

ÉXITO ACADÉMICO DE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES EN EE.UU.

*«Academic success of the Second generation
of Immigrants in the USA»*

*Rosa M.^a Rodríguez Izquierdo**
Universidad Pablo de Olavida (Sevilla)

RESUMEN

Los alumnos de minorías étnicas entran en la escuela desde diversos orígenes, con diferentes experiencias de la inmigración y recursos según las familias de las que proceden. Este artículo trata de responder a dos cuestiones: (1) ¿Por qué algunos estudiantes tienen éxito mientras otros luchan académicamente y no logran conseguirlo?, (2) ¿Hasta qué punto ayuda o desfavorece la consecución del éxito académico el mantenimiento de la cultura de origen?

Educadores, investigadores y políticos, con frecuencia, han creído que los niños y niñas inmigrantes tienen mayor éxito en la escuela si ellos y sus familias se asimilan culturalmente y asumen las características prevalentes en la sociedad mayoritaria. Por lo tanto, se piensa a menudo en la retención étnica (como por ejemplo, mantener sus valores étnicos y prácticas) como un factor importante para no tener éxito académico. Sin embargo, basado en evidencias empíricas, la asimilación segmentada es en la actualidad un predictor de mayores logros académicos en los hijos de familias inmigrantes. Este artículo examina los diferentes aspectos del proceso de adaptación a las escuelas de la segunda generación de inmigrantes y las distintas hipótesis alternativas en estos procesos y sus determinantes.

PALABRAS CLAVE: Éxito académico, asimilación cultural, segunda generación, hijos de inmigrante, asimilación segmentada.

ABSTRACT

Children of ethnic minorities come from diverse backgrounds and enter school with different family migration experiences and resources. This paper addresses two basic questions: (1) Why some students do well at school while others strive to obtain it and do not succeed?, (2) To what extent the maintenance of their original culture help or make more difficult their academic achievement?

Educators, researchers and policymakers often believe that immigrant children perform better in school if they and their families culturally assimilate and assume the characteristics prevalent in the dominant mainstream society. Therefore, ethnic retention (i.e., immigrant families embracing their own ethnic values and practices) is frequently thought to be a major factor leading to academic underachievement. However, based on empirical evidence, segmented assimilation is actually predictive of higher academic achievement among children from immigrant families. In this article, the author examines different aspects of the second-generation adaptation process to school and tests alternative hypotheses on the forms of the process and its determinants.

KEY WORDS: Academic success, cultural assimilation, second generation; children of immigrants; segmented assimilation.

1. EL INTERÉS POR LA ADAPTACIÓN DE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE INMIGRANTES

En la actualidad hay más de 30 millones de personas nacidas de padres extranjeros en EEUU; 11,2 millones de adultos inmigrantes llegaron junto con sus hijos durante el último período intercensal. Según las últimas estimaciones, la primera y segunda generación¹ de inmigrantes supera actual-

¹ Los investigadores de la inmigración en EEUU (RUMBAUT ET AL., 2000, DANICO, 2004) distinguen entre varias generaciones de inmigrantes. Se conoce como primera generación a aquellos jóvenes que han nacido fuera del país de acogida (llegan entre los 18 y los 21 años) y cuyos padres han nacido también en otro país. La segunda generación se refiere a aquellos que ya han nacido en el país de acogida pero cuyos padres han nacido en un país diferente. También han acuñado el término generación 1.5 para referirse a los niños nacidos en el país de origen pero que llegaron al país de acogida a una edad lo suficientemente temprana (hasta los 12 años aproximadamente) como para ser educados y socializados.

mente los 60 millones o el 24% del total de la población (EE.UU. OFICINA DEL CENSO DE 2004; RUMBAUT, 2004).

Más importante aún, el flujo migratorio en los EEUU no muestra ningún signo de disminución. Las mismas previsiones se hacen realidad en el ámbito escolar. Para el año 2020, más de tres tercios de la población escolar serán afroamericanos, asiáticos-americanos, hispanos, o americanos nativos, con una población de jóvenes hispanos que constituirán más del 20% del total de la población entre 5 y 17 años. Las minorías representarán la mayoría de los niños menores de 18 años en los estados de Hawai, Nuevo México, Florida, California y Texas.

En las últimas décadas se han llevado a cabo una serie de estudios que examinan el éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en las escuelas americanas. Los datos sugieren un panorama complejo. A rasgos generales, podemos decir que los niños inmigrantes en EEUU encajan en un patrón trimodal de adaptación escolar. A algunos de estos estudiantes parece que les va muy bien en la escuela, como a los asiáticos-americanos, superando en a los niños nacidos en EEUU en los resultados de pruebas estandarizadas y en sus actitudes hacia la educación (CHEN, STEVENSON, HAYWOOD, Y BURGESS, 1995; FULIGNI, 1997; KAO, 1995; SUE & OKAZAKI, 1990). El rendimiento de otros estudiantes de origen inmigrante tiende a solaparse con el de niños autóctonos (RUMBAUT, 1995; WATERS, 1999). Sin embargo, otros tienden a alcanzar niveles por debajo de sus compañeros nativos (KAO Y TIENDA, 1995; PORTES Y ZHOU, 1993; RUMBAUT, 1995; VERNEZ, ABRAHAMSE Y QUIGLEY, 1996; SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO, 2009).

La primera generación de inmigrantes siempre ha sido un grupo inquieto *en* la sociedad pero no aún *de* la misma. En cambio, la segunda generación puede ser mejor definida como en proceso de *asimilación segmentada* donde los resultados varían según las nacionalidades de inmigrantes y donde la integración rápida y la aceptación en la corriente principal representa sólo una posible alternativa. Este modelo, describe caminos alternativos de adaptación en función de un número de factores, de los cuales cuatro se consideran decisivos: 1) La historia de la primera generación; 2) el ritmo de aculturación de los padres y sus hijos y sus consecuencias en la integración normativa; 3) las barreras culturales y económicas, con las que se encuentran

los jóvenes de la segunda generación en su búsqueda de una integración escolar exitosa; y 4) los recursos de la familia y la comunidad para hacer frente a estas barreras. Pero, sin duda existen otros factores de carácter pedagógico también que es preciso tener en cuenta para estudiar las trayectorias de éxito escolar de estos estudiantes.

Partimos del supuesto de que el éxito en la integración de los estudiantes inmigrantes en la educación presenta un tema central de preocupación para muchos países de todo el mundo (OECD, 2006; NUSCHE, 2009). El estudio de la segunda generación se ha expandido rápidamente ya que estos niños llegarán a hacerse adultos muy pronto. Por tanto, la cuestión de cómo se integra la segunda generación es crucial por dos razones fundamentales. En primer lugar, se trata de una cuestión primordial desde el punto de vista teórico. En segundo lugar es importante como un tema político debido a que la segunda generación son ciudadanos 100% del país. En particular en los EEUU, una de cada cinco personas menor de 18 años pertenece a esta generación por lo que su suerte es enormemente trascendental para el futuro del país.

