

Cómo lograr que el alumno inmigrante se sienta destinado a la universidad. Dificultades imprevistas a la hora de enseñar el «currículo oculto»

Helping Immigrants Identify as «University-bound Students». Unexpected Difficulties in Teaching the Hidden Curriculum

Katherine S. Mortimer

Stanton Wortham

Elaine Allard

University of Pennsylvania. Philadelphia, Estados Unidos.

Resumen

La globalización ha traído consigo la llegada súbita de inmigrantes a muchas zonas donde antes no los había. En tales contextos cambiantes, los habitantes nativos tratan de entender quiénes son sus nuevos vecinos, que, a su vez, se ajustan a la imagen que de ellos tienen sus anfitriones, al tiempo que desarrollan sus propias interpretaciones del nuevo contexto social. Cómo se vea a los inmigrantes, y cómo se vean los inmigrantes a sí mismos, tiene importantes implicaciones de cara a sus perspectivas de futuro; especialmente en el ámbito escolar, donde los alumnos se enfrentan a modelos normativos de éxito. Los alumnos inmigrantes, sin embargo, en tanto que miembros de minorías culturales y lingüísticas –a menudo procedentes, además, de estratos socioeconómicos más bajos–, corren el riesgo de que tales modelos, que son aspectos esenciales del llamado «currículo oculto» –tácito, implícito (*hidden curriculum*)–, les pasen desapercibidos. Al darse cuenta, los profesores de un centro de secundaria de una población estadounidense trataron de ayudar a los alumnos inmigrantes a adoptar un modelo normativo de identidad, el de «alumno destinado a la universidad» (*university-bound student*), explicándoles abiertamente cómo se espera que se comporte semejante individuo, pero este intento bienintencionado de enseñanza explícita del currículo educativo oculto fracasó. Los alumnos inmigrantes reconocían, sí, el modelo de identidad en cuestión, y lo valoraban, pero, en el fondo, ni sus profesores ni ellos mismos creían que pudiesen llegar a adoptarlo. Con la ayuda de datos etnográficos, y del análisis del discurso aplicado tanto a materiales curriculares como a intercambios verbales habidos en el aula, este artículo describe en qué consistió exactamente aquella iniciativa frustrada. No funcionó, sostenemos, en parte porque se basaba en ideas de cultura e identidad estáticas, homogéneas. Mostramos que, con esos dos conceptos entendidos de forma menos plana –como realidades cambiantes, plurales, heterogéneas– esta iniciativa fallida podría haber resultado mejor.

Palabras clave: identidad, educación, inmigración, currículo oculto.

Abstract

Globalization has brought rapid migration to many regions previously unfamiliar with immigration. In these changing landscapes, long-time residents must make sense of their new neighbors, and immigrants must adjust to hosts' ideas about them and develop their own accounts of a new social context. How immigrants are viewed and how they view themselves have important implications for their future prospects—especially in schools, where students are measured against normative models of success. Yet, as members of cultural and linguistic minority

groups, and often as people from lower socioeconomic backgrounds, immigrant students may not be aware of these models that are typically part of the implicit or hidden curriculum. Realizing this, secondary school educators in one American town tried to help immigrant students adopt a normative model of identity, the «university-bound student», by teaching them explicitly how such a person should behave. Their well-intentioned efforts at teaching the hidden curriculum did not work, however. Immigrant students recognized and valued the identity, but neither they nor their teachers believed that the students could adopt it themselves. Using ethnographic data and discourse analyses of curricular materials and classroom interaction, we describe how this program failed to work. We argue that this occurred in part because the intervention was based upon a conception of culture and identity as static and homogenous. We show how a more complex account of culture and identity—as circulatory, multiple, and heterogeneously evaluated—explains this failure and suggests how such an intervention could be more successful.

Key words: identity, education, immigrant education, hidden curriculum.

Introducción

La globalización ha traído consigo la rápida circulación de personas e ideas, llegando a menudo hasta lugares donde antes la inmigración prácticamente no existía. Estos súbitos flujos migratorios hacia países y zonas sin experiencia en la recepción de inmigrantes, han supuesto un reto tanto para éstos como para las comunidades que los acogen, lo mismo en Europa que en Estados Unidos y otras zonas (Suárez-Orozco & Qin-Hilliard, 2004, Wortham, Murillo & Hamann, 2002). Al recién llegado –ser extraño–, los habitantes nativos van asignándole identidades que definen quién es, y qué roles le corresponden en la comunidad. Él, por su parte, en un territorio social y cultural extraño, se ve en la tesitura de elegir entre una serie de identidades que a menudo le resultan extrañas. En ocasiones, las identidades elegidas para caracterizar al inmigrante pueden crear problemas. La gente puede, por ejemplo, asociar al inmigrante rasgos opuestos a los del nativo mayoritario, y ver en su figura una amenaza potencial para la integridad de su sociedad (Hall 2002; Murillo, 2002). El propio inmigrante, especialmente si es joven, puede verse atrapado entre identidades tradicionalmente asociadas con su cultura materna, e identidades pertenecientes a su sociedad de adopción (Phelan, Davidson & Yu, 1998).

Estos problemas, donde más patentes resultan es en el centro escolar. En éste, por lo general hay un modelo ideal de alumno, modelo que suele usarse para clasificar a los alumnos reales en (i) los que responden a él, y (ii) los que no. A los alumnos inmigrantes, normalmente se los incluye en el segundo tipo, el que no llega al ideal normativo, y los profesores dan por hecho su fracaso, cuando no cosas peores (Valdés, 1996). En tanto que miembros de minorías culturales y, a menudo, lingüísticas, los alumnos inmigrantes corren el riesgo de no ser del todo conscientes de este ideal normativo de la clase media, o de no saber cómo hacerlo suyo, pues semejante destreza suele pertenecer al llamado «currículo oculto» – *hidden curriculum* (Olsen, 1997)–, y buena parte de los alumnos inmigrantes procede de comunidades social y económicamente marginadas.

Conscientes de estos problemas, muchos profesores tratan de ayudar a los alumnos inmigrantes a adoptar identidades que los sitúen a la altura de los estándares escolares. Este artículo describe una de tales iniciativas: unos profesores de un centro de secundaria norteamericano que quisieron explicar abiertamente a sus alumnos inmigrantes cómo convertirse en «alumnos destinados a la universidad» (*university-bound students*). Como en tantos otros países, en Estados Unidos la mayoría de centros de secundaria esperan que sus buenos alumnos adopten ese modelo de conducta, pero, para que también pudieran adoptarlo los alumnos inmigrantes, estos profesores directamente explicitaron sus características. Y, sin embargo, su plan no funcionó. Los alumnos inmigrantes entendían, sí, a qué identidad se referían sus profesores, y la valoraban, pero, en realidad, ni los profesores ni ellos mismos creían que pudiesen llegar a adoptarla. Aquí describimos cómo ocurrió esto, y sostenemos que, para que iniciativas así resulten útiles, los profesores deberían manejar ideas de identidad y cultura algo más complejas.

