuelas anteriormente segregacionistas del sur sino en casi todo el país. Además, sirvieron no solamente para limitar el contacto entre blancos y negros sino también entre blancos e hispanos (Meier y Stewart, 1991: 182). Debido a los efectos combinados de las prácticas de agrupación por “aptitudes” y por idioma, aunados a la separación socio-económica, los niños y jóvenes latinos se han convertido en el grupo más discriminado de la población escolar. Hasta los programas de educación bilingüe, diseñados para apoyar a los alumnos que no hablan inglés, han inadvertidamente servido como mecanismos de segregación y aislamiento.

#### EL DEBATE EN TORNO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE

El tema de la educación bilingüe ha sido uno de los aspectos más controvertidos de la política educativa diseñada para atender, en las escuelas públicas estadounidenses, al creciente número de alumnos cuya lengua materna no es el inglés. Según Angela L. Carrasquillo existen antecedentes de educación bilingüe en Estados Unidos desde el siglo XIX, pero su uso fue prohibido a raíz de los sentimientos nacionalistas y anti alemanes que se despertaron con la Primera Guerra Mundial. Un interés renovado en la educación bilingüe surgió en la década de los sesenta del siglo XX, cuando llegó un gran número de refugiados cubanos al estado de Florida y debido a las luchas emprendidas por los mexicano-americanos en Texas (Carrasquillo, 1991: 115-116).

El incremento considerable del número de niños inmigrantes que no hablan inglés se ha visto acompañado, en años recientes, por un

resurgimiento de los movimientos para disminuir o eliminar los programas bilingües en las escuelas públicas estadounidenses. En 1998 California aprobó la propuesta 227, que básicamente significa el desmantelamiento de sus programas de educación bilingüe. En 2000 le siguió Arizona con la propuesta 209, cuyo propósito es eliminar la educación bilingüe en ese estado. El propósito de ambas propuestas es proporcionar un año de instrucción intensiva de inglés a los alumnos que tienen conocimientos insuficientes de dicho idioma, para después incorporarlos a las aulas regulares, donde todo transcurrirá en inglés (Guerrero, 2002: 170).

De hecho, el debate sobre la educación bilingüe tiene dos vertientes, una pedagógica y la otra política (Guerrero, 2002: 170-191). No hay ningún acuerdo entre los especialistas sobre cuánta instrucción y qué tanto apoyo se requiere en el idioma nativo para llegar a dominar el inglés lo suficiente como para tener un buen desempeño escolar en general. Más aún, con la excepción del español y algunos cuantos idiomas más –en ciertas regiones donde hay gran concentración de inmigrantes con una lengua común entre ellos– es prácticamente imposible proporcionar instrucción en los 145 idiomas distintos que hablan los alumnos que participan en programas de educación bilingüe. Por otra parte, tampoco hay acuerdo sobre las metas que deberían tener tales programas. Mientras unos grupos desean que el aprendizaje del inglés sea lo más rápido posible, para facilitar la adaptación de sus hijos a la vida estadounidense, otros temen la pérdida de sus idiomas y tradiciones.

La mayoría de los programas que existen actualmente pueden ser considerados como *transitional bilingual education* (educación bilingüe de transición). El número de horas de enseñanza especial del inglés –*English as a Second Language*, ESL (inglés como segunda lengua) o *English for Speakers of Other Languages*, ESOL (inglés para personas que hablan otros idiomas), como se les designa generalmente a estos cursos– y el número de horas de instrucción en el idioma nativo, cuando existe, son muy variables de un estado a otro y aun de una localidad a otra dentro del mismo estado. También están las diferencias de criterio con respecto al número de años que los alumnos pueden o deben permanecer en dichos programas. Por consiguiente, los resultados son también muy variables. Gary D. Sandefur señala que la evidencia existente indica que algunos programas resultaron en avances, otros tuvieron efectos nulos y algunos otros

incluso produjeron efectos negativos en cuanto al aprovechamiento escolar de los alumnos (Sandefur y Tienda, 1988: 222).