En la primera parte del presente artículo exploramos algunas de las teorías sociológicas que intentan explicar por qué algunos estudiantes tienen éxito mientras otros luchan académicamente, a saber, la retención étnica, la asimilación segmentada o el peligro del cambio de roles parentales. En la segunda parte de trabajo, examinamos la política americana respecto a las minorías étnicas para concluir con la discusión de los resultados desde una mirada pedagógica desde la que sostenemos que es importante tener en cuenta otros muchos factores relacionados con la propia dinámica escolar como el clima escolar, la formación de los profesores y, en general, las características de las escuelas donde estos niños están escolarizados. Finalmente, expondremos algunas de las limitaciones de la investigación en esta línea y los temas emergentes que subyacen de esta revisión.

2. EL LOGRO ESCOLAR DE NIÑOS DE MINORÍAS ÉTNICAS

En este apartado analizaremos algunos de los temas que surgen en la literatura científica referidos al éxito escolar de estas minorías. Empezando por el emblemático estudio de COLEMAN (1966), *Equality of Educational Op-*

portunity, numerosas investigaciones han intentado explicar las disparidades en los logros académicos de estos estudiantes. Trabajos anteriores centraron su atención en el entorno familiar y en los patrones de socialización de las familias pertenecientes a minorías étnicas (PORTES, 1996). Estas investigaciones comparaban a los niños de minorías étnicas y a sus familias con familias blancas americanas, promoviendo programas para ayudar a los grupos minoritarios a superar las «desventajas» de sus entornos familiares. Por una parte, esta significativa desventaja educativa puede ser explicada en parte por el hecho de que los padres de estos niños pertenecen a un estrato de la sociedad con bajo nivel educativo y bajo estatus socio-económico. Sin embargo, los estudios que examinan los patrones que conducen al éxito escolar tienden a hacer hincapié en «las ideologías de la oportunidad» y «la cultura del optimismo» que motivan a los padres inmigrantes a salir de su país (GIBSON, 1988; SUÁREZ-OROZCO, 1989; SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO, 1995; KAO Y TIENDA, 1995; TUAN, 1995; WATERS, 1999) compensando de esta manera el bajo nivel socioeducativo de partida de las familias.

Otras investigaciones han argumentado que el éxito en la adaptación de los inmigrantes puede referirse a los patrones de capital cultural, económico y social que los inmigrantes son capaces de desplegar en la nueva tierra (PORTES Y RUMBAUT, 2001). Estudios como los de SUE y OKAZARI (1990) han señalado los «valores culturales» como el elemento que favorece el éxito educativo de los inmigrantes. DE VOS (1992), por ejemplo, sugiere que algunas familias de inmigrantes logran, mediante el desarrollo de estrategias culturalmente específicas, contagiar a sus hijos en contra de las hostilidades y las actitudes negativas en el encuentro con la nueva cultura.

3. LA RETENCIÓN ÉTNICA Y EL ÉXITO ACADÉMICO

¿Hasta qué punto ayuda o desfavorece la consecución del éxito académico el mantenimiento de la cultura de origen? Tradicionalmente, educadores, investigadores y políticos han creído que la retención étnica impide el éxito académico de los estudiantes. Esta visión está basada en el supuesto de que si una persona se identifica con otra cultura, él o ella no pueden familiarizarse o estar de acuerdo con los valores, normas y habilidades domi-

nantes de la cultura mayoritaria. En otras palabras, esta perspectiva con frecuencia asume que:

- a) los niños y niñas inmigrantes provienen de familias y comunidades que no comparten los valores académicos de éxito de las familias autóctonas;
- b) que los padres de estos niños no desean ofrecerles el apoyo académico que necesitan para tener éxito y;
- c) que hablar otros idiomas diferentes en el ámbito doméstico bloquea el desarrollo del idioma del país de origen, con lo que en consecuencia obstaculiza la obtención del logro académico.

Sin embargo, otros estudios señalan que las familias inmigrantes y las comunidades con éxito son capaces, si se les orienta, de mantener el control social de sus jóvenes y de protegerlos de los diversos aspectos negativos de la cultura dominante en el país de acogida (BANKTON Y ZHOU, 1988). Estos investigadores acuñaron el término «retención étnica» para referirse a los inmigrantes o a las personas de color que se identifican con su cultura de origen, como el idioma, la jerarquía de valores, las rutinas diarias, las redes sociales y la identidad étnica. Así, el estudio demuestra que la retención de los valores étnicos, el bilingüismo y una fuerte participación en la comunidad étnica están positivamente relacionados con el éxito escolar. Esta línea de trabajo sugiere que los padres inmigrantes que son capaces de mantener sus propios patrones culturales de sanción social y que se resisten activamente a una serie de prácticas culturales y creencias del país de acogida —específicamente las actitudes hacia la autoridad—, las tareas, las relaciones entre iguales, etc. tienden a tener niños que consiguen tener más éxito escolar.

De igual manera, RUMBAUT (1995) demostró que los niños y niñas latinos y asiáticos-americanos bilingües obtienen mayor éxito escolar cuando se les compara en lengua española o inglesa con sus homólogos monolingües. En este sentido, los hijos de inmigrantes que conocen su lengua materna y están familiarizados con la cultura y la historia del país de origen de sus padres tienen, con frecuencia, mayores oportunidades para conectar con su *background* étnico el trabajo escolar sin necesidad de perder su identidad étnica. También apoyan la explicación de que los inmigrantes que usan normalmente el lenguaje de su país de origen en casa debe ser rechazada. Los

trabajos de autores como GIBSON (1997a, 1997b, 1998) y VASQUEZ (2003) indican que siempre que la escuela reaccione de un modo positivo al bilingüismo, la práctica bilingüe en las familias no obstruye el éxito escolar de los niños inmigrantes.

4. ¿ASIMILACIÓN LINEAL O SEGMENTADA?

Como han apuntado ALBA Y NEE (1997, 2003) la teoría de la asimilación ha sufrido muchas revisiones y reformulaciones antes de empezar a encontrarse con los retos fundamentales en los años 90. Estos autores (1997: 863) definen la asimilación como «la disminución, y en el punto final la desaparición, de una distinción étnico/racial y de las diferencias culturales y sociales en las que se expresan». ALBA Y NEE (2003) continúan clarificando que la asimilación no es necesariamente unidireccional, entendiendo que la cultura mayoritaria americana puede ser transformada por la inmigración hasta el punto de «difuminarse» la distinción étnico/racial entre los inmigrantes y los no inmigrantes. La asimilación puede tomar diferentes formas, incluyendo la asimilación social, estructural, de residencia y la asimilación socioeconómica.