La identidad móvil

La identidad, tradicionalmente tenida por una entidad única –inmutable– en lo más hondo de cada individuo, hoy entre los estudiosos se considera un constructo social plural, dinámico. En un mundo global, donde individuos y grupos se ven a sí mismos de formas distintas en función del momento o las circunstancias, las identidades suelen ser híbridas, parciales, emergentes. Aquellos profesores, sin embargo, no habían adoptado esta idea más actual de identidad; seguían aferrados a la suya –nada realista– y frustraron, por tanto, su bienintencionada iniciativa. Es necesario, así, para poder ayudar a los profesores en su trabajo con los alumnos inmigrantes, matizar primero la idea de identidad.

Una persona adquiere una identidad a través de actos de identificación social, actos que conllevan la interpretación de signos. Los signos de identidad incluyen rasgos físicos, actitudes, comportamientos, modos discursivos, y hábitos sociales. Un individuo se convierte en un tipo social u otro cuando la gente interpreta un signo como indicio de pertenencia a una categoría socialmente diferenciada (Agha, 2007, Goffman, 1974). Un adolescente mexicano inmigrante, por ejemplo, si falta a clase con frecuencia, sus profesores quizás infieran que en el ámbito escolar –y, más tarde, en la vida– probablemente no vaya a dársele bien. O, si lleva esos pantalones caídos que se ve a tantos adolescentes rebeldes, que los estudios no le interesan. Vamos a llamar a este tipo de imágenes «modelos de identidad», es decir, caracterizaciones de las inclinaciones, los puntos (morales) fuertes y débiles, los comportamientos típicos, y las perspectivas vitales de una persona o grupo de personas. Los modelos de identidad están presentes en el lenguaje –hablado o escrito– y en los medios de comunicación, y la gente se basa en ellos para identificarse tanto a sí misma como a los demás (Agha, 2007, Agha & Wortham 2005, Silverstein, 1998, Urban, 2001, Wortham, 2005). Conviene insistir en que la identidad *se infiere*. La pertenencia a un grupo no asigna a un individuo una identidad de forma automática. La gente tiene que inferir que determinados rasgos de alguien significan determinada identidad. Dada cualquier persona y cualquier rasgo, de entrada cabrían muchas identidades distintas. En contextos globales, donde los inmigrantes han introducido estándares alternativos y los locales tratan de entender quiénes son esos extraños recién llegados, el número de modelos de identidad posibles aumenta.

El centro escolar desempeña un papel crucial en el establecimiento de los modelos de identidad – y en su valoración–, pues tiene autoridad para caracterizar ciertas identidades como «civilizadas» y «apropiadas», y tachar otras de «inciviles», «inapropiadas» e, incluso, «anómalas». Estos modelos, con todos sus juicios de valor implícitos, suelen estar latentes en el «currículo oculto» –conjunto de prácticas que, aun de forma no-explicita, permiten a los alumnos aprender cómo se espera que se comporten, cuáles son las características del buen alumno (Dreeben, 1967, Jackson, 1968, Grant, 1995)–. Los chicos procedentes de estratos sociales más bajos, o de minorías culturales, a menudo tienen dificultades para acceder al currículo oculto, pues en sus casas no se conoce bien. Los alumnos de clase media, como ya lo dominan por experiencias previas –tanto en el colegio como fuera–, por lo general entienden cómo han de actuar para ajustarse a él; responden, pues, mejor a las expectativas del centro escolar. Sin embargo, algunos centros intentan minimizar estas desigualdades dando a todos los alumnos el mismo «capital cultural» (Bourdieu & Passeron, 1977); tratan de enseñar explícitamente las maneras propias de la clase media a los alumnos pertenecientes a estratos sociales más bajos, o a minorías. Los profesores del centro que nos ocupa, al darse cuenta de que, en Estados Unidos, los alumnos latinoamericanos estadísticamente abandonan sus estudios antes que los de ningún otro colectivo (U.S. Census Bureau, 2009), probaron a dar a los alumnos inmigrantes el capital cultural necesario para convertirse en alumnos destinados a la universidad; les explicaron abiertamente cómo hacer de tal identidad la suya.

Pero, en esta iniciativa, cultura e identidad se entendían en términos estáticos y homogéneos. Los profesores daban por hecho que el alumno destinado a la universidad era un modelo de identidad que podía distinguirse sin problemas en virtud de ciertas características, y que podía aplicarse igualmente a grupos de personas; daban por hecho que era extrapolable a los alumnos inmigrantes, que éstos podían

adoptarlo. Sin embargo, no todos los colectivos sociales identifican –ni valoran– de forma homogénea un modelo social dado. Cada uno lo percibirá de forma distinta, y el modelo tendrá lo que Agha (2007) llama su «ámbito social». Determinado código hermenéutico, lo normal es que lo emplee sólo determinada gente, y la valoración que distintos grupos hagan de distintos códigos es raro que coincida. A menudo se cree que los modelos normativos de la clase media han de entenderse y valorarse de forma universal, pero el hecho es que no es así, pues la gama de modelos en circulación –con sus correspondientes juicios de valor– varía en función del ámbito socio-económico y cultural. Por ejemplo, un adolescente inmigrante de familia mexicana obrera que apenas va a clase porque debe trabajar para ayudar en casa, los profesores pueden pensar que es carne de cañón y, sus padres, que está labrándose un buen porvenir. No sentirse identificado con los valores académicos –como un alumno que busca aprobar no más, dándole igual aprender o no–, esto unos padres pragmáticos podrían verlo como algo positivo. Se equivocaban, pues, los profesores del colegio donde hicimos este estudio al dar por hecho que hay una sola forma posible de usar el modelo de alumno destinado a la universidad para interpretar –y evaluar– el comportamiento de alumnos reales. Los alumnos y sus padres a veces manejaban modelos alternativos, como los de «hijo responsable» y «trabajador eficiente» recién vistos.

Cuando se establece un modelo de identidad, la gente va adoptando hacia él distintas posturas, y a esto no escapan modelos que, como el de alumno destinado a la universidad, gozan de la fuerza y la (relativa) estabilidad que proporciona el respaldo de las instituciones. Hay alumnos, por dar un caso, que a compañeros con notas demasiado buenas los desprecian, considerándolos indeseables sociales, inútiles físicos y desconocedores de «la vida real». Puede haber gente de clase obrera que no vea qué beneficio tenga el éxito académico, o a quien el precio de ser buen estudiante (compartir poco tiempo con la familia, por ejemplo) le parezca excesivo. La clase media estándar quizás encuentre obvio que el de alumno destinado a la universidad es el modelo óptimo, pero el hecho es que existen más opiniones al respecto.