Aunados a las dificultades para evaluar la eficacia de toda la gama de programas y métodos ahora contemplados en lo que se suele designar como educación bilingüe, o programas para alumnos con deficiencias en el manejo del inglés, han surgido muchos problemas en la instrumentación de los mismos. Mientras que se afirma, por un lado, que sólo alrededor de una cuarta parte o un tercio de los niños que requieren los programas realmente tienen acceso a ellos existen indicios, por otra parte, de que muchos de los niños asignados a los grupos especiales para el aprendizaje del inglés no deberían de estar incluidos (Orum, 1983: 10; Meier y Stewart, 1991: 130; Carrasquillo, 1991: 119-120). En algunos casos –tal vez para obtener una mayor parte de los fondos especiales destinados a apoyar estos programas– la asignación de los alumnos se realiza con base en sus orígenes étnicos aun cuando no tengan deficiencias lingüísticas. También se ha observado una tendencia a retener a los alumnos en los grupos especiales cuando ya no tienen necesidad de estar allí (Porter, 1990: 67; Meier y Stewart, 1991: 23; Hornblower, 1995: 42).

Desde mediados de los ochenta han aumentado los sentimientos anti-inmigrantes en ciertos grupos y sectores, dando nueva vida a los movimientos para abolir la enseñanza bilingüe o el uso de otros idiomas en las escuelas y otras instituciones públicas. Hasta la fecha no han prosperado los intentos de promulgar leyes para establecer el inglés como idioma oficial y único en Estados Unidos, pero tales movimientos sí han tenido un impacto negativo sobre la asignación de fondos federales para la educación bilingüe.

Existen, sin embargo, otras corrientes que critican a la educación bilingüe no a partir de sentimientos anti-inmigrantes o racistas, sino precisamente por el carácter segregacionista que han adquirido estos programas en la mayoría de los casos. Meier y Stewart (1991: 205) concluyen que “no obstante la utilidad que pueden tener las clases bilingües, los alumnos hispanos resultan enormemente perjudicados por estar separados de los alumnos anglos”. Es probable que el uso del inglés con sus pares sea tanto o más importante que la instrucción formal de este idioma dentro del aula. A lo largo de su libro sobre la educación bilingüe en Estados Unidos Rosalie Pedalino Porter (1990) señala cómo la separación de los alumnos con conocimientos limitados del inglés durante buena parte de la jornada escolar limita severa-

mente sus oportunidades de interacción con los alumnos angloparlantes, disminuyendo por lo tanto sus posibilidades para aprender inglés.

Valencia, Menchaca y Donato subrayan que la educación bilingüe no tiene que funcionar necesariamente en contraposición a la no segregación. Señalan una corriente de opinión que considera que las escuelas pueden proporcionar educación de calidad a los alumnos que están aprendiendo el inglés dentro de un contexto de aulas integradas. Sin embargo, reconocen que la segregación lingüística es una práctica común en las escuelas estadounidenses hoy. Hay estudios que sugieren que muchos niños inmigrantes se encuentran no solamente segregados en términos étnicos sino aislados lingüísticamente (Valencia, Menchaca y Donato, 2002: 93-94). Parece que la educación bilingüe de doble vía ofrece las mejores perspectivas para resolver este dilema, pero a pesar de los beneficios evidentes y de las bondades de este tipo de programas, tanto para los niños cuyo idioma nativo es el inglés como para los otros, lograr el apoyo necesario para su instrumentación más generalizada no será una tarea fácil (Valencia, Menchaca y Donato, 2002: 103-105).