En la actualidad existen dos grandes teorías de la asimilación de inmigrantes que apuntan a procesos muy diferentes en los resultados de la segunda generación: la teoría de la asimilación lineal y la teoría de la asimilación segmentada. En este apartado nos preguntamos cuál de los distintos itinerarios es más ventajoso para la obtención del éxito escolar de los niños y niñas inmigrantes.

La teoría estándar de la asimilación se asocia con la labor de los fundadores de la Escuela de Chicago de Sociología. Investigadores como PARK (1999) y GANS (1992) estudiaron la integración de la primera y segunda generación de inmigrantes en Europa en las primeras décadas del siglo 20 llegando a proponer diversas trayectorias que los hijos de los inmigrantes recientes o la «nueva segunda generación» puede seguir. Estos itinerarios incluyen, entre los posibles resultados, la movilidad descendiente y la movilidad ascendente. El modelo de asimilación en línea recta o lineal implica, por lo general, que después de dos a tres generaciones en la sociedad de acogida, los descendientes de los inmigrantes no se distinguen prácticamente del

resto de la sociedad en sus comportamientos y características socioeconómicas (GANS, 1992: 174; 1997)

El segundo modelo, la teoría de la asimilación segmentada ha surgido y se ha adoptado como una alternativa a la teoría de la asimilación en línea recta. Esta teoría, formulada por PORTES Y ZHOU (1993) y probada empíricamente por PORTES Y RUMBOAUT (2001, 2005) ha tenido una enorme influencia en los estudios sobre la segunda generación donde los resultados varían según la nacionalidad de los inmigrantes y donde la rápida integración y aceptación de la cultura dominante representa tan solo una posible alternativa.

PORTES Y ZHOU (1993) plantean tres posibles caminos para la segunda generación: la asimilación al alza, la baja asimilación y la asimilación al alza junto con el biculturalismo. La primera posibilidad se conoce fundamentalmente como la teoría de la asimilación clásica, es decir, la aculturación y la integración en la cultura americana de la clase media. La segunda es la aculturación y asimilación en la clase baja urbana, que lleva a la pobreza y a una movilidad descendente. La tercera o «aculturación selectiva» (PORTES AND RUMBAUT, 2001: 54) tiene que ver con el mantenimiento de la cultura y los valores de la comunidad inmigrante acompañada de la integración económica (PORTES y ZHOU 1993; ZHOU 1997; RUMBAUT, 2004). En este modelo, algunos grupos van a experimentar mejoras socioeconómicas intergeneracionales, pero estas mejoras irán acompañadas deliberadamente de la preservación de los valores de sus comunidades étnicas. Los hijos de inmigrantes que muestren más este patrón de asimilación segmentada son miembros de grupos de inmigrantes que han desarrollado economías étnicas tales como el chino o los grupos de origen cubano (PORTES, 1996; PORTES Y ZHOU, 1993; WATERS, 1994; 1997). En otras palabras, la segunda generación puede acabar «ascendiendo en las filas de una clase media próspera o participar en el gran número de las escalas raciales, permanentemente empobrecidas en la parte inferior de la sociedad.» (PORTES, KELLY Y HALLER, 2005: 1004). Por tanto, la teoría pone de manifiesto que hay más de un camino para «hacerse americano» y que la americanización no es necesariamente beneficiosa (BANKSTON y ZHOU 1997; ZHOU 1997).

Estas rutas corresponden a tres tipos de procesos que resumen las relaciones entre los hijos de los inmigrantes, sus padres, y el resto de la comu-

idad étnica: a) la aculturación consonante; b) la disonante y, c) la aculturación selectiva. A continuación, procedemos a describir qué se entiende por cada una de ellas:

4.1 La aculturación consonante

En la aculturación consonante el proceso de aprendizaje y el abandono gradual del idioma y de la cultura familiar sucede generalmente de una manera simultánea en los padres inmigrantes y sus hijos. Es decir, se produce cuando los niños y los padres aprenden el idioma y la cultura de acogida poco a poco y, por tanto, abandonan las costumbres y normas de sus lugares de origen y la lengua del «viejo país» más o menos al mismo ritmo. Esta situación es la más común cuando los padres tienen niveles de la educación suficiente para acompañar y supervisar la aculturación de sus hijos. Como consecuencia, los niños entran en la cultura mayoritaria con el apoyo de sus padres.

4.2 La aculturación disonante

La aculturación disonante es la situación opuesta. Tiene lugar cuando los niños aprenden el nuevo idioma y las normas culturales del país de acogida más rápidamente que sus padres, que son más propensos a aferrarse a la identidad de inmigrantes. Esta es la situación que da lugar a la inversión de roles parentales, especialmente cuando los padres carecen de otros medios para manejarse en la sociedad de acogida sin la ayuda de sus hijos. Los autores reconocen en este modelo el mayor riesgo de asimilación descendente para la segunda generación por conllevar mayores conflictos entre padres e hijos al producirse una ruptura de comunicación entre las dos generaciones y una disminución en las habilidades de los padres para guiar y apoyar a sus hijos en tal proceso. Esta situación es más común cuando los padres no cuentan con un nivel educativo suficiente para acompañar y monitorizar la aculturación de sus hijos. PORTES Y RUMBAUT (2001) también sostienen que este proceso conduce a menudo a la baja asimilación de los jóvenes para afrontar la discriminación racial, a la bifurcación de los mercados laborales y a un sentimiento nihilista de su propia subcultura, sin una fuerte autoridad de los padres, y sin o con pocos apoyos de la comunidad.

4.3 La aculturación selectiva

La aculturación selectiva conduce a la asimilación al alza y al biculturalismo (PORTES, 1996) y ocurre cuando «los padres y los niños aprenden el idioma y las nuevas costumbres del país de acogida al mismo ritmo, pero a la vez se insertan en la comunidad étnica. Se caracteriza por la preservación de la autoridad parental y por el escaso conflicto con el bilingüismo en los niños» (PORTES Y RUMBAUT, 2001: 52). En este caso, el proceso está arropado por una comunidad coétnica, de tamaño y de diversidad institucional suficiente, como para desacelerar el cambio cultural y promover la retención parcial del idioma y de las normas de la casa. Esta última opción está asociada con un relativo escaso conflicto intergeneracional, la presencia de amigos de diferentes etnias y la adquisición por parte de la segunda generación de un bilingüismo con fluidez suficiente. Por tanto, frente a lo que se había creído durante mucho tiempo, la aculturación selectiva ofrece la base más sólida para la preservación de la autoridad parental y contra los efectos externos de la discriminación. Así, las personas y las familias no se enfrentan a las luchas de la aculturación solas sino, más bien, desde el marco de sus propias comunidades. Esta situación ralentiza el proceso mientras que sitúa la adquisición de nuevos conocimientos culturales y el idioma en un contexto de apoyo (PORTES Y RUMBAUT, 2001:54).