Así pues, las identidades oscilan, son múltiples, y se valoran de forma heterogénea. En tanto que conjuntos de señas características, en esta era global se mueven más rápido; el proceso de identificación social ha ganado en complejidad. Al haber más modelos de identidad disponibles, y soliendo usar los inmigrantes modelos alternativos, ahora un comportamiento puede interpretarse según modelos de identidad muy variados. De hecho, en función de su extracción social, distintas personas pueden posicionarse de formas distintas ante modelos que, sin embargo, todas identifican. Al exponer una serie de hábitos característicos del alumno destinado a la universidad –en la idea de que los alumnos inmigrantes pudiesen adoptarlos, mejorando con ello sus perspectivas–, los profesores del centro que nos ocupa no se daban cuenta de que los hábitos en cuestión pueden interpretarse desde distintos modelos, que la gente puede tomar distintas actitudes con respecto al modelo de alumno destinado a la universidad. Tampoco se daban cuenta de que una cosa es saber reconocer un modelo, y otra ser capaz de ponerlo en práctica (Agha 2007); saber qué aspecto tiene alguien, o cómo se comporta, no necesariamente implica poder hacer propio ese aspecto suyo, o comportarse igual. Pero que todo esto les pasase desapercibido, no convierte a estos profesores en individuos limitados; limitada es esa idea popular de la identidad como algo estable –y susceptible de una única valoración– en función de la cual se diseñan los currículos educativos.

El alumno destinado a la universidad. Un modelo de éxito

El modelo de identidad del alumno destinado a la universidad está fuertemente establecido en Estados Unidos. Alimenta el discurso popular, y en el ámbito escolar está muy presente –en el material educativo, en la formación que se imparte a los futuros profesores, en asociaciones de vecinos, en leyes que promulga el gobierno, en ayudas económicas–. La facilidad con que cualquiera lo identifica, y la alta estima de que goza, a tal punto refuerza esta imagen de cómo ha de comportarse, qué ha de decir y a qué ha de aspirar el alumno ideal de bachillerato, que prácticamente es el único modelo de éxito al que puede optarse al acabar la secundaria. Esto contrasta con la realidad de numerosos países europeos, donde los

currículos educativos separan a los alumnos, según vayan a ser universitarios o a aprender un oficio, de forma mucho más explícita que en Estados Unidos. En Alemania, a los hijos de inmigrantes sin cualificación se los orienta hacia la formación profesional ya desde los diez años (Holdaway, Crul & Roberts 2009); tienen, por tanto, menos contacto con el modelo de alumno destinado a la universidad. En países como España, aunque sigue teniendo menos prestigio que el título universitario, la formación profesional de grado superior va adquiriendo cada vez mayor consideración (L. Martín Rojo, comunicación privada, 10 de febrero de 2010); va imponiéndose, pues, como modelo de éxito alternativo al que optar tras la secundaria.

En este artículo describimos el modelo de identidad del alumno destinado a la universidad en su modalidad de la localidad de Marshall, donde hemos llevado a cabo un proyecto etnográfico de cinco años. Reunimos los datos para el análisis ejerciendo de observadores partícipes en las aulas y alrededores del instituto, grabando clases en vídeo, entrevistando a profesores, alumnos y otro tipo de personal del centro, y recopilando documentos como actividades realizadas en el aula o publicaciones encaminadas a orientar a los alumnos. En los análisis etnográficos seguimos a Emerson, Fretz y Shaw (1995) y a Maxwell (1996), abstrayendo siempre los patrones de notas tomadas sobre el terreno, documentos, y transcripciones de vídeos y entrevistas. Para el análisis de discursos seguimos a Wortham (2001, 2003 y 2006), prestando atención de forma sistemática a las actitudes que los participantes adoptan con respecto a los distintos modelos de identidad.

Con aproximadamente 30.000 habitantes, la localidad de Marshall pertenece a una vasta área metropolitana estadounidense. Antes de mayoría blanca y afro-americana, actualmente incluye un volumen cada vez mayor de inmigrantes mexicanos que vienen a la zona en busca de empleo. Por lo general proceden de poblaciones rurales mexicanas de clase obrera, y suelen trabajar en municipios cercanos más ricos que Marshall: en la jardinería, en la construcción, o en el sector servicios. Desde el 0.5% de 1990, en 2007 la comunidad de inmigrantes mexicanos de Marshall había crecido hasta constituir en torno a un 20% de la población. Marshall se enfrenta hoy a elevados índices de pobreza, crimen y fracaso escolar, concentrados en las comunidades negra y mexicana. Como otros compañeros suyos, los alumnos mexicanos del instituto de Marshall pertenecen a un colectivo económica y socialmente marginado. Les dificulta adoptar los modelos normativos de identidad de los centros escolares estadounidenses tanto su condición de inmigrantes, como su pertenencia a familias de clase obrera. En este artículo describimos un programa que, desarrollado en el instituto de Marshall bajo el nombre de «Sesiones de apoyo» (*Advocacy Sessions*), animaba a los inmigrantes mexicanos a identificarse como alumnos destinados a la universidad. En tal programa, los profesores describían explícitamente los comportamientos y actitudes de dicho modelo de alumno, en la idea de que los inmigrantes mexicanos lo adoptasen como su identidad.

Una exposición especialmente coherente del modelo de identidad que nos ocupa, se encuentra en un folleto que se distribuyó en la «Noche de la Universidad», celebrada en el instituto de Marshall para que los profesores hablasen de la universidad a alumnos y padres. Este folleto de 25 páginas, editado en inglés y español por una asociación nacional de ayuda al alumnado, recoge ese modelo de identidad que los profesores describían en las sesiones de apoyo. Titulado «Haga que su hijo triunfe en la vida», enumera las características del modelo de alumno destinado a la universidad, y las de sus padres. La portada reza: «Haga que su hijo triunfe en la vida. Mejore su futuro dándole estudios superiores» (*Guide Your Child to Success: Improve Your Child's Future Through Higher Education*), dando por hecho que triunfar en la vida (i) requiere estudios superiores, y (ii) es algo que se hace en el futuro. Porque podía haberse definido el éxito como algo que se logra aquí y ahora, o en otros ámbitos sociales como la vida familiar, laboral o comunitaria, pero la triple asociación de «éxito», «futuro» y «estudios superiores» lo sitúa en el futuro, después de la universidad. Las expresiones correlativas de «triunfar en la vida» y «estudios superiores» sugieren, por su parte, que éxito y universidad suelen ir de la mano. Las aspiraciones de los alumnos —«sus sueños», «lo que sea que deseen llegar a ser», en palabras del folleto— queda claro que requieren de «seguir estudiando acabado el instituto». Describiendo, de hecho, el tipo de estudios que vienen tras el instituto, la universidad se menciona tres veces, es decir, las mismas que alternativas como «los ciclos formativos y la escuela de oficios», o «el ciclo de dos años de formación

profesional». Implícitamente se está afirmando que, para triunfar en el futuro, lo ideal no es cursar estudios de formación profesional sino ir a la universidad cuatro años.

