

La formación de las aspiraciones educacionales: los México-americanos en una perspectiva comparativa¹

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. IX, núm. 3, 1979, pp. 61-87

Gary L. Theisen*

SINOPSIS

Usando una selecta batería de variables se estudian aquí “a lo que aspiran” y “a lo que realísticamente planean” llegar en sus estudios jóvenes americanos de diferentes grupos raciales. Las variables dependientes se expresan así: ¿A qué grado de educación te gustaría llegar y a dónde planeas llegar? Las diferentes respuestas son ya interesantes de por sí, pero más que todo en el contexto de la llamada “gama de valores” (distancia entre lo deseado y lo posible), la cual se da más amplia en las clases inferiores y en las minorías étnicas. En cuanto a la formación de las aspiraciones en el estudiante concluye la investigación, el factor con mucho el más potente son las aspiraciones mismas de los padres. De hecho los padres mexicano-americanos tienen grandes aspiraciones para sus hijos, que rara vez consiguen.

ABSTRACT

This study employed a set of variables to measure the differences in the academic aspirations and expectations of high school students belonging to different ethnic groups in the United States. The dependent variables were expressed by these two questions: How much education would you like to attain, and how much do you plan to get? The responses to these questions carry some interest in themselves, but they do specially in the context of the so called value stretch (between aspirations and possibilities), both of the lower classes and the ethnic minorities. As the formation of aspirations in the student the researcher concludes that by large the main factor are the aspirations of the parents themselves. The Mexican American paterfamilias have for their children very high aspirations, which seldom materialize.

* PROFESOR GARY L. THEISEN: Obtuvo la Licenciatura inglesa en la Universidad de Michigan, y la Maestría en Educación en la Universidad de Chicago. Fue investigador adjunto en el Centro para Estudios del pluralismo Americano en el National Opinion Research Center. Actualmente es profesor adjunto en la Escuela de Educación y el Departamento de Sociología de la Universidad de Iowa, USA.

¹ Una versión similar de este artículo fue presentada durante el Congreso Internacional de Educación, organizado en forma conjunta por la Comparative and International Education Society y el Centro de Estudios Educativos, celebrado en la ciudad de México del 14 al 18 de marzo de 1978.

I. INTRODUCCIÓN

Un censo de la población de los Estados Unidos realizado en marzo de 1976, indica que poco más de 11 millones de personas, o sea el 5.3% de la población, son de origen hispano, constituyendo así el segundo grupo étnico minoritario más grande del país. De esta cifra, el 59% son mexicanos, el 16% puertorriqueños, el 7% centro y sudamericanos, el 6% cubanos y el 12% de otros orígenes de habla hispana (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 1977: 2). El interés por las ambiciones educacionales de los residentes de habla hispana es estimulado por las desigualdades existentes en los actuales logros educacionales. En 1976, casi el 20% de los individuos de origen hispánico con edades de 25 años o más, habían terminado menos de 5 años de escuela. De este grupo, alrededor del 61% no había obtenido el grado de bachillerato (*high school*). Existen, sin embargo, notables diferencias generacionales, ya que los niños de origen hispánico permanecen en la escuela por periodos de tiempo cada vez más largos. Los adultos de habla hispana de más de 65 años han terminado muchos menos años de escuela que los individuos que entran en la categoría de los 25 a los 29 años de edad; el 5%, en oposición al 51%, tiene menos de 5 años de escuela.

A pesar de que los niveles de logro educacional de los hispano-hablantes están mejorando, dicho progreso, en comparación con el de la población de habla inglesa, es obstaculizado por el hecho de que los latinos cuentan con un porcentaje de jóvenes mucho mayor que el de cualquier otro grupo. Por ejemplo, el 13% de la población de origen hispano tiene menos de 5 años de edad, contra sólo un 7% en la población total. De manera semejante, el 44% de los individuos de origen hispánico tienen menos de 18 años de edad, en oposición a sólo el 31% en la población total.

Estas características demográficas tienen significativas implicaciones para el financiamiento de la educación, ya que las familias con bajos ingresos y gran número de niños tienen menos posibilidades de hacer frente a los costos directos e indirectos de la formación avanzada. Las personas de origen mexicano tienen el más bajo nivel educativo de todos los grupos hispanos, con casi un 25% de individuos de 25 años o más con menos de 5 años de educación formal (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 1977: 3).

Los bajos niveles de ingreso, especialmente entre los méxico-americanos, se añaden a los problemas educacionales a que se enfrentan los residentes de habla hispana. Casi la mitad de las familias hispanas tuvieron en 1976 ingresos inferiores a 5 000 dólares anuales. A pesar de que el 42% de la población trabajadora de los Estados Unidos está clasificada como trabajadores "de cuello blanco" (oficinistas, profesionistas y similares), sólo el 18% de la fuerza laboral méxico-americana corresponde a

dicha clasificación. De la misma manera, mientras que el 63% de la población trabajadora femenina ocupa puestos de cuello blanco, sólo el 43% del grupo femenino mexicano participa de tal clasificación (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 1977: 7).

Dado que el 97% de las familias puertorriqueñas y alrededor del 77% de las familias mexicanas viven en grandes áreas metropolitanas, sus hijos, al igual que sus contrapartes étnicas anglosajonas y no hispanas, se enfrentan a los problemas institucionales que afectan a los distritos escolares de las grandes ciudades. A pesar de que los niveles compuestos de logro por origen y por familia de los estudiantes varían, considerablemente, en las escuelas étnica y racialmente heterogéneas, los estudiantes se encuentran expuestos a características estructurales y organizativas comunes, lo que ayuda a definir los medios ambientes alrededor de la escuela que pueden influir en la formación de las aspiraciones y logros educativos. Si la política gubernamental ha de dirigirse a la reducción de las desigualdades en el logro educacional y al fomento de la movilidad basada en dicho logro, los componentes causales del proceso de formación de la aspiración tienen que ser aislados y luego examinados en términos de sus variantes culturales y étnicas.

De 1970 a 1976, la población de origen mexicano experimentó un incremento del 45.4% en los Estados Unidos, ejerciendo con ello una presión adicional sobre los educadores, que se enfrentaban a una población de estudiantes de habla hispana ya en franca proliferación. Bajo los auspicios de las correspondientes leyes sobre educación, se destinaron fondos federales a las instituciones primarias, secundarias y terciarias, en el supuesto de que, sin programas especiales y culturalmente sensibles, las frustraciones y la alienación producidas por los cursos ordinarios pueden dar lugar a serias rupturas en el orden social. Se temía que las actividades carentes de significado y poco gratificantes, exacerbadas por las dificultades del idioma y por las insatisfechas expectativas de los maestros, produjeran inseguridad y frustración en el estudiante de habla hispana.

A pesar de las bien fundadas preocupaciones teóricas de los reformadores de la educación, existe muy poca evidencia empírica que apoye o refute muchos de los supuestos básicos de los programas biculturales. ¿Los estudiantes México-americanos de habla hispana consideran a las escuelas como instituciones ajenas y amenazantes que inhiben sus aspiraciones futuras? ¿O la educación formal infunde un sentimiento de realización que fomenta el crecimiento de las aspiraciones, independientemente del origen social, la capacidad y los niveles de rendimiento de los estudiantes? ¿Ha disminuido la importancia de la influencia de la familia y de los padres en la formación de las expectativas y aspiraciones, a consecuencia del contacto con normas de sanción culturalmente diferentes?

La importancia de estas cuestiones se amplía en el sentido del logro y la movilidad educacionales, porque es obvio que la desigualdad social

provocada por las diferencias de logro educacional no desaparecerá por virtud de la contención demográfica entre la población de habla hispana. De hecho, no tenemos ninguna información sobre cuántos de los 5 o 10 millones de mexicanos que viven ilegalmente en los Estados Unidos, están actualmente inscritos en la escuela.

A medida que aumenta en las escuelas la proporción de estudiantes hispanos, las preguntas recién planteadas exigen urgentes respuestas.

II. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Los sociólogos y antropólogos han llegado muy lejos en sus intentos por demostrar que existen profundas diferencias de disposición y de valor entre los diversos grupos étnicos de los Estados Unidos. Se han creado tipologías completas para caracterizar a la población México-americana. Diferentes normas en cuanto a la evaluación del tiempo (Mead, 1955) y diversas actitudes ante la estructura organizativa (Saunders, 1954), son dos de los primeros y mejor conocidos hallazgos investigativos que, según se dice, distinguen a los mexicanos de los anglosajones. El trabajo de Kluckhohn y Strodtbeck (1961) es quizá más conocido por el énfasis que hizo en las diferencias de percepción temporal y espacial entre los anglosajones y los México-americanos. Pero un observador, al menos, ha llegado a la conclusión de que los anglosajones y los mexicanos comparten similares orientaciones de valor, según mediciones realizadas con base en el progresismo, la orientación al futuro y la orientación al logro, "habiéndose interpretado estos valores en términos de la cultura de los mexicanos, no de los anglosajones" (Stoddard, 1973: 43). ¿Difieren los niveles de aspiración de los anglosajones y los mexicanos con base en el origen étnico? Si es así, ¿están étnicamente relacionadas las determinantes causales que afectan a tales diferencias?

Una de las características inevitables de la condición humana es que siempre hay una discrepancia entre aquello a lo que se aspira y a lo que se es realmente capaz de alcanzar. El signo distintivo de una sociedad estable es su capacidad para reducir las diferencias entre las aspiraciones y las expectativas de sus ciudadanos, porque como ha señalado Merton, "por cada hombre que se ha hecho a sí mismo, hay un hombre que se ha deshecho a sí mismo", el cual, en ausencia de amortiguadores institucionales o psicológicos, puede eventualmente poner en peligro la armonía social (Merton, 1957: 169).

El término "aspiraciones" ha sido objeto de gran confusión en la literatura sociológica, a pesar de la aparente simplicidad del concepto. Aspiración, en el sentido corriente de la palabra, se refiere a un estado ideal de logro o posesión. Cuando se le utiliza en un contexto educacional, el término "aspiración" se refiere al grado de educación que a un individuo le gustaría

idealmente alcanzar, dejando al margen todas las dificultades logísticas, financieras y sociales. Las “expectativas educacionales” significan el nivel de logro escolar que un individuo cree poder alcanzar efectivamente, teniendo en cuenta la realidad de las dificultades antes mencionadas.

Es de particular interés la diferencia existente entre el ideal educacional y lo que se espera obtener. ¿Existen variaciones predecibles entre los ámbitos de estos dos conceptos? Es decir, ¿hay diferencias reales de unos grupos étnicos a otros entre el nivel de educación al que aspiran y lo que realmente pueden lograr? Si existen diferencias, ¿existen en todos los niveles educativos? Y, quizá lo más importante: ¿cuáles son las causas profundas de las variaciones en las aspiraciones educacionales, si suponemos que la definición operativa de dichas aspiraciones representa un estado ideal de cosas?

Si la clase social es un importante factor causal de diferenciación, es de esperarse entonces que en los grupos de las clases inferiores la brecha entre las aspiraciones y las expectativas se incremente junto con el nivel de las aspiraciones. Es decir, es menos probable que estos individuos estén en posibilidad de sufragar los costos directos e indirectos asociados con la compra de formación académica avanzada. Sin embargo, si las ambiciones educacionales y la brecha entre las aspiraciones y las expectativas permanecen uniformes a lo largo de las distintas categorías de clase social, entonces tenemos que buscar los factores de diferenciación en otros elementos de la estructura social, distintos de los económicos.

Se han formulado varias teorías que tratan de reconciliar el estatus de los individuos de los grupos socioeconómicos bajos con su nivel de aspiraciones generalmente alto. Una de ellas afirma que los individuos de las clases bajas tienen una gama de valores aceptables que definen el éxito, más amplia que la de los miembros de los grupos de estatus socioeconómico alto (Rodman, 1963). Aunque esta teoría de “dilatación de los valores” se aplicó únicamente a los grupos por estrato socioeconómico, parece particularmente importante para el estudio de los grupos étnicos, especialmente cuando el origen étnico tiene una alta correlación con un bajo ingreso. Porque si las diferencias étnicas son consideradas como responsables de las diferencias de valor, como frecuentemente sucede con la clase social, entonces las aspiraciones educacionales pueden variar significativamente, tan sólo con base en la evaluación diferencial. Un estudio más reciente de Della Fave implementó las ideas de “dilatación de los valores” de Rodman, considerando a los niveles de tolerancia, es decir, a la diferencia entre los ideales y las expectativas, como la medida crucial en el estudio de las aspiraciones. Si la diferencia entre las aspiraciones y las expectativas varía con la clase social, ¿no variará también a lo largo de las líneas étnica y racial? (Della Fave, 1974).

El estudio de las determinantes causales de las aspiraciones educacionales fue emprendido por primera vez por William Sewell y sus cola-

boradores a mediados de la década de los años sesenta, utilizando datos del Estado de Wisconsin sobre el logro de estatus socioeconómico. Su estudio puso en evidencia la importancia de la influencia de "los otros significativos" (personas con ascendiente sobre el sujeto) y de las variables de capacidad (Sewell, Haller y Portes, 1969). Sus hallazgos subrayaron la importancia de las expectativas y el estímulo paternos en la formación de las aspiraciones (Sewell y Shah, 1968). Los estudios mostraron que a medida que los niveles embrionarios de aspiraciones empiezan a crecer, las expectativas de "los otros significativos" son reforzadas a través de la percepción refleja de las propias capacidades, lo que produce un ajuste de las aspiraciones al nivel de capacidad demostrada (Woefel y Haller, 1971).

Además de la influencia de los iguales y de los parientes, varios estudios han demostrado que el estatus socioeconómico tiene un efecto pequeño pero directo sobre el proceso, tanto de las aspiraciones como del logro (Hauser, 1971; Duncan, Peatherman y Duncan, 1972; Rehberg, 1967; Caro y Pihlblad, 1965). Por otra parte, se ha descubierto que la interacción de clase y raza produce diferencias significativas en la importancia de las influencias materna y paterna sobre la formación de las aspiraciones (Gist y Bennett, 1963). Las características no cognoscitivas, tales como la competencia personal y el concepto de sí mismo, han sido también identificadas como variables que imponen límites a las metas que el individuo se impone a sí mismo (Coleman *et al.*, 1966; Rosenberg y Simmons, 1971; Gordon, 1972).

Los propugnadores de programas bilingües y biculturales en los Estados Unidos han incorporado muchos de estos hallazgos a sus argumentaciones en favor de programas especiales para las minorías étnicas. Uno de los supuestos implícitos en el énfasis cultural de dichos programas es que mientras mayor sea la distancia cultural de un grupo minoritario respecto de la cultura dominante en la escuela (cultura de la clase media anglosajona), más inhibidora puede resultar la experiencia socioeducativa para el desarrollo de un positivo concepto de sí mismo y de una actitud favorable para con la escuela. En consecuencia, se arguye, la resultante anímica producida por el contacto con un medio ambiente "extranjero" en la escuela, puede no sólo inhibir la formación y realización de un alto nivel de aspiraciones educacionales, sino también contribuir a un temprano abandono de la escuela.

III. DISEÑO DEL ESTUDIO

En 1972, el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos inició la primera fase de un estudio longitudinal de cinco años sobre estudiantes de bachillerato (*senior high school*). Los cuestionarios, que abarcaban diversos temas relacionados con los planes futuros de los participantes, fueron suministrados a más de 17 000 estudiantes de 1 318

escuelas de todo el país. Para fines de análisis, los grupos minoritarios fueron ampliados deliberadamente, de tal manera que la muestra nacional contuviera suficientes estudiantes para ser estratificados por origen étnico y por raza.²

Para los propósitos de este estudio, se crearon algunas variables relacionadas con los hallazgos de investigaciones anteriores y que reflejan dimensiones hipotéticas de la cultura México-americana que se supone son de particular importancia en el proceso de formación de las aspiraciones.