Estos autores expanden la teoría de la asimilación segmentada al tener en cuenta otros factores de fondo para explicar la disparidad en los resultados académicos conseguidos por niños de diferentes minorías étnicas. Los tipos de aculturación no ocurren en un vacío sino que están condicionados por variables, a saber, el capital humano (incluyendo la educación de los padres y los ingresos de los mismos), los modos de incorporación (el estado de los grupos de acogida de los inmigrantes, las condiciones de bienestar, el grado de discriminación y de antipatía hacia los grupos de inmigrantes) y la estructura familiar (un solo progenitor vs a una familias así como familia compuesta vs familia nuclear). Todos estos factores, en consecuencia, afectan la relación entre el tipo de aculturación experimentada por las familias inmigrantes y el tipo de experiencia escolar que van a alcanzar sus hijos.

5. LAS RELACIONES PATERNO-FILIALES Y EL PELIGRO DEL CAMBIO DE ROLES PARENTALES

En mayor o menor medida el mismo proceso migratorio provoca cambios en la estructura de la familia. Las familias inmigrantes sienten profundamente las presiones del traslado pudiendo desestabilizar distintos aspectos de la vida familiar como la autoridad paterna y materna y la cohesión familiar.

En muchas ocasiones los padres tienen que aprender desde cero los prácticas culturales y sociales del país de origen que hacen la vida previsible y más fácil de administrar. Aprender un nuevo código cultural es estresante y agotador. Esta forma específica de estrés de la inmigración se la denomina «estrés de la aculturación». La aculturación es el proceso de aprendizaje de las nuevas reglas culturales y expectativas interpersonales. Es preciso recordar que el idioma no es la única forma de comunicación que debe aprender el inmigrante. Las interacciones sociales también están estructuradas culturalmente. Todos los inmigrantes deben aprender las nuevas reglas de la participación incluidas las normas de participación en la escuela donde sus hijos son escolarizados.

Muchos matices culturales se aprenden en la infancia como elemento de los repertorios socialmente compartidos que hacen previsible el transcurso de la vida. Carentes de la sensación de competencia cultural, control y pertenencia al grupo, las personas inmigrantes tienen, a menudo, una aguda sensación de pérdida y desorientación. Este proceso provoca que «caigan en la ingravidez del caos, fuera de la red de significados» (SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO, 2009). Por lo que la experiencia casi siempre implica inevitablemente sentimientos de dislocación, por lo menos una pérdida temporal de estatus, dificultades para comunicarse y lo más importante, dejar atrás a los seres queridos.

El proceso de aculturación es el primer paso hacia la asimilación, ya que ambos, padres y niños inmigrantes, aprenden la nueva lengua y estilos normativos de vida. Sin embargo, como ya hemos visto, la rapidez con que lo hacen y la medida en que este aprendizaje se combina con la retención de la cultura de la casa varían lo que tiene importantes consecuencias para la adaptación de la segunda generación. Uno de los aspectos más dolorosos en

este proceso es que los niños puedan convertirse, en un sentido muy real, en padres de sus padres produciéndose un cambio en los roles parentales. El cambio de roles se produce cuando la aculturación de los niños avanza por delante del de su familia, de tal manera que decisiones claves pasan a depender del conocimiento de los hijos. Los niños que, en general, aprenden el idioma con más rapidez que sus padres se convierten en «traductores». La segunda generación al contar con un mejor conocimiento de la cultura son capaces de definir la situación por sí mismos, liberándose prematuramente del control de los padres (PORTES Y RUMBAUT, 2001: 52-53; SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO, 2009). A menudo, los padres y madres inmigrantes creen que el trabajo duro es la mejor manera que tienen de ayudar a sus hijos, aunque durante esas largas horas los dejen desatendidos. Esta ausencia física se complica con la falta de disponibilidad psicológica que acompaña con frecuencia la ansiedad y la depresión de los padres. Estas dos formas de ausencia dejan con excesiva frecuencia a los niños inmigrantes a su albedrío mucho antes de que estén preparados para ello desde el punto de vista evolutivo.

En realidad, en muchas familias inmigrantes son los hijos los que tienen que explicar las normas a sus padres. Esto puede darles acceso a «secretos familiares» en sus nuevos roles de traductores en ambientes médicos, jurídicos y otros medios sociales. A menudo se invierten los roles, alterando de arriba abajo la dinámica, culturalmente establecida, de la autoridad paterno-materna. Liberados del control de los padres a una edad prematura, las opciones para la segunda generación de jóvenes pueden ser diferentes y, a veces, peligrosas. Los padres no pueden ayudar mucho. El seductor atractivo de los grupos de compañeros más aculturados anula con frecuencia la voz de los padres.

Para la segunda generación, alcanzar la mayoría de edad se complica por la necesidad de conocer otro idioma en muchos casos, nuevas geografías, nuevas formas de ser y de comportarse. Las personas que deberían ser sus guías más importantes, sus padres, se encuentran a veces perdidos para ayudar en este proceso. Más de la mayoría de la segunda generación sabe que los caminos de sus padres no pueden ser sus caminos. La pérdida de estatus de los padres en la nueva sociedad tiene efectos profundos en la moral de los progenitores y, por lo tanto, en el niño. Algunos padres renuncian a silenciar su autoridad, otros se resisten a hacerlo y pueden dedicarse a imponer una disciplina severa. Entre los progenitores inmigrantes, es corriente el miedo a «perder» a sus hijos en la nueva cultura. Los inmigrantes observan ansiosa-

mente como sus hijos «se convierten en americanos» Esto es algo que, generalmente, ellos quieren, pero al mismo tiempo algo que temen también profundamente. El peligro de la nueva tierra y de estar entre dos culturas.

La inversión de roles no es un proceso uniforme. La tabla 1 presenta una tipología de las posibles situaciones en función de las lagunas de adaptación a través de las generaciones y de la inserción de los niños en la comunidad étnica.

TABLA 1. Modelos de adaptación posibles (PORTES Y RUMBAUT, 2001)

Aprendizaje del idioma y de las costumbres de los niños	Aprendizaje del idioma y de las costumbres de los padres	Inserción de los niños en la comunidad étnica	Inserción de los padres en la comunidad étnica	Tipo	Resultados esperados
+	+	-	-	Aculturación consonante	Búsqueda conjunta de la integración en la cultura mayoritaria: cambio rápido al idioma de acogida por parte de los niños
-	-	+	+	Resistencia consonante a la aculturación	Aislamiento dentro de la comunidad étnicas: probable vuelta al país de origen
+	-	-	+	Aculturación disonante (1)	Ruptura con los lazos familiares y abandono de los niños de la comunidad étnica; bilingüismo limitado o monolingüismo en el idioma del país de acogida por parte de los niños
+	-	-	-	Aculturación disonante	Pérdida de la autoridad parental y del idioma parental; cambio de roles y conflictos intergeneracionales
+	+	+	+	Aculturación selectiva	Mantenimiento de la autoridad parental; pequeños conflictos intergeneracionales o ausencia de ellos: bilingüismo entre los niños

6. LAS EXPECTATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN

Por regla general, los padres y madres inmigrantes están motivados por el sueño de un futuro mejor para sus hijos. Como consecuencia, la mayoría ven la educación como esencial para que alcancen el éxito en la nueva cultura. Los padres manifiestan que han emigrado con el deseo de ofrecer mejores oportunidades para su familia y casi siempre mencionan explícitamente que su principal motivación fue dar a sus hijos una mejor educación. Muchos padres alientan a sus hijos a estudiar porque valoran la educación ya que en muchos casos la suya fue escasa. De hecho, la inmensa mayoría reconocen que la educación es crucial para sus vidas.