Además de vincular éxito y universidad, el folleto enumera las características y hábitos del buen alumno, los rasgos que distinguen a un futuro estudiante universitario. Muestra, usando con frecuencia el modo imperativo, cómo han de comportarse este tipo de alumno y sus padres: «ahorrar para la universidad», «habilitar una carpeta [para información sobre los procesos de admisión de los distintos campus]», «cumplir los plazos», «usar internet», «revisar las tareas para casa», «estar en contacto con el orientador escolar», y «hablar con las oficinas de admisión [de las universidades]». Los padres velan por que su hijo cumpla con su trabajo: «establecen un tiempo diario para el estudio», «tienen habilitado un espacio donde el/la niño/a pueda trabajar, con buena luz y un escritorio o mesa que le permita extender el material de trabajo», «eliminan distracciones como la televisión o la música alta», etc. Según el folleto, esta clase de alumno muestra una conducta apropiada, participa en actividades extra-escolares, realiza labores de voluntariado, se presenta a las elecciones a representantes de alumnos, y trabaja a tiempo parcial. Ya desde los 12 años piensa en el futuro, se somete a tests estandarizados, visita universidades, solicita becas, y trabaja para ahorrar para la universidad. Es, pues, alguien que entiende que triunfar en la vida exige ir a la universidad, alguien que realmente lo desea y se comporta como conseguirlo requiere. El folleto es como un manual para convertirse en esta clase de persona; detalla unas pautas de comportamiento que, en opinión de los profesores (y del propio folleto), la clase obrera y los alumnos inmigrantes probablemente no sean capaces de abstraer ellos solos. No se menciona, sin embargo, en este folleto el hecho de que, aunque cualquier alumno puede aprender a reconocer este modelo de identidad, y los rasgos que lo distinguen, en la práctica es mucho más plausible adoptarlo gozando de ventajas como vivir con los padres o no deber trabajar duro después de clase, que sin ellas.

Las «Sesiones de apoyo». Promoción del modelo de alumno destinado a la universidad

En aquellas «Sesiones de apoyo» habidas cada semana en el instituto de Marshall, los profesores proponían abiertamente este modelo de identidad del alumno destinado a la universidad –en condiciones normales presupuesto, implícito–. Trataban de ayudar a los alumnos inmigrantes a reconocerlo y valorarlo, y les pedían que hiciesen suyos sus rasgos distintivos. Estas sesiones eran parte de un paquete de reformas más amplio al que se han suscrito numerosos centros de enseñanza estadounidenses en la idea de fomentar el éxito académico y la asistencia a la universidad (Klem, Levin, Bloom & Connell, 2003). Los alumnos se repartían en pequeños grupos, y una vez por semana se reunían con el profesor que se les hubiese asignado. Trabajaban aspectos como las técnicas de organización y estudio, la búsqueda de universidad, el desarrollo de la personalidad, o el cultivo de valores. A menudo realizaban actividades; algunas estaban traducidas al español, y otras las traducía el profesor en el momento.¹ Sus títulos eran tan variados como «Lista de auto-descripción. Hábitos de estudio», «Ideas equivocadas de muchos alumnos sobre la universidad», «Admonición preventiva. Interésate por las cosas que debes», «*Mi expediente académico*», o «*17 formas de estudiar mejor*».² En todos los casos se promocionaban hábitos, actitudes o aspiraciones orientadas a los estudios universitarios.

Aunque en los materiales usados en estas sesiones no se afirmaba explícitamente que la universidad es el único camino al éxito, muchos profesores sí lo hacían, como puede verse en la siguiente nota tomada sobre el terreno.

Lo importante es encontrar un trabajo que te cuadre, y formarte para desempeñarlo. Si lo piensas bien, el único modo de conseguirlo es sacando un título. Un alumno pregunta que qué pasa si no

⁽¹⁾ En un esfuerzo de hacer más accesibles a los alumnos inmigrantes mexicanos los materiales usados en las sesiones de apoyo, el centro ponía a los chicos hispanohablantes en los mismos grupos, y les asignaba profesores que hablasen español (lo hacían con fluidez, pero no era su lengua materna). En estos grupos normalmente se usaba el español, pero, en ocasiones, tanto los alumnos como los profesores intercalaban palabras o expresiones en inglés. Nuestras transcripciones reflejan cada discurso exactamente como se produjo, en español y/o en inglés.

⁽²⁾ N. del T.: En español en el original.

es lo bastante inteligente para que le den una beca. [La profesora] contesta que siempre puedes pedir un préstamo. Porque si no tienes título, entonces sí que no tienes dinero. Trabajas en un Burger King. Es lo que hay. Así es como funciona. Dice que de verdad que es así, que ella conoce una familia que todos tienen su título y ganan un montón de dinero y todos los hijos se casaron bien.

Yuxtaponía las trayectorias de quienes van a la universidad y las de quienes no. Un título universitario –sostenía– significa el éxito económico y personal de quien lo ostenta y su familia (incluido el «buen» casamiento de los hijos). Sin título universitario, la persona queda expuesta a lo que, según el folleto, es una «triste perspectiva»: trabajar en un Burger King y «no tener dinero». En dos sesiones, sendos invitados transmitieron mensajes parecidos. Uno enumeró los beneficios de cursar estudios universitarios: salarios más altos, mejor calidad de vida, mejor salud, e –incluso– «estabilidad política» y «democracia». El otro explicó que el título universitario hace falta para ayudar a los padres cuando se jubilan. Ambos presentaban por un lado la universidad y, por otro, las conductas delictivas («vandalismo», «pertenencia a bandas»...), dando a entender que cuanto no sea el camino a la universidad es peligroso e inútil. Los profesores igualaban, así, éxito y universidad, queriendo enseñar a valorar el modelo de identidad de alumno destinado a ésta.

En las actividades de aquellas sesiones de apoyo se describían explícitamente los hábitos y actitudes que se supone ha de adoptar un alumno para triunfar en la vida. En unas fotocopias tituladas «17 formas para estudiar mejor» se enumeraban hábitos tanto físicos como mentales (por ejemplo: «*asiste a clases, haz un horario regular de períodos de estudio, establece una área regular de estudio*»).³ Por su parte, la fotocopia «Lista de auto-descripción. Hábitos de estudio» describe prácticas apropiadas e inapropiadas: «Estudio en arreglo a un horario establecido que siempre cumplo [bien]; suelo estudiar con la radio o la música puesta [mal]; intento siempre resumir lo que acabo de leer [bien]; no suelo ponerme a estudiar hasta por la noche [mal]; tomo apuntes con frases completas, bien escritas [bien].» En una ocasión, un alumno preguntó por el propósito de las sesiones de apoyo. El profesor contestó: «*Es como [una] orientación a las normas académicas*». ⁴ En estas palabras queda implícito que aquel programa proporcionaba a los alumnos normas de conducta, promocionaba un modelo de identidad concreto. Usando el término «orientación», se está dando por hecho que los alumnos inmigrantes no conocen bien las mencionadas normas académicas. Con aquellas sesiones, el centro quiso explicar abiertamente lo que, de otra manera, habría quedado implícito –en el «currículo oculto»–; intentó hacer comprender a los alumnos inmigrantes el modelo de identidad del alumno destinado a la universidad, para que ellos también pudieran adoptarlo.