La variable raza/origen étnico estaba contenida en una pregunta de autodefinición que se formuló de la siguiente manera: “¿Cómo te describes a ti mismo?”. Las opciones de respuesta eran: indio americano, negro, *méxico-americano* o *chicano*, puertorriqueño, de otro origen latinoamericano, oriental, blanco, otro.⁴ Debido a los reducidos números de “otros latinoamericanos” y puertorriqueños, estos dos grupos fueron eliminados del análisis. En consecuencia, se supone que la población hispana de la muestra consignada en este trabajo es principalmente de origen mexicano. Desgraciadamente, no se preguntó a los interrogados si eran inmigrantes recientes o antiguos residentes en los Estados Unidos. Por ello, las variaciones que puedan existir entre estos dos subgrupos no pueden ser examinadas en el presente trabajo.

La variable *aptitud* utilizada en este estudio es un índice sumario de las capacidades de vocabulario, lectura y matemáticas de un estudiante, determinadas por una prueba de rendimiento de 69 minutos de duración. En la medición de la capacidad sumaria, también se incluyeron pruebas de capacidad de memoria asociativa, razonamiento inductivo y velocidad y precisión perceptivas.

La mediación del *estatus socioeconómico* se compuso de cinco variables: educación del padre, educación de la madre, ingresos de los padres, ocupación del padre y objetos domésticos. El promedio de calificaciones se estandarizó para todas las escuelas, a fin de controlar las diferencias en los sistemas de calificación. Tanto el promedio de calificaciones como el estatus socioeconómico son variables continuas.

El nivel de las *aspiraciones de los padres* para su hijo es una medida adicional que combina las respuestas del estudiante a la pregunta: “Que tú

³ A lo largo de este trabajo, los términos chicano, México-americano, hispano y latino se usan indistintamente. Aunque esta práctica puede resultar ofensiva para algunos, refleja la confusión que actualmente existe entre los México-americanos de los Estados Unidos en cuanto a su autodefinición étnica.

⁴ La utilización del término “blanco”, en el estudio original, es teóricamente incorrecta, ya que, por supuesto, “blanco” y “mexicano” son grupos que no se excluyen mutuamente.

sepas, ¿cuántos años de escuela quiere tu padre (madre) que estudies?”. El índice es una variable métrica con un ámbito de 2 a 13.

Una medida de *confianza en sí mismo* se formó mediante la creación de una simple escala adicional que contenía el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes cuatro afirmaciones: “Adopto una actitud positiva para conmigo mismo”; “Siento que soy una persona de valía, en un plan de igualdad con los demás”; “Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las demás personas”; “En general, estoy satisfecho conmigo mismo”.

La *opinión del estudiante sobre la escuela* se determinó mediante la formación de una escala adicional de cinco preguntas acerca de la escuela en la que el estudiante estaba inscrito. Las preguntas iban desde la preocupación por la dificultad de los cursos hasta las dificultades para adaptarse a la rutina escolar.

Finalmente, medimos las aspiraciones y expectativas educacionales preguntando a cada estudiante cuánta educación *le gustaría* obtener y cuánta *pensaba de hecho* obtener. Debido a los enormes costos de computación que entrañaba el análisis de un conjunto de datos tan grande como la muestra original, una submuestra del 20% de los interrogados negros y anglosajones fue retirada. Así, la muestra final contenía 636 anglosajones, 580 negros, 654 chicanos, 236 orientales y 242 indios americanos.

IV. HALLAZGOS

La muestra refleja las considerables diferencias nacionales en cuanto a estatus socioeconómico que existen por virtud del origen étnico y la raza en los Estados Unidos. Como indica el cuadro 1, un promedio del 63% de los interrogados no anglosajones pertenecen a las clases bajas, y sólo alrededor del 7% de ellos entra dentro de la categoría de clase alta.

CUADRO 1
SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTUDIANTES
POR EL FACTOR ÉTNICO

Clase social	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Baja	54.1%	69.5%	65.7%	27.8%	22.6%
Media	38.2%	27.2%	29.0%	51.3%	50.6%
Superior	7.7%	3.3%	5.4%	20.9%	26.8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

En la categoría de ingresos altos, los estudiantes de habla hispana son los peor representados de todos los grupos étnicos o raciales importantes. Esto es congruente con las características de la población total citadas anteriormente. Al mismo tiempo, porcentualmente tienen la mayor representación en la categoría de clase baja. Los anglosajones y los orientales predominan en la clase alta, con casi una cuarta parte de sus respectivos números en ese grupo.

Desde una perspectiva teórica, existen pocas razones para que las aspiraciones varíen a lo largo de las líneas étnica, racial o de clase social, si por aspiraciones entendemos, *ceteris paribus*, qué tanto de una determinada ventaja le gustaría idealmente poseer a un individuo. Es probable, sin embargo, que los niveles de aspiraciones sean afectados por los niveles de expectativas. Si se define la tolerancia como el grado de incongruencia que los individuos admiten entre las expectativas y las aspiraciones, podemos esperar que los amortiguadores sociopsicológicos innatos mediaten las pequeñas diferencias entre ambas. Sin embargo, a medida que la diferencia se hace más grande, aumenta la tensión que se ejerce sobre los mecanismos de tolerancia al tratar de salvarla (Delta Fave, 1974). Los niveles de aspiración de cada grupo aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2
ASPIRACIONES EDUCACIONALES DE LOS ADOLESCENTES
POR EL FACTOR ÉTNICO

Nivel de aspiración	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Escuela media o menos	13.0%	5.7%	5.8%	5.2%	7.4%
Voc. Tec. o 2 años de universidad	39.1%	33.2%	26.9%	12.7%	24.7%
Grado universitario	21.7%	33.6%	30.3%	30.6%	28.5%
Grado o profesor de escuela	26.1%	27.5%	37.0%	51.5%	39.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Con excepción de los orientales, las aspiraciones son uniformemente altas, ya que aproximadamente el 50% o más de los estudiantes de cada grupo aspiran como mínimo a un grado universitario. Los indios americanos tienen las aspiraciones más bajas de todos los grupos, con sólo un 13% que desea obtener únicamente una educación de bachillerato o menos. Alrededor del 35% de los estudiantes México-americanos expresaron

aspiraciones de grado universitario, y no obstante la escasez de chicanos con formación profesional en la población actual, otro 30% deseaba obtener formación más allá del grado de licenciatura. Los éxitos obtenidos en el pasado por los orientales en el sistema escolar, son reflejados por el nivel de aspiraciones extremadamente alto que mostraron en cuanto grupo. Más del 80% desean obtener como mínimo un grado universitario, y más de la mitad de ellos desea obtener educación a nivel de posgrado.

Dos cambios importantes ocurren en los niveles de aspiración como resultado de la consideración de las realidades sociales por los estudiantes chicanos. El número de los que esperan ingresar a la escuela de posgrado es casi un 20% inferior al número de los que aspiran a ello; esta diferencia está en consonancia con la distancia entre las aspiraciones y las expectativas a este nivel en los demás grupos, excepción hecha de la diferencia sustancialmente más grande que se da entre los orientales. Las expectativas señalan que alrededor del 15% de los chicanos sólo esperan poder obtener una educación de bachillerato, a pesar de sus aspiraciones. Para los orientales, el nivel básico medio de expectativas parece darse en el nivel de grado universitario. Es interesante hacer notar que el nivel medio de expectativas de negros y chicanos es más alto que el de los anglosajones de la muestra, como puede verse en el cuadro 3.