El sacrificio realizado por los padres impulsa a muchos estudiantes inmigrantes a implicarse completamente en su trayecto educativo. En el estudio de SUÁREZ-OROZCO Y SUÁREZ-OROZCO (2009) el 97% de los participantes respondió que sí a la pregunta «¿Prepara la escuela para salir adelante?». Cuando se les pidió que completaran la frase «Sé que no puedo tener éxito si no», el 86 por ciento del alumnado inmigrante proporcionó una respuesta que indica la importancia de estudiar duro. La mitad de los estudiantes en esta investigación espontáneamente ofreció «el estudio» como una respuesta a la siguiente frase: «En la vida lo más importante es ...» y aproximadamente las tres cuartas partes de los participantes completaron la frase: «La escuela es. ...» con una respuesta positiva.

Sin embargo, para que las familias inmigrantes puedan aprovechar las mejores oportunidades educativas para sus hijos, éstos deben aprender las nuevas reglas de participación en un juego muy complejo y exigente. En este sentido, los orientadores deben desempeñar un papel importante pero tal como están las cosas, a menudo no es así. La carga de trabajo de los orientadores es asombrosamente grande y la financiación insuficiente. El dominio de las reglas del nuevo juego es un ingrediente esencial de la capacitación de los padres, pero en algunos casos, no basta. Por tanto, la divulgación de información culturalmente adecuada a las familias inmigrantes respecto a cómo asegurarse que sus hijos reciban una educación sólida debe constituir un objetivo político claro.

7. LA POLÍTICA EDUCATIVA AMERICANA RESPECTO A LAS MINORÍAS

El plan del Gobierno Federal de los Estados Unidos, *No Child Left Behind* (NCLB, 2002) trata específicamente de las necesidades educativas de varios subgrupos de estudiantes: minorías raciales o étnicas, las que económicamente se encuentran en desventaja, los discapacitados y los que tienen escasas habilidades en inglés. Se considera que estos grupos de estudiantes se encuentran particularmente en riesgo de bajo rendimiento escolar. A menudo, incluyen a los estudiantes de culturas menos dominantes en más de uno de estos subgrupos.

La ley pretende acabar con los malos resultados escolares, especialmente entre estos niños de familias con bajos ingresos, pertenecientes a minorías o discapacitados, de aquí a 2014, año en que todos los niños deben tener un nivel de conocimientos satisfactorio en lectura, escritura, matemáticas y ciencias. Para ello, reta a los educadores a mirar profundamente no sólo su currículum y cómo se enseña sino también a quién se está enseñando. La política de rendición de cuentas de NCLB es emblemática de las normas actuales de educación en EEUU. Cada escuela debe cumplir adecuadamente con el Adequately Yearly Progress (AYP) y con las directrices que cada estado establezca. Bajo esta legislación se espera que cada subgrupo progrese anualmente adecuándose a esos estándares preestablecidos. La idea básica detrás de esta ley es que las escuelas deben ser responsables de garantizar el AYP. NCLB trata de remediar las desigualdades ya que estos resultados tienen graves consecuencias para las escuelas cuyos alumnos no alcanzan el AYP. Esto puede incluir la eliminación de la financiación, la reestructuración del sistema administrativo que permite a los padres a enviar a sus hijos a una escuela diferente o incluso el cierre de las mismas. La lógica de esta política es mantener las escuelas bajo la evaluación de una serie de tests, procedimientos de información y de sanciones para las escuelas que no cumplen con los mínimos requeridos.

Uno de los principales problemas encontrados en investigaciones recientes sobre la rendición de cuentas es que las reformas de la escuela de arriba hacia abajo, como le ocurre a la NCLB, es como ya señaló John Dewey (1929: 294) en el Credo pedagógico que: «Todas las reformas que se basan simplemente en la promulgación de la ley, o la amenaza de sanciones, o

cuando se produzcan cambios en los arreglos mecánicos o hacia el exterior, son transitorias e inútiles». Otro problema es que la NCLB se basa en una concepción estrecha del desempeño de los estudiantes desde la que se hace caso omiso de las condiciones estructurales - incluidas las del sistema, tales como la financiación desigual de las escuelas- que tanta influencia tiene en la igualdad de oportunidades de los estudiantes.

Por otro lado, Apple (2007) señala que la naturaleza discursiva de la NCLB se hace eco del argumento de Fraser de que los grupos dominantes se apropian del idioma de los grupos oprimidos utilizando la misma terminología para redefinir los conceptos fundamentales en su propio beneficio. En los 670 páginas de esta legislación, una de las pocas referencias al término «multicultural» se encuentra en una discusión sobre los objetivos para los estudiantes del inglés, señalando que deben desarrollar «habilidades del lenguaje y comprensión multicultural» (283). El término «justicia social» no se encuentra en ningún sitio y el de «diversidad» se utiliza sobre todo en el contexto de la «diversidad geográfica» (347), «la diversidad de los proyectos» (369) o en una discusión sobre métodos educativos que «promueven la diversidad» (383). Aunque la legislación fue promulgada bajo la premisa de que hay desigualdades nunca se discute *por qué* las desigualdades existen. La ausencia o el límite de cierto vocabulario parecen negar su importancia.

La NCLB hace hincapié en que todos los niños pueden aprender, implícitamente refiriéndose a los niños como un grupo relativamente homogéneo, excepto por las diferencias en el nivel de logro. Las diferencias, como las basados en la cultura o el idioma se reducen al mínimo en las discusiones sobre estándares, excepto en los grupos cuyos resultados deben ser desglosados a fin de eliminar las brechas. Las normas estatales, en general, son mucho más específicas sobre qué enseñar que sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Con todo ello, la NCLB ha generado un amplio debate en los Estados Unidos. Por ejemplo, 144 organizaciones educativas en 2008 solicitaron importantes correcciones para hacer esta ley más justa y eficaz. Se cuestionó la dependencia casi total de las pruebas estandarizadas y abogaron por medidas más autónomas en cada estado y distrito escolar. De manera más general, los críticos de la ley sugieren que las pruebas tienen un enfoque de-

masiado estrecho, que fomenta la «enseñanza para los exámenes» y excluyen las bajas calificaciones de los niños para mejorar los resultados. También dicen que la aplicación de la ley cuenta con una financiación insuficiente.