#### CONSIDERACIONES FINALES

Es innegable que la tarea de incorporar a varios millones de niños mexicanos y otros niños latinos que no hablan inglés a las escuelas públicas en Estados Unidos presenta retos formidables, pero en la medida en que se siga viendo el vaso medio vacío en lugar de medio lleno, dado que ellos saben otro idioma, el problema se vuelve casi insoluble. Según Ángela Valenzuela (1999: 11), en vez de construir a partir del conocimiento y la herencia cultural y lingüística de estos alumnos para formar jóvenes bilingües y biculturales, las escuelas les restan dichas identificaciones y los resultados académicos y sociales son negativos.

Un resultado muy interesante del estudio que ella presenta a partir de tres años de observación participante, encuestas y entrevistas en una *large, inner-city, segregated school* consiste en que, en general, el aprovechamiento o rendimiento escolar de los inmigrantes fue mayor que el de los jóvenes mexicanos nacidos en Estados Unidos. La autora indica que los inmigrantes experimentan más discriminación explícita que cualquier otro grupo de la comunidad, inclusive

por parte de muchos jóvenes mexicano-americanos insensibles. Sin embargo, su sentido del progreso y la mejora que ha logrado la familia los motiva a seguir adelante. Las experiencias negativas son mitigadas por la oportunidad de obtener una escolaridad mucho más alta de la que hubieran podido lograr en México.

La situación de los nacidos en Estados Unidos es más complicada. La relativa satisfacción de los inmigrantes de primera generación puede ser opacada por las frustraciones de sus hijos, cuyo referente más fuerte es el entorno estadounidense en que se encuentran y no el barrio, la vecindad, el pueblo o la rancharía de donde provienen sus padres. Frente a la demanda por parte de los educadores y de las instituciones educativas de que la escuela debe de “importarles más” responden con su exigencia de que ellos deben de ser “más importantes” para las escuelas y para los maestros (Valenzuela, 1999: 24-25). Lo que piden es algo aparentemente muy sencillo pero nada fácil de lograr. Están reclamando nada menos que un cambio profundo en las actitudes y expectativas que tienen los docentes con respecto a ellos. Están exigiendo ser apreciados y respetados por lo que sí saben en lugar de ser menospreciados y rechazados por lo que no han tenido la oportunidad de aprender. Como lo reconoce Valenzuela (1999), están pidiendo desesperadamente, con su rebeldía y su aparente hostilidad, que la escuela sea una experiencia que les sume cosas nuevas a lo que ya saben en vez de un enfrentamiento permanente con una institución que parece querer quitarles su identidad, y que además poco o nada les ofrece a cambio.

Décadas atrás, casi cualquier avance en términos de escolaridad conllevaba a cierta mejoría en términos de ingresos. Inmigrantes que incrementaban su escolaridad solían encontrar buenos empleos en el sector manufacturero y ganar lo suficiente para mantener a sus familias, aun sin aspirar a obtener un título universitario. Dadas las condiciones imperantes en el mercado laboral estadounidense hoy esto ya no es posible para la mayoría de los jóvenes que, por una u otra razón, no pueden acceder a la educación superior. Las posibilidades de obtener empleo y los niveles de ingresos de las personas que terminan *high school* nada más han disminuido marcadamente en las últimas décadas. Richard Rothstein afirma que también se han reducido los sueldos o salarios de los jóvenes hispanos que solamente han cursado de uno a tres años del nivel superior, sin lograr obtener el título. Los beneficios económicos de la educación sólo son

claramente palpables para quienes concluyen el ciclo superior. Este autor considera que para muchos jóvenes hispanos es difícil percibir los beneficios de la educación cuando la meta inmediata –graduarse de *high school*– exhibe rendimientos decrecientes (Rothstein, 1993: 192-193).

Si las tendencias actuales continúan, casi las únicas personas con buenas perspectivas para mantener o mejorar su estatus socioeconómico en Estados Unidos serán aquellas que ostenten títulos universitarios. Para la población latina los obstáculos económicos y académicos para acceder a la educación superior persisten aun después de varias generaciones. Numerosos estudios revelan que la diferencia de nivel educativo entre los mexicano-americanos y el resto de la población ha permanecido más o menos constante hasta para las terceras generaciones. La falta de recursos económicos es una de las limitantes más directas para impedir el acceso a la educación superior.