CUADRO 3 EXPECTACIONES FUNCIONALES DEL ADOLESCENTE POR EL FACTOR ÉTNICO

Nivel de expectación	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Escuela media o menos	39.4%	14.2%	15.2%	5.5%	23.3%
Voc. Tec. o 2 años de universidad	37.6%	41.1%	33.8%	24.1%	28.8%
Grado universitario	14.7%	36.6%	37.3%	55.2%	36.4%
Grado o profesor de escuela	8.2%	8.1%	13.7%	15.1%	11.5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Es algo sorprendente la elevada proporción de anglosajones que se encuentran en la categoría de expectativas más bajas, y puede ser o bien una anomalía de muestreo, o un indicio de percepción más exacta de las oportunidades de la vida, o un reflejo de una orientación de bajos logros.

Un análisis comparativo de los grupos de bajas expectativas puede ser una fructífera línea de investigación para el futuro. La conciencia que los indios tienen de sus limitadas posibilidades se refleja en los niveles relativamente bajos de aspiraciones manifestadas por ellos en cuanto grupo. A pesar de que alrededor del 23% espera terminar estudios de grado o de posgrado, esta cifra palidece en comparación con los porcentajes de los demás grupos.

Hipotéticamente, mientras más se acercan las expectativas a las aspiraciones, menos amortiguadores psicológicos se necesitan para compensar la diferencia entre ambas. De un examen de los cuadros 2 y 3, se desprende fácilmente que los indios americanos, en cuanto grupo, no sólo tienen la mayor diferencia entre su ideal y su realidad educacionales, sino que además la diferencia existe en el extremo inferior del continuo educacional.

Puede ser decepcionante el no alcanzar la meta de la formación profesional, como sucede con un gran porcentaje de orientales, pero puede ser social y económicamente desastroso el verse privado de terminar un programa vocacional o de bachillerato, como temen los indios. Los graduados de bachillerato de origen latino no parecen diferir radicalmente de sus contrapartes anglosajona y negra en el grado de reconciliación que deben asumir para racionalizar la diferencia entre sus metas y sus expectativas.

Pero, a pesar de que los niveles de aspiraciones y expectativas varían sustancialmente entre los grupos únicamente en el nivel universitario de la educación, ¿es posible que las determinantes de las aspiraciones varíen por virtud de variables étnica o racialmente relacionadas?

La investigación social demuestra ampliamente que la familia es la unidad central de la estructura social mexicana. El informe de Coleman llegó a la conclusión de que el elemento más importante en la promoción de un más alto logro educacional se debe a las características de la familia, específicamente al apoyo de los padres respecto a los esfuerzos educacionales de sus hijos. Coleman informó que sus hallazgos eran especialmente válidos para las familias de habla hispana de los Estados Unidos. Otros investigadores han caracterizado a la familia mexicana de clase baja como un inhibidor de las aspiraciones:

La estructura de la familia en este estrato social estaba centrada en los padres y era autoritaria, dedicada más a la supervivencia del grupo que al individualismo competitivo y al desarrollo personal de las aptitudes educacionales entre sus miembros (Stoddard, 1973: 135).

Sin embargo, casi inmediatamente el mismo autor dice que las familias mexicanas de clase media sí dan importancia al logro educacional de sus hijos, presumiblemente porque las necesidades de la subsistencia no es-

tán para ellas a la orden del día. Otros estudios han afirmado que los hijos de familias méxico-americanas revelan falta de apoyo de sus padres en cuanto al éxito educacional (Heller, 1966). Por el contrario, otra investigación ha llegado a la conclusión de que:

Es más bien significativo el hecho de que parece haber poca diferencia entre las familias méxico-americanas y otras familias con respecto al grado de énfasis en la educación que el niño experimenta en su hogar. Este hallazgo contrasta con la noción tradicional de que los padres de los niños méxico-americanos ponen poco énfasis en la educación formal (Anderson y Johnson, 1968: 14).

Lo que frecuentemente se pierde de vista en el debate sobre la existencia o inexistencia del apoyo de los padres, es la distinción entre la calidad de la orientación valorativa de los padres en el hogar y la cantidad de energía gastada en la transmisión de esas orientaciones (Rossen, 1959). Desgraciadamente, los datos de que disponemos no nos permiten sopesar el nivel de apoyo de los padres con base en la calidad percibida de dicho apoyo. Las estadísticas, sin embargo, muestran más bien en forma concluyente que existen sólo pequeñas diferencias entre los patrones de apoyo de las familias chicanas y anglosajonas.

Una de las características notables del cuadro 4 es el sorprendente acuerdo entre los padres en cuanto a las aspiraciones para sus hijos, tal

CUADRO 4 NIVEL DE ASPIRACIÓN DE LOS PADRES PARA LOS ADOLESCENTES POR EL FACTOR ÉTNICO

Nivel de aspiración	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Escuela media o menos					
Padre	18.0%	8.8%	10.0%	3.3%	10.4%
Madre	16.4%	9.3%	9.4%	4.2%	9.8%
Voc. Tec. o 2 años de universidad					
Padre	33.0%	37.1%	24.8%	14.3%	30.1%
Madre	36.3%	40.9%	30.3%	12.7%	32.5%
Grado universitario					
Padre	21.0%	31.2%	35.8%	48.3%	36.4%
Madre	25.9%	31.3%	38.3%	50.2%	37.6%
Grado o profesor de escuela					
Padre	5.5%	8.1%	12.8%	21.8%	10.7%
Madre	7.0%	9.1%	15.1%	23.5%	10.4%

como éstas son percibidas por su prole. Con una sola excepción, el acuerdo paterno y materno se encuentra dentro de un 5% para cada uno de los grupos étnicos. El nivel de aspiración de los padres para la población chicana difiere muy poco del de los negros o anglosajones de la muestra. La única evidencia que distingue a los chicanos es el porcentaje sustancialmente más elevado de estudiantes que sienten que a sus padres les gustaría que estudiaran una carrera subprofesional o un oficio. Los datos indican que, a pesar de su estatus económico generalmente bajo, los estudiantes chicanos están conscientes no sólo de las grandes aspiraciones de sus padres respecto a ellos, sino también de su disposición implícita a sacrificarse para lograr la realización de esos objetivos.

A la luz del retrato socioeconómico de la muestra chicana, el alto nivel de apoyo indirecto de los padres sugerido por los datos, resulta sorprendente; es decir que, no obstante las graves privaciones económicas, el logro educacional es una preocupación prioritaria. Los padres orientales tienen aspiraciones considerablemente más altas para sus hijos, que los padres de otros grupos; esto es un indicio de su más alto nivel de logro educacional en la población. Según lo perciben su propios hijos, los padres de origen indio americano tienen el más bajo nivel aspiracional de todos los grupos. Es probable que sus aspiraciones sean refrenadas por una larga historia de privaciones económicas y sociales. Ante el constante fracaso, se reducen las aspiraciones o se repudia el proceso educativo.

La continuidad entre las aspiraciones maternas y paternas entre los México-americanos es especialmente importante, ya que, en relación con el resto de la población nacional, un número desproporcionadamente elevado de familias chicanas son encabezadas por mujeres: 13% contra 9%.

Estos datos suscitan serias dudas sobre las conclusiones de autores que han afirmado que los chicanos, en cuanto grupo, fácilmente aceptan una autocaracterización inferior (Guzmán, 1967). Atendiendo al alto nivel de aspiraciones que evidencian estos padres, resulta difícil dar crédito a la hipótesis de que el contacto con la cultura anglosajona y la competencia en sus instituciones académicas, necesariamente produce un sentimiento de inferioridad étnica.

Además, si la institución más importante de la cultura chicana es la familia, la influencia de los padres sobre sus hijos debe ser especialmente poderosa. Si es correcta la observación de que "el peor pecado que un latino puede concebir es la violación de sus obligaciones para con sus padres y hermanos", las aspiraciones de los padres, entonces, deben ser instrumentalmente eficaces en el proceso de desarrollo de las ambiciones educativas (Madsen, 1964: 17).