Reacciones de alumnos y profesores ante el modelo de alumno destinado a la universidad

El currículo de las sesiones de apoyo suponía que la valoración del modelo de alumno destinado a la universidad fuese positiva entre profesores y alumnos por igual, pero, como antes vimos, ante un mismo modelo de identidad cada persona reacciona de una forma, y a veces se producen reacciones imprevistas. Ante el modelo de alumno destinado a la universidad, los profesores y alumnos del instituto de Marshall tuvieron reacciones ambivalentes y complejas. Tanto unos como otros, por lo general valoraban esta identidad –para algunos alumnos la universidad era el gran objetivo, de hecho–, pero al mismo tiempo advertían obstáculos potenciales para que los alumnos inmigrantes la adoptasen. Los alumnos tendían a llamar la atención sobre tales obstáculos abiertamente: cuestionaban el mensaje de que, si querían, ellos también podían ir a la universidad y, en ocasiones, reivindicaban modelos alternativos de éxito. Los profesores admitían, sí, la existencia de barreras; pero sólo implícitamente, en conversaciones con los

⁽³⁾ N. del T.: Cf. nota 2.

⁽⁴⁾ N. del T.: Cf. nota 2.

alumnos. La postura «oficial» seguía siendo que ellos también estaban llamados al éxito, y que el éxito pasa por la universidad.

Los dos obstáculos más importantes que los profesores admitían tácitamente –a pesar de animar a los alumnos a considerarse destinados a la universidad– eran (i) la condición de inmigrante ilegal, y (ii) la falta de recursos económicos (en Estados Unidos, la matrícula supone un desembolso significativo incluso en universidades públicas). Los alumnos admitían el valor de los estudios universitarios, pero insistían en circunstancias por cuya virtud tales estudios quedaban fuera del alcance de gente como ellos. Para demostrar que los inmigrantes mexicanos también podían hacer suya la identidad del alumno destinado a la universidad, los profesores solían mencionar el caso de una alumna que, al terminar el bachillerato, recibió una beca para asistir a una universidad cercana. Esta alumna, sin embargo, cuando hablamos con ella nos contó que era la única inmigrante de su promoción que fue a la universidad, y que otros no pudieron por no tener sus papeles en regla. La mayoría de alumnos inmigrantes mexicanos del instituto de Marshall eran ilegales y, por tanto, no podían optar a becas de ninguna clase. Podían matricularse, si querían, pero habrían tenido que pagar tasas significativamente más altas que de haber sido residentes legales. A pesar de todo, los profesores animaban a los alumnos a resignarse: a trabajar para poder afrontar sin ayuda el importe íntegro de la matrícula. Una profesora adujo el ejemplo de un alumno que, acabado su bachillerato, planeaba pagarse sus estudios en una universidad de la zona trabajando:

- A4: *Nosotros estamos aquí. Vamos al colegio.⁵ Tal vez mi papá tiene que trabajar otros tres turnos para pagar el colegio. No tengo papeles. ¿Qué voy a hacer? Si tú...*
- P: *Wai-wai-wai-wai-wait [«Esp-esp-esp-espera»]. Tú puedes ir.*
- A4: *Entonces...*
- P: *Tenemos Ignacio P. Ya lo aceptaron. Okay?*
- A1: *Okay, sí. Pero el problema ¿sabes cuál es, Miss [«Señorita»]? Miss... Pero ¿sabes el problema de eso, de lo que (Ud.) está hablando? El problema es que mucho..., muchos Latinos no saben eso. No tienen..., no saben. No tienen ninguna información.*
- P: *¡Te estamos diciendo! Te tienes que esforzar para que tengas su papel y puedas estudiar.*
- A4: *Yeah, right [«Sí, es verdad»].*
- P: *¿Verdad?*
- A4: *Pero en este caso, ellos van a (usar) beca, ¿no?*
- P: *No. Él tiene que trabajar. Si no tienes papeles no te dan beca.*
- A4: *Si no me dan beca...*
- A1: *Préstamo.*
- P: *Tienes que trabajar, y eso es lo que va a tener que hacer Ignacio. Él va a tener que trabajar todo el día para entonces tener suficiente dinero para poder pagar sus clases. Él lo sabe.*
- A5: *Hay muchas cosas que le dan trabajo en la escuela.*
- P: *Work study [«Trabajar y estudiar»].*
- A5: *Y trabaja y paga su propio colegio.*
- P: *Pero no van a llegar allá si no pasan sus clases aquí y te dan tu diploma. No te dan tu diploma, no vas a llegar. Okay, por eso estamos aquí nosotros para ayudarlos.*

Como vemos, la profesora enfatiza que ninguno de los obstáculos que los alumnos pueden encontrar en su camino a la universidad es verdaderamente insalvable: ni su condición de inmigrantes ilegales, ni el elevado coste económico, ni la falta de información. Pero la vida universitaria que la profesora augura a estos alumnos es estresante, agotadora: trabajar buena parte del día para poder pagar la matrícula, y verse obligados a estudiar por las noches. A pesar de su insistencia, teniendo en cuenta el

(⁵) Aunque en español la palabra *colegio* suele referirse al centro de educación secundaria, los alumnos del instituto de Marshall la usaban queriendo decir «universidad» porque, en el inglés de Estados Unidos, para referirse a cierto tipo de universidad se usa la palabra «college», tan semejante.

panorama que les pinta, tácitamente está reconociendo que es complicado que un alumno inmigrante curse estudios universitarios. Una de las personas a quienes se invitó a las sesiones de apoyo transmitió el mismo mensaje. Presentó una lista ingente de «obstáculos que dificultan ir a la universidad a los alumnos mexicanos», como el embarazo de adolescentes o la falta de recursos económicos, pero concluyó que, a pesar de todo, es posible, y que no hay excusa realmente válida. Es decir, que el mensaje de los profesores era ambivalente: explícitamente insistían en lo deseable –o, incluso, necesario– de la opción universitaria, pero implícitamente reconocían la dificultad enorme que para estos alumnos entrañaba adoptar tal identidad.

Los alumnos por lo general no discrepaban cuando los profesores insistían en lo valioso de la universidad. En el diálogo recién ofrecido, algunos insisten en los motivos que dificultan su posible paso por ella, pero ninguno pone en duda que valga la pena tener estudios superiores. Dos alumnos añaden, de hecho, a las de la profesora sus propias ideas para, a falta de beca, poder pagar la matrícula, y uno sugiere que su padre estaría dispuesto a trabajar más horas. Otro expresa su creencia de que con un título universitario «*puedes hacer lo que quieres*». ⁶ Mantiene, con todo, sus dudas sobre poder conseguir un buen trabajo, pues no tener papeles sigue siendo un problema aun habiendo pasado por la universidad.