Por otro lado, hay otro ámbito de obstáculos no tan tangibles aunque no menos reales que tienen que ver con la discriminación y los prejuicios y que se manifiestan en actitudes negativas hacia los jóvenes latinos y bajas expectativas sobre ellos en términos del rendimiento o aprovechamiento escolar. Si se pudieran eliminar la discriminación y los prejuicios, y al mismo tiempo acabar con las actitudes negativas y las bajas expectativas que padecen los niños y jóvenes latinos en el contexto escolar de Estados Unidos, seguramente su desempeño mejoraría en forma significativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carasquillo, Ángela  
1991 *Hispanic Children and Youth in the United States*, Garland Publishing, Nueva York.
- Castells, Manuel  
2002 *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Siglo XXI, Mexico, D. F.
- Chapa, Jorge y Richard R. Valencia  
1993 “Latino Population Growth, Demographic Characteristics and Educational Stagnation. An Examination of Recent Trends”, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 15, núm. 2, mayo, pp. 165-187.

- Drucker, Peter F.  
1993 *Post Capitalist Society*, Harper Business, Nueva York.
- Guerrero, Michael D.  
2002 "Research in Bilingual Education. Moving beyond the Effectiveness Debate", en R.R. Valencia (editor), *Chicano School Failure and Success*, Routledge-Palmer, Nueva York, pp. 170-191.
- Hornblower, Margot  
1995 "Putting Tongues in Check", *Time*, vol. 141, núm. 15, octubre, pp. 41-42 y 49-50.
- Kozol, Jonathan  
1991 *Savage Inequalities*, Crown Publishers, Nueva York.
- Levine, Elaine  
2001 *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- McLanahan, Sara S. y Larry Bumpass  
1988 "Comment: A Note on the Effect of Family Structure on School Enrollment", en Gary D. Sandefur y Marta Tienda (editores), *Divided Opportunities, Minorities, Poverty and Social Policy*, Plenum Press, Nueva York.
- Meier, Kenneth J. y Joseph Stewart Jr.  
1991 *The Politics of Hispanic Education*, State University of New York Press, Albany.
- Mitchell, Emily  
1992 "Do the Poor Deserve Bad Schools", *Time*, vol. 138, núm. 25, 14 de octubre, pp. 42-43.
- Mishel, Lawrence, Jared Bernstein y John Schmitt, editores  
1995 *Beware the U. S. Model*, Economic Policy Institute, Washington, D.C.
- Murphy, Kevin M. y Finis Welch  
1993 "Industrial Change and the Rising Importance of Skill", en Sheldon Danziger and Peter Gotschalk (editores), *Uneven Tides: Rising Inequality in America*, Russell Sage Foundation, Washington, D. C.
- National Council of La Raza (NCLR)  
1990a *Hispanic Education: A Statistical Portrait*, Washington, D. C.  
1990b *The Decade of the Hispanic. An Economic Retrospective*, Washington, D. C.

Orfield, Gary

- 2001 *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Research*, The Civil Rights Project, Universidad de Harvard, Cambridge. Disponible en la red: [www.law.harvard.edu/groups/civilrights/publications/schoolseparate.pdf](http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/publications/schoolseparate.pdf)

Orum, Lori S.

- 1983 "Beyond Myths: Title VII and Bilingual Education in the United States", National Council of La Raza, Washington, D. C.

Pérez, Sonia M. y Denise de la Rosa Salazar

- 1993 "Economic, Labor Force and Social Implications of Latino Educational and Population Trends," *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 15, núm. 2, mayo, pp. 188-229.

Pew Hispanic Center-Kaiser Family Foundation

- 2004 *National Survey of Latinos: Education*.