De hecho, la influencia de "los otros significativos" para cada uno de los grupos presentados en el cuadro 5, indica la relativa importancia de las aspiraciones de los padres para todos los grupos minoritarios, con excepción de los indios.

CUADRO 5
INFLUENCIA SIGNIFICATIVA DE OTROS EN LAS ASPIRACIONES
DEL ADOLESCENTE POR EL FACTOR ÉTNICO

Grado de influencia	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
PADRES					
Gran cantidad	41.6%	52.0%	66.2%	55.4%	42.9%
Algo	45.4%	37.6%	26.2%	33.9%	47.3%
Nada	13.0%	10.3%	7.5%	10.8%	9.8%
AMIGOS					
Gran cantidad	32.0%	28.4%	32.2%	28.3%	23.1%
Algo	42.0%	53.5%	45.2%	50.0%	53.2%
Nada	26.0%	18.1%	22.4%	21.7%	23.7%
PARIENTES					
Gran cantidad	20.4%	23.3%	28.5%	12.4%	12.0%
Algo	39.8%	41.6%	49.6%	43.5%	45.0%
Nada	39.8%	35.1%	21.8%	44.1%	43.1%
PROFESOR					
Gran cantidad	8.3%	16.0%	16.2%	13.4%	10.7%
Algo	27.6%	29.6%	41.8%	33.3%	27.9%
Nada	64.1%	54.4%	42.0%	53.2%	51.3%

Aunque los porcentajes del cuadro 5 se refieren al grado de influencia de los padres sobre los planes futuros de los adolescentes, y no específicamente sobre sus planes educacionales, más de la mitad de los adolescentes chicanos manifiestan que dicha influencia tiene una gran importancia. Los negros, los chicanos y los orientales conceden más importancia a la influencia de sus padres, que los anglosajones y los indios. Los negros tienen casi un 20% más de probabilidades de atribuir una gran importancia al consejo de sus padres en la fijación de metas, que los anglosajones. Si las diferencias se deben a variaciones cualitativas en los mecanismos de apoyo familiar, o a patrones de apoyo explícito, o están ligadas a otras causas, son cuestiones dignas de futura consideración. Para cada uno de los grupos, los padres son seguidos en importancia por los amigos, los parientes y los maestros. Los orientales y los anglosajones expresan que los parientes sí tienen una gran influencia sobre sus planes futuros, pero únicamente con la mitad de frecuencia que los demás grupos. Significativamente, los maestros tienen una puntuación uniformemente baja en cuanto a su impacto sobre los planes futuros de los adolescentes, lo que sugiere que la función motivacional de los maestros, o la ausencia de ella, es para los estudiantes de origen minoritario una barrera considerablemente menos importante de lo que se ha sostenido (Córdova, 1969).

Como ya se demostró, existen pocas diferencias en los niveles de aspiración entre los estudiantes chicanos, anglosajones y negros. Los datos indican que estos tres grupos étnicos tampoco expresan grandes diferencias en el grado de influencia que sus amigos o maestros ejercen sobre sus planes futuros. Lo que implican estos dos resultados indica que, aparentemente, el proveer a los estudiantes de modelos a seguir en la escuela, mezclando grupos étnicos, no es probable que tenga efectos pronunciados como para alterar los niveles de motivación para el aprovechamiento de ninguno de los grupos (Stoddard, 1973). *Con esto no estamos negando que la mezcla étnica y racial produzca otros resultados afectivos de carácter positivo.* Pero todo ello sugiere que cuando los estudiantes de minorías étnicas no forman un grupo dominante en la escuela y se ven enfrentados, para el aprendizaje, a barreras interculturales, incluyendo maestros poco simpáticos, no es muy probable que estas dificultades tengan un sustancial impacto perjudicial sobre la formación de las aspiraciones educacionales.

Tal como era de esperarse, las expectativas de los padres mostraron una alta correlación, tanto con las aspiraciones como con las expectativas de los adolescentes de la muestra.

CUADRO 6 CORRELACIONES ENTRE LAS EXPECTACIONES DE LOS PADRES Y LAS ASPIRACIONES EDUCACIONALES DEL ADOLESCENTE POR EL FACTOR ÉTNICO

Padres	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Padre	.23 ²	.30 ³	.28 ³	.32 ³	.50 ³
Madre	.31 ²	.35 ³	.40 ³	.30 ³	.48 ³

¹ $p < .05$

² $p < .01$

³ $p < .001$

Con sólo dos excepciones, de poca importancia, en el cuadro 6 las expectativas maternas están mucho más asociadas con las aspiraciones de los adolescentes, que las expectativas paternas. De manera un poco sorprendente, fue entre los anglosajones donde estas relaciones se dieron con mayor fuerza. Puede ser que las mayores correlaciones para este grupo se deban a discusiones francas sobre los planes futuros o a que las esperanzas de los padres son dadas a conocer implícitamente a través de diversas formas de apoyo. Tanto los padres anglosajones como los chicanos expresan un estrecho acuerdo con sus esposas, ya que las correlaciones difieren en menos de .05. Dentro de los grupos negro e indio, sin

embargo, existen diferencias sustanciales entre las correlaciones materna y paterna. El alto porcentaje de separaciones y divorcios entre los negros, que frecuentemente da como resultado familias matriarcales, puede efectivamente impedir que el padre transmita sus expectativas a su hijo, y, a la inversa, que el hijo exprese sus aspiraciones a su padre.

Como muestra el cuadro 7, las correlaciones entre las expectativas de los padres y las de los hijos son más grandes que las aspiraciones.

CUADRO 7 CORRELACIONES ENTRE LAS EXPECTACIONES DE LOS PADRES Y LAS EXPECTACIONES EDUCACIONALES DEL ADOLESCENTE POR EL FACTOR ÉTNICO

Padres	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Padre	.21 ²	.38 ³	.31 ³	.40 ³	.55 ³
Madre	.44 ³	.43 ³	.50 ³	.46 ³	.53 ³

¹ p < .05

² p < .01

³ p < .001

Con excepción de los indios, la semejanza de las correlaciones atestigua la existencia de una común visión de los padres respecto de las oportunidades educativas que la vida ofrece a sus hijos.

Pero, ¿contribuye la institución escolar *per se* a la aparición de sentimientos de enajenación educativa? Sorprendentemente, los grupos que hipotéticamente son los más enajenados por la escuela y tienen mayor necesidad de programas especiales para reducir el trauma del conflicto cultural, expresan el menor grado de dificultades con la escuela. En el cua-

CUADRO 8 PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE LOS CURSOS REQUERIDOS EN LA ESCUELA MEDIA COMO "PÉRDIDA DE TIEMPO"

	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Acuerdo	39.3%	44.1%	45.3%	48.9%	50.1%
Desacuerdo	60.7%	55.9%	54.7%	51.1%	49.9%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

$\chi^2 = 78.57$

p < .001

dro 8 aparece la distribución de las respuestas a una de las tres preguntas relacionadas con la enajenación escolar.

En contraste con estudios regionales que han descubierto que la enajenación estudiantil entre los chicanos era causada por actividades carentes de sentido y poco gratificantes en la escuela, estos datos muestran que a pesar de que el 44% de los estudiantes México-americanos consideran a sus cursos de bachillerato como una pérdida de tiempo, esto aparece como una percepción general compartida por los estudiantes de todos los orígenes étnicos y raciales (Córdova, 1969). De hecho, sólo los indios americanos están en mayor desacuerdo con la opinión de “pérdida de tiempo” que los estudiantes mexicanos. El hallazgo no niega que entre el 56% de estudiantes chicanos que piensan que los cursos son una pérdida de tiempo, puede haber un considerable grado de desilusión e indignación. Pero la sugerencia de que los sentimientos anímicos están directamente ligados a las diferencias culturales en la percepción de lo que constituye un curso irrelevante, no es corroborada por los datos.