Por otra parte, un estudio del CENTER ON EDUCATION POLICY (2007) considera que la brecha de rendimiento entre los grupos étnicos se ha reducido en algunos estados, aunque una vez más sin llegar a los resultados esperados. Además, la diferencia en los resultados de la lectura de veinticuatro de los treinta y ocho estados se mantuvo sin cambios entre los estudiantes blancos y afroamericanos. Dado que el cierre de las brechas de equidad es uno de los objetivos claves de esta reforma esta evidencia sugiere que la NCLB está teniendo un bajo rendimiento. Generalmente, puede decirse que la segunda generación de inmigrantes obtiene mejores calificaciones que sus padres y pueden beneficiarse de las oportunidades ofrecidas por la escuela. Sin embargo, es evidente que en los EEUU hay todavía muchas dificultades para ajustar los recursos a las estructuras de oportunidades cambiantes para este sector de población.

8. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Desde una perspectiva educativa las diferencias en los resultados escolares no son simplemente diferencias debidas al nivel económico o educativo de los padres o al hecho de que los niños los inmigrantes usan normalmente el lenguaje de su país de origen en casa. Estos factores en el mejor de los casos apuntan a una brecha al inicio de la escolarización y al esfuerzo requerido para compensar esta desventaja original durante la escuela primaria. Esta situación nos hace suponer que muchos otros factores relacionados con la propia dinámica escolar y comunitarios están implicados, tales como el clima pedagógico en la escuela, las normas y valores de la comunidad así como formas (normalmente no intencionadas) de exclusión y discriminación dentro y fuera de la escuela.

Con el movimiento de las escuelas efectivas de los años 70, los investigadores comenzaron a considerar la cantidad y calidad de las oportunidades de aprendizaje de estas minorías. Esta tradición de investigación ha produ-

cido un número considerable de datos así como algunos modelos de efectividad escolar. MILLER (1995) llegó a identificar numerosas cuestiones que limitaban las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes entre ellas: las expectativas de los profesores, las prácticas de agrupamientos, la calidad de la instrucción y el escaso acceso a los cursos de preparación para el bachillerato.

Más recientemente, los investigadores han centrado su atención en las dificultades que encuentran los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas en su proceso de acomodación a un entorno escolar que favorece los grupos pertenecientes a la cultura mayoritaria. La perspectiva de las diferencias culturales sostiene que la estructura de autoridad, la organización social, los formatos de aprendizaje y expectativas, los patrones de comunicación y los entornos sociolingüísticos de las escuelas son incompatibles con las culturas de los diferentes grupos étnicos (PORTERS, 1996). Por ejemplo, SLEETER (2008) y DARLING-HAMMOND (2000) ponen de manifiesto que entre los profesores, administradores y miembros de la comunidad política que implementa las políticas educativas, los grupos de minorías étnicas continúan estando poco representados. Como consecuencia, las escuelas han fracasado en proporcionar modelos pertenecientes a las minorías étnicas que favorezcan los valores de diversidad cultural. Por otro lado, el habitus monolingüe y monocultural entre los profesores y los administradores culturales, a pesar de las buenas y positivas intenciones, lleva a la incompreensión y discriminación de los niños inmigrantes. Si el habitus monolingüe y monocultural entre los profesores constituye el eje central de su conocimiento profesional, estos manejan un marco para categorizar lo que es «normal» y lo que es «no-normal» centrado en una perspectiva unilateral. En estas condiciones, estos profesores no pueden más que analizar los problemas de aprendizaje de los niños inmigrantes de un modo sesgado. ¿Cómo podrían estos profesores actuar adecuadamente con niños inmigrantes de un modo competente constructivo, no homogeneizante y orientado al éxito?

La investigación de WILLIAMS (1997) demuestra que el rendimiento de estos niños puede mejorar cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural. La enseñanza que tiene en cuenta la diversidad utiliza el conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de la referencia, y los estilos del funcionamiento de los es-

tudiantes pertenecientes a minorías étnicas diversas para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz (GAY, 2000).

Los hechos también apuntan al importante rol de los organizadores escolares para el bienestar y éxito de los escolares «desventajados». De acuerdo con diversas medidas, del 15% al 20% del bienestar y el éxito puede ser explicado por el funcionamiento de la escuela como una organización o comunidad. Es por lo tanto de gran importancia entender las características de las escuelas donde los niños de poblaciones inmigrantes tienen más éxito y donde se sienten seguros y cómodos.

Desde la literatura pedagógica las escuelas de «buena práctica» son, para empezar, escuelas eficaces. Esto implica que estas escuelas son eficaces en todo a lo que la escuela concierne. Desde la concepción de «escuela de buena práctica» se enfatiza la necesidad de apuntar a diversos tipos de interacción dentro de la escuela como organización y entre la escuela y otros agentes sociales. Se intenta pues capturar no solo el funcionamiento interno de la organización escolar, sino también la relación con otros agentes sociales en el entorno inmediato de la escuela (padres, organizadores de la comunidad) y los entornos sociales, políticos u económicos más generales.

Con el concepto de escuelas multiculturales de «buena práctica», la intención es capturar el proceso por el que las escuelas particulares se *adaptan* a cómo la población inmigrante (sus organizaciones y, en particular, los padres y los niños y niñas mismos) puede *adaptar* sus recursos a las oportunidades educativas, teniendo en cuenta las limitaciones de inclusión y exclusión, con la meta de optimizar los resultados escolares de los estudiantes.

Las escuelas multiculturales de «buena práctica» son también una ventaja para los niños nativos (LAFROMBOISE; COLEMAN y GERTON, 1993; NORTON, 2000), ya que ellos también necesitan adaptarse a la diversidad del lenguaje cultura en su contexto. Como un contra ejemplo se puede consultar la revisión ofrecida por RUMBAUT Y TORTAS (2001), donde la flexibilidad de la adaptación de las escuelas hacia varios grupos de inmigrantes es analizada).

9. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y TEMAS PENDIENTES

En este apartado intentaremos exponer algunas de las limitaciones que, a nuestro juicio, tiene la investigación sobre el logro escolar de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.