Porter, Rosalie Pedalino

- 1990 *Forced Tongue: The Politics of Bilingual Education*, Basic Books, Nueva York.

Rifkin, Jeremy

- 1996 *The End of Work*, Tarcher-Putnam Books, Nueva York.

Rothstein, Richard

- 1993 "Obstacles to Latino Educational Achievement", en Abraham Lowenthal y Katherine Burgess (editores), *The California-Mexico Connection*, Stanford University Press, Stanford.

Rumberger, Russell W. y Gloria M. Rodríguez

- 2002 "Chicano Dropouts: and Update of Reserch and Policy Issues", en Richard R. Valencia (editor), *Chicago School Failure and Success: Past, Present and Future*, Routledge-Palmer, Nueva York, pp. 114-146.

Sakaiya, Taichi

- 1995 *Historia del futuro: la sociedad del conocimiento*, Editorial Andrés Bello, Santiago.

Sandefur, Gary D. y Marta Tienda, editores

- 1988 *Divided Opportunities, Minorities, Poverty and Social Policy*, Plenum Press, Nueva York.

Suro, Robert y Jeffrey S. Passel

- 2003 "The Rise of the Second Generation: Changing Patterns in Hispanic Population Growth", Pew Hispanic Center, Washington, D. C.

Toffler, Alvin

- 1991 *Powershift*, Bantam Books, Nueva York.

## US Census Bureau

- 2004 *Current Population Survey, Annual Social and Economic Supplement*, www.census.gov/population/socdemo/hispanic/ASEC2004/2004CPS, consultado el 2 de febrero, 2006.
- 2003b *Statistical Abstract of the United States 2003*, United States Government Printing Office, Washington, D. C.
- 2003a *Current Population Survey, March 2002, Ethnic and Hispanic Statistics Branch, Historical Tables*, www.census.gov, consultado el 12 de enero, 2004.
- 2001b *The Hispanic Population*, Census 2000 Brief, C2KB/01-3, mayo.
- 2001a USA Statistics in Brief—1990 and 2000 Census, Race and Hispanic Data, www.census.gov/statab/www/part1a.html, consultado el 25 de marzo de 2001.

## US Department of Commerce

- 1996 *School Enrollment—Social and Economic Characteristics of Students, October 1994*, Current Population Reports, series P-20-487.
- 1993 *School Enrollment—Social and Economic Characteristics of Students: October 1992*, Current Population Reports, series P-20-474.
- 1991 *Trends in Relative Income: 1964 to 1989*, Current Population Reports, series P-60, núm. 177.

## Valencia, Richard R.

- 2002 “The Explosive Growth of the Chicano/Latino Population: Educational Implications”, en Richard R. Valencia (ed.), *Chicano School Failure and Success. Past, Present and Future*, Routledge-Falmer, Nueva York, 52-69.

## Valencia, Richard R., Martha Menchaca y Rubén Donato

- 2002 “Segregation, Desegregation and Integration of Chicano Students: Old and New Realities”, en R.R. Valencia (editor), *Chicano School Failure and Success: Past, Present and Future*, Routledge-Palmer, Nueva York, pp. 70-115.

## Valenzuela, Ángela

- 1999 *Subtractive Schooling*, State University of New York Press, Albany.

*Hijos de migrantes mexicanos en escuelas de EU*

205

Vernez, George y Lee Mizell

2001 "Goal to Double the Rate of Hispanics Earning a Bachelor's Degree", RAND Education, Center for Research on Immigration Policy, Los Angeles.

#### **PÁGINAS ELECTRÓNICAS**

*La Opinión digital*

2004 "Estiman en 43.5 millones la población latina", en [www.laopinion.com/print.html](http://www.laopinion.com/print.html), consultada el 18 de febrero.

Los Angeles Unified School District

2001 [www.lausd.k12.ca.us](http://www.lausd.k12.ca.us), consultada en abril de 2001.