En el siguiente diálogo volvemos a ver que el profesor, aunque explícitamente niega el argumento de los alumnos de que, al ser ilegales, no podrán ir a la universidad, implícitamente lo confirma. El grupo estaba a punto de empezar una actividad titulada «Ideas equivocadas de muchos alumnos sobre la universidad».

- P: *Ah, a la página 82.* (Suspira mientras echa un vistazo al texto de la actividad; comenta en bajo, para sí) *This is so... inappropriate* [«Esto es tan... inapropiado»]. (Voz normal) *Bueno, vamos a hacer esto porque nos dicen que tengo que hacerlo, pero dejo a ver si Mr. Branch nos dejó algo, momentito, momentito.* (Sale del aula y vuelve a entrar) *Bueno, vamos a continuar con esto, y aquí dice la primera actividad.* (26 seg.) *Bueno abran a la página 81.* (4 seg.) *Vamos a hacer de uno a diez.* (2 seg.) *La falta de información para preparar y asistir a una escuela después que se gradúan. La primera razón es no puedo pagar para prepararme después del high school* [«instituto»]. *No tengo que pagar para prepararme después del high school.*
- A1: *¿Qué página?*
- P: *Eighty-one, eighty-one* [«Ochenta y uno, ochenta y uno»]. (3 seg.) *Vamos a suponer que yo quiero ir..., a prepararme para hacer algo, eh, un trabajo técnico o ir a la universidad, y mucha gente dice, bueno, yo no tengo los recursos para pagar, prepararlo, y aquí dice que muchos estudiantes y padres verdaderamente no saben cuánto cuesta la universidad o la preparación después del high school. La dos.* (3 seg.) *Necesito ser estre..., una atleta estrella, o ser un estudiante estrella, para conseguir asistencia financiera. Pero la verdad es la mayor parte de los estudiantes reciben ayuda financiera para...*
- A1: (Alza la vista) *Menos los mexicanos.*
- P: (1.5 seg.) *No, that's not true* [«No, eso no es cierto»]. *En las escuelas privadas le pueden dar dinero a quienes se le quiera dar.*
- A1: *No es así.*
- P: *Ah, Ud. ¿cómo sabe?*
- A1: *Porque varias personas han intentado entrar.*
- P: *¿A qué escuela?*

Al contrario de lo que el texto de la actividad daba a entender, que se conceda una beca a un alumno inmigrante no es la norma sino la excepción, y una alumna (A1) dijo abiertamente que los alumnos mexicanos no reciben becas. En reacción a lo cual, el profesor aseguró que pueden conseguir

⁽⁶⁾ N. del T.: Cf. nota 2.

ayudas de universidades privadas, aunque eso sólo es verdad si el alumno tiene buen expediente. Para convencerlos, más tarde habló de una chica que, aunque no tenía papeles, era una estudiante excepcional y consiguió que una universidad privada la becara. Cuando acabó, otro alumno comentó en bajo para sí: «Yo creo que tenía papeles»⁷, léase: no debía de ser como nosotros. El profesor, aunque aparentemente sostenía que la mayoría de los alumnos reciben becas –incluso los mediocres–, tácitamente estaba admitiendo que ninguna universidad pública becaría a aquellos alumnos inmigrantes. Quedaba implícito, además, en la anécdota, que, mientras que para poder acceder a la universidad, otros alumnos no necesitan ser brillantes, los inmigrantes ilegales sí. Su aparte inicial sobre lo poco apropiado para sus alumnos de la actividad que se disponían a realizar, dejaba claro cuán poco probable encontraba que aquellos chicos acabasen yendo a la universidad. Por entrevistas previas sabemos que percibía un desajuste entre los materiales empleados en las sesiones de apoyo y su situación real. En la sesión que nos ocupa, hizo algún comentario sobre la falta de correspondencia entre las que, según el texto de la actividad, eran las preocupaciones de los chicos (tener que ser un deportista o estudiante estelar para conseguir una beca, por ejemplo), y sus verdaderas preocupaciones, más graves, sobre su condición de inmigrantes ilegales. Estaba en contra de aquella actividad –recuérdese que la propuso sólo «porque dicen que tengo que hacerlo»–, porque para aquellos alumnos creía que no era relevante. Es decir, que tanto el profesor como los alumnos insistían en las razones que dificultaban el acceso de los alumnos inmigrantes a la universidad, y mantenían una actitud ambivalente con respecto a la posibilidad de tal acceso.

Distintos eran también los modelos de identidad que alumnos y profesores usaban para interpretar comportamientos de alumnos. Como los hábitos de estos chicos inmigrantes no respondían al modelo, los profesores entendían que era improbable que acabasen yendo a la universidad. No tomaban parte –por dar un caso– en labores de voluntariado, ni en actividades extra-escolares, ni estudiaban en silencio en una mesa en casa.

Tras sonar el timbre, el Sr. Santos me dice que, para ellos, [el currículo de las sesiones de apoyo] es [un proceso de] «aculturación». Tiene que ver con sus vidas mucho menos que con las de los alumnos estadounidenses. Según el programa, cada minuto de la vida ha de estar programado, pero «ellos no quieren eso». «Ellos no quieren vivir como norteamericanos». Date cuenta de que los que dicen que tienen escritorio en casa, a éstos les va bien. Los que tienen la televisión o la radio puesta, a éstos no les va tan bien.

Para el Sr. Santos, estudiar con la televisión o la radio encendida era indicio de una identidad no sólo de categoría inferior sino, además, no-estadounidense. En el apunte recién reproducido, presentaba estas diferencias como una opción de los alumnos –querer «vivir como norteamericanos» o no–, pero otras veces reconocía que las circunstancias de muchos alumnos inmigrantes son complicadas.

Habla del «asunto del escritorio» –las conversaciones que ha tenido que mantener con los alumnos en actividades donde debía preguntarles qué pensaban sobre tener una mesa de trabajo–. El instituto quiere que tengan un espacio silencioso habilitado para el estudio, pero viven con otras personas, la televisión está encendida, están cocinando, hay niños pequeños... Para estos chicos, disponer de un lugar destinado al estudio es sencillamente imposible.

Aquí el profesor reconoce que los hábitos escolares de estos alumnos vienen condicionados por sus situaciones vitales, distintas de las presupuestas en el modelo de alumno destinado a la universidad. Sus familias no pueden permitirse el lujo de habilitarles espacios silenciosos para que estudien. Muchos decían, de hecho, que lo hacían en estancias abarrotadas donde estaba puesta la televisión, y que normalmente no podían hacer nada para cambiarlo. Otros, que no tenían tiempo para estudiar, y que no podían permitirse comprar un escritorio. El Sr. Santos reconocía todo esto hablando con nosotros, pero no delante de los chicos. Los profesores, aunque a veces admitían la imposibilidad de que los alumnos

⁽⁷⁾ N. del. T.: Cf. nota 2.

inmigrantes adoptasen los hábitos de quien se sabe destinado a la universidad, ante los alumnos en cuestión no dejaban de insistir en la importancia de tales hábitos.