Uno de los problemas más perversos hasta la fecha es la dificultad de los estudios para clarificar los factores que tienen que ver con el estatus económico de las minorías étnicas de aquellos otros que tienen que ver con la calidad de educación que reciben o el tipo de escuelas en las que están escolarizados. Ya que el nivel económico está altamente relacionado con los resultados educativos y en EEUU existe un desproporcionado porcentaje de niños pertenecientes a minorías étnicas que viven en situaciones de pobreza, los investigadores luchan por determinar hasta qué punto las dificultades económicas de las familias son las responsables de las disparidades de éxito académico de los grupos mayoritarios y minoritarios. Aún más, la sociedad americana se configura de tal manera en sus asentamientos étnicos que tiende a estructurar los lugares en la que las minorías étnicas se sitúan y, por lo tanto, el tipo de escuelas a la que asisten estos niños. Sin embargo, existe una escasez de estudios que se centren en las características de las escuelas propiamente y cómo éstas ayudan o dificultan el éxito escolar de estos niños.

La segunda de las debilidades en la investigación del rendimiento académico de niños de minorías étnicas que se refiere a la perversidad de las comparaciones étnicas. Aunque se discute mucho sobre las diferencias intergrupales en el logro que obtienen estos estudiantes, se pone de manifiesto una tremenda variabilidad dentro de los mismos grupos. Las disparidades económicas dentro de los grupos étnicos, combinado con las dificultades institucionales de la escuela para acoger la diferencia cultural hacen extremadamente difíciles las comparaciones entre los grupos étnicos mayoritarios y minoritarios. Con frecuencia, estos enfoques han derivado del modelo del déficit desde el que los grupos étnicos minoritarios son percibidos como inferiores en relación al grupo mayoritario (WONG Y ROWLEY, 2001). La investigación futura en este terreno, a nuestro criterio, debería luchar por mejorar los procesos que conducen a trabajar con la riqueza individual que aporta cada una de estas minorías en la escuela.

Una tercera limitación en este ámbito de investigación es la tendencia a buscar resultados negativos ignorando los factores positivos con los que potencialmente estos grupos cuentan para alcanzar el éxito académico (i. e., el conocimiento de una segunda lengua). A pesar de las formidables barreras económicas y sociales con las que, con frecuencia, se enfrentan estos estudiantes son pocas los estudios que resaltan las experiencias de logro obteniendo incluso resultados por encima de alumnos de grupos mayoritarios. Las investigaciones en este sentido son urgentes para identificar y comprender mejor los procesos que conducen al éxito académico desde una perspectiva que incluya los factores pedagógicos. Uno de los recursos insuficientemente explorados se refiere a la cohesión del claustro de profesores que componen el staff de un colegio que proporcionan la coherencia cultural y de valores necesaria que apoyan el logro escolar de algunas minorías. Por tanto, la existencia de un proyecto pedagógico compartido es un recurso de fuerza, confianza y afirmación, así como de ayuda real práctica, que proporciona una importante función adaptativa para estos niños. Los equipos de profesores que trabajan desde una cultura del éxito también proporcionan un medio idóneo para el mantenimiento de las actitudes positivas hacia la escuela, especialmente en los casos de estudiantes de bajos recursos o expectativas por parte de sus familias.

Una cuarta limitación de la investigación, que WONG Y ROWLEY (2001) discuten con más detalle, es la falta de trabajos educativos que examinen cuidadosamente la importancia que tienen para el desarrollo cognitivo y el progreso académico los contextos fuera de la escuela. Una excepción de esta limitación es el foco puesto en la participación en la escuela de los padres tanto de mayorías como de minorías. Se conoce muy poco sobre como pasan el tiempo los niños una vez que salen de la escuela, sobre las actividades familiares que favorecen el progreso escolar, sobre las formas en que los grupos de iguales influyen en los itinerarios académicos o sobre cómo las actividades extraescolares difieren según los distintos grupos étnicos. En esta línea, OKAGAKI (2001) presentó un modelo para entender el progreso académico en el que se vincula al alumno, la familia y la escuela. Este estudio argumenta que la investigación educativa no solo necesita comprender como cada uno de estos tres factores influye en las experiencias académicas de las minorías étnicas, y también de las mayorías, sino que examina como estos tres elementos actúan de manera conjunta. En concreto,

cuando los valores o normas de la escuela y los de la familia entran en conflicto, el aprendizaje se ve dificultado.

Finalmente, aunque muchas investigaciones han documentado la manera en que la cultura escolar pone en una situación de desventaja a los estudiantes de minorías étnicas, pocos trabajos hasta hoy han intentado sugerir medidas y acciones que deben cambiar en las escuelas para convertirse en escuelas que respeten y se comprometan con la diferencia cultural. OKAGAKI (2001) también aporta un número de sugerencias relativas a las medidas organizativas y de funcionamiento que pueden mejorar las experiencias escolares de los niños de minorías étnicas. GALLIMORE y GOLDENBERG (2001) partieron de su trabajo sobre reforma escolar para mostrar como las características estructurales y culturales de las escuelas, con especial mención a las expectativas y las actitudes de los profesores, deben ser tenidas en cuenta, resultando en una mejora tanto del desarrollo profesional del profesorado como de los resultados obtenidos por los niños.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA, R. and NEE, V. (1997): Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, *International Migration Review* 31 (Winter), pp. 826-875.
- (2003): *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- APPLE, M. W. (2007): Ideological success, educational failure?: On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education* 59, 2, pp. 108-16.
- BANKSTON, C. and ZHOU, M. (1998): *Growing up in America: How Vietnamese children adapt to life in the United States* (New York, Russell Sage).
- CENTER ON EDUCATION POLICY (2007): *Answering the Question That Matters Most: Has Student Achievement Increased Since No Child Left Behind?* (Washington, DC: Center on Education Policy).
- COLEMAN, J. (1966): *Equality of educational opportunity* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office).
- DANICO, M. Y. (2004): *Intersections: Asian and Pacific American transcultural studies* (Honolulu, Hawii, University of Hawai'i Press).

- DARLING-HAMMOND, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy and Evidence», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 1, (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>), consultado el 10 de febrero de 2009.
- DE VOS, G. (1992): *Social Cohesion and alienation: Minorities in the United States and Japan* (New York, A. Norton).
- CHEN, C., STEVENSON, H., HAYWOOD, C. and BURGESS, S. (1995): Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences, En P. PINTRICH and M. MAEHR (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 9. Culture, motivation and achievement*, pp. 119-152 (Greenwich, CT: JAI).
- DEWEY, J. (1929, December): My pedagogic creed. *Journal of the National Education Association*, 18(9), pp. 291-295.
- FULIGNI, A. J. (1997): The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour, *Child Development*, 68, pp. 351-363.
- GALLIMORE, R. and GOLDENBERG, C. (2001): Analyzing cultural models and settings to connect minority achievement and school improvement research, *Educational Psychologist*, 36, pp. 45-56.
- GANS, H. (1992): Second generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants, *Ethnic and Racial Studies* 15 (April), pp. 173-191.
- (1997): Toward a Reconsideration of «Assimilation and Pluralism»: the Interplay of Acculturation and Ethnic Retention, *International Migration Review* 31 (Winter), pp. 875-892.
- GAY, G. (2000): *Culturally responsive teaching*. (New York: Teachers College Press).
- GIBSON, M. A. (1988): *Accommodation without assimilation: Sikhs immigrants in an American high school* (Ithaca. NY, Cornell University Press).
- GIBSON, M. A. (1997a): Exploring and Explaining the Variability: Cross-National Perspectives on the School Performance of Minority Students. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, (3), pp. 318-319.
- GIBSON, M.A. (1997b): Complicating the Immigrant/Involuntary Minority typology, *Anthropology and Education Quarterly*, 28, (3), pp. 431-454.
- KAO, G. (1995): Asian Americans as model minorities? A look at their academic achievement, *American Journal of Education*, 103, pp. 121-159.