Sin embargo, se debe hacer constar una importante reserva con respecto a estos hallazgos. Dado que la muestra contempla únicamente estudiantes de los últimos años de bachillerato, es probable que los más propensos a sentirse frustrados por el proceso de la educación formal hayan abandonado la escuela antes del último año. Consecuentemente, los datos reflejan cierta tendencia de éxito en la escuela.

Nuevas dudas sobre la tesis del conflicto cultural se suscitan por la respuesta de los chicanos (cuadro 9) a la pregunta de si las dificultades para ajustarse a la rutina escolar habían afectado en alguna forma su educación.

CUADRO 9 PERCEPCIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE LA RUTINA ESCOLAR COMO “ALGO A LO QUE DEBEN AJUSTARSE PESADAMENTE”

	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Nada	73.1%	77.4%	69.8%	73.3%	77.8%
Algo	19.2%	18.4%	22.3%	22.5%	16.9%
Gran cantidad	7.7%	4.3%	7.9%	4.3%	5.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

$$\chi^2 = 45.44$$

$$p < .001$$

Alrededor del 80% respondió que no tuvieron ningún efecto sobre ellos, porcentaje apenas inferior al de los anglosajones. De hecho, existe una

muy pequeña diferencia entre todos los grupos. Se debe enfatizar que esta respuesta no indica que a los chicanos les parezca fácil adaptarse a la escuela, sino que las dificultades sociopsicológicas con que tropiezan no parecen interferir en su proceso de aprendizaje.

No obstante que los programas biculturales hacen hincapié en que los problemas de adaptación de los estudiantes minoritarios en las escuelas se originan en las diferencias de antecedentes lingüísticos, culturales y normativos, los datos presentados en el cuadro 10 hacen surgir ciertas dudas sobre la posibilidad de generalización de tales supuestos. Sólo el 8.2% de los estudiantes chicanos de la muestra están plenamente convencidos de que no se sienten parte de la escuela; más del 60% no tiene ninguna dificultad para sentirse parte de la escuela. Por inferencia, podemos caer en la tentación de concluir que, dado que el estatus minoritario no es perjudicial para las relaciones sociales, es probable que tampoco el nivel de aspiraciones sea afectado negativamente. Pero esta hipótesis será sometida a prueba posteriormente. Lo que es significativo con respecto a esta comparación de grupos, es que los chicanos expresaron dificultades sólo ligeramente superiores a las de los anglosajones al responder esta pregunta. Únicamente los negros y los indios mostraron diferencias significativas en sus opiniones sobre este punto. Como los datos han sido tomados de una muestra no institucional, no es más probable para los negros o los indios que para los chicanos el ser minorías en todas las escuelas anglosajonas. Parecería, entonces, que la escuela no es para todos los chicanos el lugar amenazante ni el factor de limitación de la carrera como algunas veces se ha dicho que es.

CUADRO 10 PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE DE QUE ÉL NO ES PARTE DE LA ESCUELA

	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Nada	53.8%	60.2%	51.0%	64.9%	64.2%
Algo	34.1%	31.6%	31.0%	24.3%	26.4%
Gran cantidad	12.1%	8.2%	18.1%	10.8%	9.4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

$$\chi^2 = 126.27$$

$$p < .001$$

Como ya hemos dicho, una muy fuerte evidencia señala el hecho de que los México-americanos tienen tasas de merma considerablemente más elevadas que las de los anglosajones o los negros. A pesar de que en los Estados Unidos existe una enseñanza primaria casi universal, investi-

gaciones recientes han mostrado que sólo un 5% de estudiantes méxico-americanos terminan estudios universitarios, en comparación con un 24% de anglosajones (Grebler, 1967). Obviamente, un factor muy importante en la decisión de abandonar la escuela es el financiero. Tanto los costos directos como los ingresos a los que se tiene que renunciar durante cuatro años de estudios universitarios, son un lujo que muchas familias no se pueden dar. Sin embargo, también se ha argumentado que los bajos niveles de rendimiento en el bachillerato impiden a los estudiantes latinos continuar su educación formal.

El cuadro 11 indica que sólo con base en el rendimiento demostrado, por lo menos el 50% de los chicanos de nuestra muestra calificarían para ser admitidos en algún tipo de institución estadounidense de educación superior; o sea que tienen promedios de C+ o más altos.

CUADRO 11 NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO POR EL FACTOR ÉTNICO

Reporte de calificaciones	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
B+ o más	16.1%	17.2%	18.6%	38.6%	32.1%
C+ o B+	49.6%	51.9%	53.7%	44.2%	47.6%
D+ o C	30.9%	29.7%	26.3%	16.7%	19.5%
D o menos	3.4%	1.3%	1.4%	0.4%	0.9%

$p < .001$.

Las diferencias más notables de calificaciones entre los grupos se dan en el extremo superior de la escala de calificaciones. Alrededor del doble de anglosajones y orientales, con relación a los demás grupos, manifiestan haber obtenido las más altas calificaciones. Como la competencia para alcanzar lugar en las instituciones elitistas se hace cada vez más dura debido al general incremento de las inscripciones universitarias durante la década de los sesenta, sólo los estudiantes con las mejores calificaciones en las pruebas de rendimiento están siendo tomados en cuenta para ocupar el limitado número de plazas existentes en las universidades más prestigiadas. Como resultado de ello, aunque los negros y los chicanos están superando la brecha económica y de aspiraciones en el campo del logro educacional, los anglosajones y los orientales tienen todavía probabilidades de disfrutar de una ventaja competitiva por lo que se refiere a la obtención de lugares en las instituciones académicas de prestigio. En última instancia, esta ventaja se refleja en niveles de ingresos más elevados y en un número desproporcionadamente alto de nombramientos para puestos de poder político y económico. En resumen, aunque las características de rendimiento no parecen constituir *per se* un obstáculo para la obtención de grados universitarios

para los chicanos, dentro del sector terciario de la educación todavía tienen que luchar denodadamente para poder entrar a las escuelas elitistas.

V. UN MODELO ÉTNICO COMPARATIVO

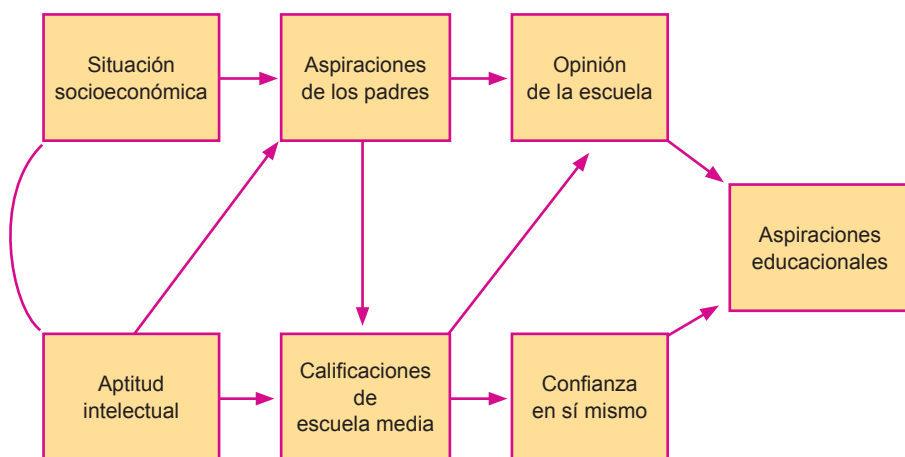
Al desarrollar un modelo que caracterizara la adquisición de aspiraciones educacionales, se creó una variable compuesta denominada "concepto de sí mismo", con el fin de someter a prueba la hipótesis de que la auto estimación se desarrolla en el proceso de educación escolar y de que el concepto de sí mismo está directamente relacionado con las aspiraciones. Se piensa que el concepto de sí mismo de los México-americanos es configurado de dos maneras por los medios institucionales. En primer lugar, se ha argumentado, los chicanos interiorizan la noción de inferioridad étnica propalada por los estudiantes y los maestros anglosajones (Guzmán, 1967). En segundo lugar, aunque los niños chicanos ignoran inicialmente los estereotipos étnicos de que se les hace objeto, adoptan los patrones de conducta que resultan congruentes con las expectativas de los anglosajones, a fin de reducir el conflicto (Carter, 1968).