Los alumnos inmigrantes también interpretaban que los comportamientos asociados a la universidad eran propios de otra clase de persona. El «servicio a la comunidad», por ejemplo, tanto los profesores como las actividades solían presentarlo como un requisito para entrar en la universidad, pero ellos no eran capaces de entenderlo. Un día que el profesor empleó el término, preguntaron qué significaba. Un alumno dijo si no era esa gente que iba limpiando las calles vestida con monos amarillos (presos trabajando bajo vigilancia policial), y otro que no, que el servicio a la comunidad es lo que has de hacer cuando te pillan conduciendo borracho. Para estos alumnos, el servicio a la comunidad no guardaba ninguna relación con la universidad, y desde luego no era nada que uno hiciese para dar lustre a su currículum vitae. De igual manera, en las actividades de las sesiones de apoyo solía figurar como característica del alumno destinado a la universidad la participación en asociaciones, equipos deportivos y otras actividades, pero, después de clase, la mayoría de los alumnos mexicanos trabajaban, con que no tenían tiempo para tales ocupaciones. Para ellos, el trabajo no-remunerado y las actividades extra-escolares no eran rasgos propios del buen estudiante.

En ocasiones, en las sesiones de apoyo los alumnos describían modelos de éxito alternativos. Para algunos, acabar el bachillerato ya era un logro importante. En un debate sobre qué esperaban del instituto, una alumna interpretó así el interés de un compañero por las clases: «*Él quiere venir a la escuela, y no le gusta trabajo pesado pero viene a la escuela para superarse como persona y ser bien en la vida y no tener que estar trabajando todo el día.*»⁸ Ante esta intervención, algunos alumnos dieron muestras de júbilo. Entendían, sin duda –como la compañera cuyas palabras aplaudían–, que terminar sólo el instituto ya era todo un objetivo. Estudiar los eximía de un trabajo manual agotador y, de cara al futuro, les abría una gama de trabajos más amplia y les ayudaba a ser mejores personas. Es decir, que, para muchos alumnos, sus esfuerzos por seguir en el instituto mientras trabajaban para conseguir dinero valían la pena: eran una garantía para el futuro. Hubo un alumno que explicó la que, en su opinión, era la recompensa de ir al instituto.

Pues al rato no me gustaría que mis hijos estuvieran haciendo lo que yo hice o lo que yo hago... Porque si yo puedo hacer algo ahorita es para que al rato mis hijos no hagan lo mismo que yo..., o sea..., lo que es trabajar de dishwasher [«lavaplatos»], lo que es trabajar en la cocina, cocinando que te quemas... (Me muestra quemaduras en el brazo) Y aparte de esto, no me gusta que..., que las personas te traten mal a ti por el simplemente que eres inmigrante, por el simplemente que no puedes hablar inglés, por varias cosas que..., pues..., y yo pienso que estudiando y teniendo por lo menos un oficio, pues te ganas el respeto de muchas personas.

Muchos alumnos mexicanos veían, pues, en el título de bachillerato un objetivo importante en sí mismo. Para el que acabamos de leer, el instituto era un paso esencial para garantizar el bienestar de su familia, por más que, según los profesores, eso sólo se lograba pasando por la universidad. También hubo estudiantes que dijeron que, en sus familias, el trabajo se valoraba más que los estudios. Si asistían a clase, algunos dijeron que los tacharían de «flojos», pues a Estados Unidos se va a trabajar, no a estudiar. Casi todos reconocían el valor de la universidad, pero al mismo tiempo entendían que había más caminos que también llevaban al éxito, como el título de bachillerato o, en lugar de ir a clase, trabajar a tiempo completo. Para muchos, los rasgos propios de quien triunfa en la vida no eran los del modelo de identidad del alumno destinado a la universidad, y ciertos hábitos que los profesores veían como negativos, para ellos eran positivos.

Los profesores, por una parte eran conscientes de estos modelos de éxito alternativos, y de los obstáculos que tenían ante sí sus alumnos inmigrantes; por otra parte, la política del centro los obligaba a insistir en la importancia de cursar estudios universitarios. En semejante tesitura, seguían presentando el modelo de alumno destinado a la universidad como lo ideal, pero, a la vez, tácitamente reconocían que

⁽⁸⁾ N. del T.: Cf. nota 2.

muchos de sus alumnos era improbable que llegasen a alcanzarlo. Daban, por lo demás, diversas explicaciones de por qué los inmigrantes no hacían suyos los hábitos del alumno destinado a la universidad. Algunos nos dijeron, en referencia a alumnos específicos, que no les gustaba estudiar, que la educación no estaba entre sus prioridades. Según otros, la culpa la tenía la cultura mexicana, en la que «la educación no es algo fundamental». Otros decían que los materiales empleados en las sesiones de apoyo no se correspondían con las circunstancias de sus alumnos, quienes el centro escolar –explicaban– era el responsable de que no recibiesen una preparación adecuada para la universidad. En nuestra opinión, una de las principales causas de que aquel intento de enseñar el currículo oculto fracasase, fue que presuponía que, para que alguien adopte la identidad del alumno destinado a la universidad, basta con indicarle sus rasgos distintivos. Este equívoco llevó a que tanto alumnos como profesores acabasen desencantados con el que había sido su objetivo inicial, así como con las actividades de aquellas sesiones. Los alumnos inmigrantes hemos visto que, aunque eran capaces de reconocer el modelo de identidad que nos ocupa –e, incluso, valorarlo–, no lo adoptaban; para sí mismos imaginaban otros modelos de éxito.

Conclusiones

Como tantos centros de enseñanza de otras zonas del mundo, el instituto de Marshall intenta poner al alcance de sus alumnos inmigrantes determinado modelo de éxito fomentando que cursen estudios universitarios. Con ese objetivo se concibieron las sesiones de apoyo: enseñar a los alumnos a comportarse como el prototipo de alumno destinado a la universidad. Alumnos y profesores debatían por qué para triunfar en la vida es importante pasar por la universidad, y qué hay que hacer para acceder a ella. Eso implicaba exponer los rasgos distintivos del modelo de identidad deseado, y los hábitos que deben adoptarse para asimilarse a él, pero el hecho es que, al final, fueron muy pocos los inmigrantes que lo lograron.