- KAO, G and TIENDA, M. (1995): Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth, *Social Science Quarterly*, 76, pp. 1-19.
- LAFROMBOISE, T.; COLEMAN, H. L. K. & GERTON, J. (1993): Psychological impact of biculturalism: evidence and theory, *Psychological Bulletin*, 114, 3, pp. 395-412.
- MILLER, S. L. (1995): *An American imperative: Accelerating minority educational advancement* (New Haven, CT, Yale University Press).
- NATIONAL CENTER OF EDUCATIONAL STATISTICS (2004): *National Assessment of Educational Progress (NAEP), 1999 long term trend assessment*. (Washington, DC, U.S.: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement).
- NORTON, B. (2000): *Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change*. (Singapore: Pearson education).
- NUSCHE, D. (2009): *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, No. 22 (Paris, OECD publishing).
- OECD (2006): *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* (Paris: OECD Publishing). (<http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>), consultado el 19 de octubre de 2008.
- OKAGAKI, L. (2001): Triarchic model of minority children's school achievement, *Educational Psychologist*, 36, pp. 9-20.
- PARK, K. (1999): I really do feel I'm 1.5!: The construction of self and community by young Korean Americans, *Amerasia Journal*, 25, pp. 139-163.
- PORTES, A. (1996): *The New Second Generation* (New York, Russell Sage Foundation).
- PORTES, A. and RUMBAUT, R. G. (2001): *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Los Angeles and New York, University of California Press and Russell Sage Foundation).
- PORTES, A. and RUMBAUT, R. G. (2005): The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, No. 6, pp. 983-99.
- PORTES, A. and ZHOU, M. (1993): The new second generation: Segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth, *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, vol. 530, pp. 74-96.

- PORTES, A. KELLY, P. y HALLER, W. (2005): Segmented Assimilation on the Ground: The New Second Generation in Early Adulthood, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp. 1000-1040.
- RUMBAUT, R. (1995): The new Californians: Comparative research findings on the educational progress of immigrant children, En R. RUMBAUT and W. CORNELIUS (ed), *California's immigrant children: Theory, research, and implications for educational policy*, pp. 3-21 (San Diego, CA, Center for U.S.–Mexican Studies).
- RUMBAUT, R. (2004): Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States, *International Migration Review* 38(3), pp. 1160-1205.
- RUMBAUT, R. G. y TORTAS, A. (Eds.) (2001): *Ethnicities. Children of immigrants in America*. (Berkeley: University of California Press).
- SLEETER, C. E. (2008): Preparing white teachers for diverse students. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.). *Handbook of Research in Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts*, (3rd ed), pp. 559-582 (New York, Routledge).
- SUÁREZ-OROZCO, M. (1989): *Central American refugees and US high schools: A psychosocial study of motivation and achievement* (Stanford, CA, Stanford University Press).
- SUÁREZ-OROZCO, C. and SUÁREZ-OROZCO, M. (1995): *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents* (Stanford, CA, Stanford University Press).
- Suárez-Orozco, C. and SUÁREZ-OROZCO, M. (2001): *Children of immigration* (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- SUÁREZ-OROZCO, C., SUÁREZ-OROZCO, M. and TODOROVA, I. (2009): *Learning a new land: Immigrant students in American society* (Cambridge, Mass, Belknap Press of Harvard University Press).
- SUE, S. and OKAZAKI, S. (1990): Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation, *American Psychologist*, 45, pp. 913-920.
- VASQUEZ, O. (2003): *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners* (New Jersey: Laurence Erlbaum).
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2002): *No Child Left Behind Act of 2001*. (<http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>), consultado el 17 de septiembre de 2009.

- VERNEZ, G.; ABRAHAMSE, A. and QUIGLEY, D. (1996): *How immigrants fare in USA education* (Santa Monica, CA: Rand).
- TUAN, M. (1995): Korean and Russian students in Los Angeles high school: Exploring the alternative strategies of two high-achievement groups. En R. RUMBAUT and W. CORNELIUS (eds.), *California's immigrant children*, pp. 107-130 (La Jolla, CA; Center for US-Mexican Studies).
- WATERS, M. C. (1994): Ethnic and Racial Identities of Second-Generation Black Immigrants in New York City, *International Migration Review*, 28(4), pp. 795-820.
- (1997): Immigrant Families at Risk: Factors that Undermine Chances for Success, en A. BOOTH, A. C. CROUTER and N. LANDALE (eds.), *Immigration and the Family: Research and Policy on U.S. Immigrants*, pp. 79-87 (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum associates, Inc., Publishers).
- (1999): *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities* (New York, Russell Sage Foundation).
- WILLIAMS, R. L. (1997): The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23(3), pp. 208-214.
- WONG, C. A. and ROWLEY, S. J. (2001): The schooling of ethnic minority children: Commentary, *Educational Psychologist*, 36, pp. 57-66.
- ZHOU, M. (1997): Growing Up American: the Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants, *Annual Review of Sociology*, 23, pp. 63-95.

PROFESIOGRAFÍA

Rosa M.^a Rodríguez Izquierdo

Es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral con sobresaliente cum laude por unanimidad sobre las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad cultural. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación) por la misma Universidad. También ha sido profesora en el Centro de Enseñanza Superior «Cardenal Spínola» adscrito a la Universidad de Sevilla, investigadora y profesora en el Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas (IEPS) de la Fundación Castroverde de Madrid, profesora de la Facultad de Educación y Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). En la actuali-

dad es profesora de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesora visitante en varias universidades europeas y latinoamericanas y Visiting Professor en Harvard Graduate School of Education (HGSE) en dos ocasiones. Sus principales líneas de investigación son: Educación intercultural e innovación educativa, formación inicial del profesorado, atención educativa a la diversidad cultural y actitudes hacia la población inmigrante.

Dirección de contacto: Dra. Rosa M.^a Rodríguez Izquierdo, Facultad de Ciencias Sociales. Área de Didáctica y Organización Educativa, Universidad Pablo de Olavide. Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla. Teléfono:+34-954348535, Fax- +34-954349199. E-mail: rmrodizq@upo.es

Fecha de recepción: 25 de mayo de 2009

Fecha de revisión: 18 de junio de 2009

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2009