La manifestación de estos comportamientos conduce a la interiorización de los mismos y a un deterioro del concepto de sí mismo. La negativa imagen cultural de sí mismo es perpetuada por la constante afluencia de inmigrantes que renuevan las distinciones culturales en las costumbres y en los estilos de vida (Stoddard, 1973). Las diferencias de idioma sirven de constante recordatorio de las diferencias culturales y aíslan a los México-americanos de la cultura dominante (Clark, 1959). El concepto negativo de sí mismos es ulteriormente reforzado por la incapacidad de muchos chicanos para eliminar la asociación entre su origen étnico y su pertenencia a la clase socioeconómica baja. El fracaso de los intentos de avanzar a grandes pasos en la realización de sus aspiraciones debido a razones económicas, puede, en última instancia, tener como resultado el que se culpe a las deficiencias de su sistema cultural. Esta teoría afirma que, como resultado de estos procesos interrelacionados, decae el nivel del concepto de sí mismo.

La relación entre el concepto de sí mismo y las oportunidades no es de ninguna manera un enigma social más, pues las encuestas indican que, aunque los estudiantes chicanos (y negros) tienen puntuaciones de auto evaluación relativamente altas, su concepto general de sí mismos se ve disminuido por la apreciación realista de sus oportunidades de participación y de logro en la sociedad mayor (Córdova, 1969). El bajo concepto de sí mismo es frecuentemente expresado por un no querer participar libremente en las actividades de la escuela y de la clase. Este proceso tiene a menudo resultados trágicos, porque "los funcionarios de las escuelas muchas veces interpretan esta falta de entusiasmo como un indicio de *pobreza* cultural; el estudiante que es culturalmente *diferente* se convierte en un estudiante culturalmente expoliado" (Stoddard, 1973: 117; los subrayados son del autor).

Como ya se indicó antes, el objetivo de este análisis no consiste en elaborar un modelo que explique las máximas variaciones en las aspiraciones educacionales, sino más bien en construir un modelo que permita un análisis comparativo de varios factores culturales asociados con la educación escolar que hipotéticamente son importantes en la formación de las aspiraciones educacionales. El modelo presentado en la figura 1 es una representación simplificada de cómo las variables escolares y de origen étnicamente diferenciadas afectan causalmente el proceso de formación de las aspiraciones.

FIGURA 1
MODELO DEL PROCESO DE FORMACIÓN
DE ASPIRACIONES EDUCACIONALES
PROBADO PARA EFECTOS ESCOLARES



Se espera que las aspiraciones de los padres respecto de los logros educacionales de sus hijos sean influidas no sólo por la clase social, sino también por el nivel de capacidad demostrado por los hijos. Se predice que las expectativas de los padres se transformarán en apoyo explícito en pro de altos niveles de rendimiento en la escuela. Hipotéticamente, los padres también influyen en la actitud del hijo hacia la escuela. El rendimiento escolar del adolescente debe influir en su opinión sobre la escuela, además de funcionar como un determinante instrumental de la confianza en sí mismo. Finalmente, si la disonancia ambiental y las consecuencias psicológicas de la educación escolar –tales como la confianza en sí mismo– son elementos cruciales en el proceso de dicha educación, deben actuar como nexos mediadores entre las variables de rendimiento y de antecedentes y los futuros planes educativos.

Las correlaciones entre las variables del modelo que aparecen en el cuadro 12 indican a lo largo de todos los grupos étnicos, un nivel de asociación uniformemente bajo entre el concepto de sí mismo y las aspiraciones.

CUADRO 12 CORRELACIONES ENTRE ASPIRACIONES EDUCACIONALES Y VARIABLES DEL MODELO

VARIABLES INDEPENDIENTES	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Situación socio-económica	.18	.13	.10	.09	.31
Aptitud	.36	.32	.43	.21	.33
Aspiraciones de los padres	.34	.34	.37	.32	.51
Opinión de la escuela	—	.18	.17	.17	.12
Concepto de sí mismo	.10	.11	—	.10	—
Calificaciones	.29	.34	.27	.31	.39

La opinión del estudiante sobre la escuela también tiene una correlación relativamente baja con la variable dependiente para cada uno de los grupos étnicos. La baja correlación entre el estatus socioeconómico y las aspiraciones no es demasiado sorprendente, dada la homogeneidad de los niveles de ingresos dentro de cada uno de los grupos étnicos, excepción hecha de los anglosajones; sólo éstos y los orientales están sustancialmente representados en la categoría de clase alta. La falta de variación en la variable dependiente es quizá la principal responsable de la baja correlación con el estatus socioeconómico entre los orientales. La aptitud, el nivel de aspiraciones de los padres y las calificaciones emergen como elementos significativamente correlacionados con las aspiraciones para cada uno de los grupos del estudio.

La eficacia del modelo fue sometida a prueba aplicando regresivamente la variable dependiente a las otras variables del modelo. Los coeficientes "beta" presentados en el cuadro 13 revelan que ni la opinión sobre la escuela ni el concepto de sí mismo agregan nada a la cantidad de variación explicada por las demás variables de la ecuación.

El nivel de aspiraciones de los padres surge como la más poderosa variable explicativa para cada uno de los grupos, con excepción del de los negros. La aptitud y las calificaciones contribuyen por igual a la formación de las aspiraciones entre los chicanos. Como dato interesante, sin embargo, la aptitud es de singular importancia para los negros, mientras que las calificaciones tienen poca influencia directa en la determinación de la ambición educacional.

CUADRO 13
COEFICIENTES BETA ESTANDARIZADOS CON ASPIRACIONES
EDUCACIONALES DEPENDIENTES
(Por el factor étnico)

Variables independientes	Indio americano	Chicano	Negro	Oriental	Anglosajón
Aptitud	.23	.16	.34	—	—
Aspiraciones de los padres	.24	.26	.29	.28	.38
Calificaciones	.23	.21	—	.20	.22
Situación socio-económica	—	—	.16	—	.15
Opinión de la escuela	—	—	—	.12	—
Concepto de sí mismo	—	—	—	—	—
	$R^2 = .23$	$R^2 = .24$	$R^2 = .30$	$R^2 = .19$	$R^2 = .36$

Una posible explicación de este resultado es que, paradójicamente, a pesar de que el *rendimiento* académico puede no ser tan altamente evaluado en los grupos similares de negros, sí lo es en el *logro* educacional. Es decir, aunque las demostraciones abiertas de éxito académico pueden ser menospreciadas en el subgrupo cultural, los negros son conscientes de sus capacidades académicas y fijan sus metas de acuerdo con ellas.

Irónicamente, las calificaciones, y no la sola capacidad, explican parte de la variación en la submuestra anglosajona. Como han hecho notar Jencks y Coleman, la pura capacidad medida por características genotípicas explica sólo un pequeño porcentaje del logro educativo final (Jencks, 1972; Coleman, 1966). La relativa facilidad para ingresar a programas universitarios en los Estados Unidos significa que, para la mayoría de los anglosajones con capacidad económica, la educación terciaria es posible a pesar de que se den bajos niveles de capacidad medida y rendimiento demostrado. Por lo tanto, las calificaciones adquieren significación para las aspiraciones educacionales únicamente cuando un individuo aspira a niveles avanzados de formación académica, tales como programas de posgrado y de escuela profesional. Para estos estudiantes, el estatus socioeconómico también se revela como de escasas consecuencias en la explicación de las variaciones en las aspiraciones. Si las aspiraciones son consideradas como un estado *ideal* de logro, la falta de significación del estatus socioeconómico en el proceso de formación de los objetivos no es sorprendente. Los factores económicos deben tener su mayor impacto en la apreciación realista de las posibilidades de realización de las aspiraciones personales.