Esto fue así –hemos explicado– porque el currículo de las sesiones de apoyo se basaba en un concepto erróneo de identidad. Asumía que los alumnos no tenían capital cultural, que desconocían los hábitos que llevan a la universidad, y los rasgos distintivos de un estudiante universitario. Asumía igualmente que un alumno inmigrante, si se le enseña a reconocer tales hábitos y rasgos, los hará suyos. Es decir, que el de alumno destinado a la universidad se consideraba un modelo de identidad estable, fácilmente discernible en virtud de una serie de características, y universalmente valorado. Hemos comprobado, no obstante, que estos presupuestos no eran acertados. En ocasiones, los hábitos que se presentaban como propios del alumno destinado a la universidad no eran los únicos que se valoraban. Trabajar para ganar dinero, por ejemplo, puede interpretarse como síntoma de diligencia y lealtad a los suyos, aun si implica descuidar las clases. Hacer los deberes en un espacio ruidoso, lleno de personas que hacen otras cosas, puede significar, en vez de desinterés por los estudios, apego a la familia. Y no todo el mundo otorga al título universitario el mismo valor, pues hay personas para quienes concluir el bachillerato ya supone por sí mismo un logro académico y seguir estudiando es, en cambio, una aspiración poco realista o superflua.

Por otra parte, *reconocer* un modelo de identidad no significa *ser* esa clase de persona. Muchos alumnos de las sesiones de apoyo querían ir a la universidad, pero eran incapaces de adoptar los hábitos que ello requiere. No tomaban parte en labores de voluntariado ni en actividades extra-escolares, porque por las tardes y los fines de semana debían trabajar para ganar dinero. La mayoría de las becas, al ser residentes ilegales les estaban vedadas. El debate explícito sobre qué hacer para acabar yendo a la universidad ayudó a los alumnos a reconocer –y querer para sí– la identidad de alumno universitario, pero no por eso dejaron de tener delante los mismos obstáculos. Quedaba claro, de hecho, que ellos no respondían al perfil de gente destinada a la universidad. Las sesiones de apoyo, al describir las actitudes y hábitos necesarios, eran una especie de guía de conducta social, como un manual de etiqueta donde se

describe pormenorizadamente cómo se comporta una persona de clase alta. Semejantes manuales, Agha (2007) muestra que, además de establecer un tipo de persona ideal (alguien refinado), presuponen un perfil adicional: gente que carece de ese refinamiento deseado y, por lo tanto, necesita un manual así. Manual que, irónicamente, aunque enseña a su público a distinguir un modelo ideal de identidad, al mismo tiempo lo aleja de él; su mensaje implícito es que, quien deba recurrir a un manual así, realmente no es probable que logre hacer suya la identidad deseada. De igual manera, las sesiones de apoyo dejaban al descubierto el hecho de que, alumnos inmigrantes, lo normal es que no lleguen a la universidad.

Salvo en casos excepcionales, el bienintencionado proyecto de enseñar el currículo oculto llevado a cabo en el instituto de Marshall no funcionó. Para ser realmente útiles a los inmigrantes, estas iniciativas tendrían que partir de un concepto de identidad más complejo. Tanto profesores como currículos, deben ofrecer a los alumnos algo que vaya más allá de la mera descripción de un modelo de identidad y sus conductas típicas. Deben ser también capaces de prever los diversos modelos de identidad desde los que cabe que los alumnos interpreten determinado hábito, así como los posibles estándares alternativos de los inmigrantes (alumnos y padres) a la hora de valorar determinado modelo de identidad. Deben darse cuenta de que, para poder hacer suyo el modelo de identidad deseado, los alumnos necesitan se los ayude tanto conceptual como materialmente. Para dar mejores resultados, las iniciativas orientadas a ayudar a alumnos inmigrantes de clase obrera a decidir su futuro tras la secundaria quizás debieran considerar una gama más amplia de modelos de identidad posibles, más en consonancia con la realidad social y familiar de los alumnos. Podrían, así, ayudarles a analizar (de forma constructiva) la relación entre las identidades que desean para su futuro y sus respectivos colectivos de origen, y a entender las tensiones que implica el salto de una comunidad –o de una identidad– a otra. Para que la iniciativa funcionase, también habría que reconocer los obstáculos materiales con que los alumnos chocan al tratar de cumplir los requisitos del camino universitario, y habría que tomar medidas para eliminarlos. Estos retos resultan particularmente complicados en zonas donde la inmigración es reciente y va en aumento, y los profesores que trabajan con inmigrantes han de dejar atrás correlaciones simplistas entre identidades ideales y comportamientos prescritos.

Referencias bibliográficas

- AGHA, A. (2007). *Language and Social Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- AGHA, A. & WORTHAM, S. (2005). Discourse across speech-events: Intertextuality and interdiscursivity in social life. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1).
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1977). *Reproduction in education; Society and culture* (Traducción inglesa de R. Nice). Thousand Oaks: Sage.
- DREEBEN, R. (1967). The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, 37 (2), 211-237.
- EMERSON, R. M., FRETZ, R. I. & SHAW, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOFFMAN, E. (1974). *Frame Analysis*. Nueva York: Harper and Row.
- GRANT, L. (1995). Race and the schooling of young girls. En J. WRIGLEY (Ed.), *Education and gender equality*. Londres: Falmer Press, 91-112.
- JACKSON, P. (1968). *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- HALL, K. (2002). *Lives in Translation*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- HOLDAWAY, J., CRUL, M. & ROBERTS, C. (2009). Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation. *Teachers College Record*, 111 (6), 1381-1403.

- KLEM, A. M., LEVIN, L., BLOOM, S. & CONNELL, J. P. (2003). *First Things First's Family Advocacy System: Building Relationships to Support Student Success in Secondary Schools*. Toms River: Institute for Research and Reform in Education.
- MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.
- MURILLO, JR., E. (2002). How Does It Feel To Be a Problem? En S. WORTHAM, E. MURILLO, JR. Y E. HAMANN (eds.), *Education in the New Latino Diaspora*. Westport: Ablex, 215-240.
- OLSEN, L. (1997). *Made in America: Immigrant Students in Our Public Schools*. Nueva York: New Press.
- PHELAN, P., DAVIDSON, A. Y YU, H. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peer and school*. Nueva York: Teachers College Press.
- SILVERSTEIN, M. (1998). The improvisational performance of culture in realtime discursive practice. En K. Sawyer (ed.), *Creativity in Performance*. Greenwich: Ablex, 265-312.
- SUÁREZ-OROZCO, M. & QIN-HILLIARD, D. (eds.) (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- URBAN, G. (2001). *Metaculture: How culture moves through the world*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- US CENSUS BUREAU (2009). Educational Attainment in the United States: 2007. Washington: U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/population/www/socdemo/educ-attn.html> Visitado el 28 de mayo de 2009.
- VALDÉS, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools, An Ethnographic Portrait*. Nueva York: Teachers College Press.
- WORTHAM, S. (2001). *Narratives in Action*. Nueva York: Teachers College Press.
- (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13 (2), 189-210.
- (2005). Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15 (1), 95-112.
- (2006). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identity and Academic Learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- WORTHAM, S., MURILLO, JR., E. & HAMANN, E. (Eds.) (2002). *Education in the New Latino Diaspora*. Westport: Ablex.

Dirección de contacto: Stanton E.F. Wortham. University of Pennsylvania 3700 Walnut Street Philadelphia, PA 19104-6216. E-mail: stantonw@upenn.edu