VI. CONCLUSIONES

Aunque el propósito de este análisis era comparar influencias sobre el proceso de formación de las aspiraciones a través de los grupos y no el maximizar el poder explicatorio del modelo, las ecuaciones de regresión estiman el 36% de la variación en las aspiraciones de los anglosajones y el 30% de la de los negros. El modelo no funciona tan bien para los demás grupos, a pesar de que una buena cantidad de variación es explicada por patrones corrientes de las ciencias sociales. El descenso en el poder explicativo para estos grupos implica el que quizá son necesarios modelos culturalmente especificados para analizar los datos cuantitativos relacionados étnicamente.

Y, lo más importante: los hallazgos sugieren que, al menos en la formación de las aspiraciones educacionales entre los estudiantes de bachillerato, los conflictos culturales y las brechas de entendimiento que se consideran endémicos en la educación pública de los Estados Unidos, no han obstaculizado las oportunidades de los chicanos para el éxito en el grado que se suponía hasta el presente. De todas las variables incluidas en este análisis, las aspiraciones de los padres para su hijo son, sin duda alguna, el factor más poderoso para predecir las aspiraciones del adolescente. Así, la estructura social de la vida chicana, centrada en la familia, está particularmente bien adaptada para la directa transmisión intergeneracional de los valores aspiracionales. Como se ha demostrado, las esperanzas educacionales de los padres y de sus hijos en la población México-americana son muy elevadas. Pero se debe hacer una distinción entre los *valores* que favorecen la movilidad ascendente y el *conjunto de conductas* necesarias para poner en práctica este movimiento. En otras palabras, la cuestión que queda a la consideración de los futuros investigadores no es si el deseo de éxito existe en el seno de la comunidad hispana, sino *cómo* esa aspiración se traduce en logro.

Es de esperarse que llamando la atención hacia las suposiciones sobregeneralizadas y ambiguamente tratadas acerca de las experiencias de los chicanos en las escuelas anglosajonas, las prioridades de los programas interculturales puedan ser reorientadas a producir resultados en lugar de recriminaciones, y logros, en lugar de acusaciones. Aunque algunos estudiantes chicanos se muestran considerablemente más positivos acerca de sus experiencias en las escuelas americanas de lo que sostienen algunos de sus voceros, el optimismo estudiantil no es tal que indique una alta expectativa de poder traducir la experiencia de la escuela en la realización de los niveles deseados de logro académico (Kuvlesky *et al.*, 1971).

La ironía final, sin embargo, es que cuando las *expectativas*, tanto educacionales como ocupacionales, se aproximan a los altos niveles de aspiraciones, y cuando el estatus socioeconómico de un grupo se eleva en proporción a su logro, es probable que se produzca un debilitamiento de

los nexos étnicos, en lugar de un fortalecimiento de los mismos. Un estatus más alto no sólo genera oportunidades de vida para minorías como los chicanos, sino que acelera el ritmo de la asimilación interétnica e intercultural (Alvírez y Bean, 1976).

Al promover el carácter único de las características culturales con el fin de acelerar el ritmo de la movilidad social ascendente, los defensores de los programas especiales para minorías están quizá precipitando inconscientemente el día en que tendrá lugar la asimilación en la cultura dominante. En un contexto muy diferente, George Bernard Shaw resumió el deseo de las minorías étnicas de participar de los frutos de la nueva sociedad conservando, al mismo tiempo, las vestiduras de la antigua, cuando tan acertadamente expresó: "Hay dos tragedias en la vida: una es no ver realizados los anhelos del corazón; la otra es verlos realizados".

REFERENCIAS

Alvírez, David y F. D. Bean

1976 "The Mexican American Family", *Ethnic Families in America* (Charles Mindel y R. Habenstein). New York, Elsevier.

Anderson, J. G. y W. H. Johnson

1968 *Sociocultural Determinants of Achievement among Mexican American Students*. Las Cruces, New Mexico State University.

Caro, F. y C. Pihlblad

1965 "Aspirations and expectations: A reexamination of the bases for social class differences in the occupational orientations of male high school students", *Sociology and Social Research*, núm. 49.

Carter, T. P.

1968 "The negative Self-Concept of Mexican-American Students", *School and Society*, núm. 96.

Clark, M.

1959 *Health in the Mexican-American Culture: A Community Study*. Berkeley, University of California Press.

Coleman, J. *et al.*

1966 *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.

Córdova, I. B.

1969 *The Relationship of Acculturation, Achievement, and Alienation among Spanish American Sixth Grade Students*. Las Cruces, New Mexico State University.

Della Fave, L.

1974 "Success values: Are they universal or class differentiated?" *American Journal of Sociology*, vol. 1, p. 80.

Duncan, O. D. Featherman, B. Duncan

1972 *Socioeconomic Background and Achievement*. New York, Seminar Press.

Gist, N. Y W. Bennett

1963 "Aspirations of negro and white students", *Social Forces*, núm. 42.

Gordon, C.

1972 *Looking Ahead: Self-Conceptions, Race and Family as Determinants of Adolescent Orientation to Achievement*. Rose Monograph, American Sociological Association.

Grebler, L.

1967 *The Schooling Gap: Signs of Progress*. Los Angeles, Division of Research, Graduate School of Business Administration, University of California.

Grebler, L., J. W. Moore y R. C. Guzmán

1970 *The Mexican American People*. New York, The Free Press.

Guzmán, B.

1967 "Ethnics in Federally Subsidized Research: The Case of the Mexican American", *The Mexican American: A New Focus on Opportunity*. Washington, Inter-Agency on Mexican American Affairs.

Hayden, R. G.

1966 "Spanish Americans of the Southwest", *Welfare in Review*, núm. 4.

Hausess, B.

1971 *Socioeconomic Background and Educational Performance*. Rose Monograph, American Sociological Association.

Heller, C. S.

1966 *Mexican-American Youth: Forgotten Youth at the Crossroads*. New York, Raudon House.

Jencks, Christopher

1972 *Inequality*. New York, Basic Book.

Kluckhohn, F. R. y F. L. Strodbeck

1961 *Variations in Value Orientations*. New York, Row, Peterson & C.

- Kuvlesky, W. P., E. E. Wrigth y R. S. Juárez
1971 "Status Projections and Ethnical: A Comparison of Mexican American, Negro and Anglo Youth", *Journal of Vocational Behavior*.
- Madsen, W.
1964 *The Mexican-Americans of South Texas*, New York, Halt Rinehart & Winston.
- Mead, M.
1955 "The Spanish Americans of New Mexico, U. S. A.", *Cultural Patterus and Technological Change*. New York, UNESCO, Mentor Ed.
- Merton, B.
1957 "Social Structure and anonime", *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, Free Press.
- Rehberg, B.
1967 "Adolescent career aspirations and expectations: Evaluation of two contrary stratification hypotheses", *Pacific Sociological Review*, núm. 10.
- Rodman, Hyman
1963 "The Lower Class Value Stretch", *Social Forces*, núm. 42
- Rosen, B.
1959 "Race, ethnical, and the achievement syndrome", *American Sociological Review*, núm. 24.
- Rosenberg, M. y R. Simmous
1971 *Black and White Self-Esteem: The Urgan Scholl Child*. Rose Monograph, American Sociological Association.
- Saunders, L.
1954 *Cultural Differences and Medical Care*. New York, Russell Sage Foundation.
- Sewell, W. A. Haller y A. Portes.
1969 "The educational and early ocupational attainment process", *American Sociological Review*, núm. 34.
- Stoddard, E.
1973 *Mexican Americans*. New York, Random House.
- U.S. Bureau of the Census
1967 *Current Population Reports*, núm. 310. Washington.
- Weelfel J. y A. D. Haller
1971 "Significant Others, the Self-Reflexive Act and the Attitude Formation Process", *American Sociological Review* (febrero).

