

Factores Históricos, Socio-Culturales y Conceptuales a Tener en Cuenta en la Investigación con Niños y Familias Mexicano-Estadounidenses y otros Subgrupos Latinos

Raymond Buriel, Pomona College, USA

Ésta es una versión traducida al español del original en inglés *Historical, Socio-Cultural, and Conceptual Issues to Consider When Researching Mexican American Children and Families, and other Latino Subgroups*.

Para referenciar, citar el original como: Raymond Buriel (2012). *Historical, Socio-Cultural, and Conceptual Issues to Consider When Researching Mexican American Children and Families, and other Latino Subgroups*. *Psychosocial Intervention*, 21, 291-303. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012a26>

Resumen. Para que el campo de la Psicología en los Estados Unidos siga manteniendo su relevancia y validez, debe incluir en mayor medida, tanto en su teoría como en la investigación práctica, a los latinos, grupo que en la actualidad compone la “minoría” más numerosa de la nación. En concreto, debido a la inmigración y las tasas de natalidad, los mexicano-estadounidenses son el segmento más amplio y de más rápido crecimiento de la población latina. El presente artículo aborda algunos de los factores históricos y socio-culturales más significativos que contribuyen a la naturaleza y bienestar psicológico de los mexicano-estadounidenses. Estos factores deben ser comprendidos y utilizados como guía en la investigación y el desarrollo teórico para que la disciplina de psicología incluya a la población mexicano-estadounidense. Se emplea el concepto de *mestizaje* para explicar la variedad biológica y cultural que da pie a la diversidad de orígenes de la población mexicana. Se describe la inmigración a los EEUU en base a variables socio-culturales selectivas que conforman una cultura mexicano-estadounidense diversa que se resiste a una total asimilación. Dentro del contexto norteamericano, los constructos de estatus generacional, aculturación y bi-culturalismo son utilizados para explicar la adaptación socio-cultural de los mexicano-estadounidenses. También se aborda el papel especial que desempeñan los niños de familias inmigrantes en cuanto al idioma y la cultura y su importancia en el proceso de adaptación de las familias mexicano-estadounidenses.

Palabras clave: mestizaje, inmigración, generación, componentes étnicos del desarrollo.

Para que los estudios psicológicos con niños y familias en los Estados Unidos sean representativos y adecuados, tanto la teoría como la investigación deben incluir a la creciente población latina. En la actualidad los latinos componen el 16% de toda la población de los EEUU, y se espera que aumenten hasta el 30% de la población de la nación en el año 2050 (Passel y Cohn, 2008). En ese mismo año, el número de niños latinos habrá rebasado el de los niños blancos no latinos, y constituirán el grupo de niños más numeroso de la nación. En la actualidad, los niños latinos suponen el 21.3% de todos los niños en los Estados Unidos (de 18 años o menores), y un cuarto de toda la población en edad preescolar (5 años de edad o menores). La mayoría de los niños nacidos en los EEUU son hijos de padres inmigrantes (Fry y Passel, 2009) y proceden de hogares en los que se habla español. Las personas de ascendencia mexicana constituyen el subgrupo latino más numeroso (63%) y de más rápido crecimiento, siendo los niños mexicano-estadounidenses el 71% de todos los niños latinos (Martínez, 2011).

La investigación psicológica con mexicano-estadounidenses y otras poblaciones latinas ha estado guiada por tres enfoques principales. El primero, y más extendido, se ocupa de explorar las diferencias étnicas entre los euro-estadounidenses y los mexicano-estadounidenses, normalmente tomando como base alguna medida desarrollada con euro-estadounidenses. Estos “estudios con dos grupos” frecuentemente y de manera errónea equiparan etnia con cultura, dando así por supuesto que las diferencias entre los dos grupos son de naturaleza cultural. La conveniencia de las explicaciones culturales pasa por alto la diversidad cultural que se da den-

tro de la propia población mexicano-estadounidense, así como otras variables tales como la clase social, la comunidad, y factores regionales, que podrían incluirse entre las diferencias grupales. Un segundo enfoque se ocupa de comprobar la validez para los mexicano-estadounidenses de las teorías, modelos y resultados generados inicialmente con muestras euro-estadounidenses. El objetivo no es tanto explorar las diferencias grupales en distintas medidas, sino examinar el patrón de relaciones entre medidas y variables dentro de la población mexicano-estadounidense. Por ejemplo, uno de los resultados significativos y constantes de las pasadas décadas es el impacto negativo de los problemas económicos en los padres y sus hijos (Conger, Rueter, y Conger, 2000). Este modelo fue originalmente desarrollado para una población euro-estadounidense rural. El Centro de Estudios sobre la Familia en UC Riverside llevó a cabo una investigación longitudinal con familias mexicano-estadounidenses que reveló que el nivel de aculturación de las madres puede alterar los resultados esperados (Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French, y Widaman, 2004). Cuando se complementan con explicaciones con una base cultural sólida, los resultados de dichos estudios pueden ampliar significativamente las teorías del desarrollo de poblaciones latinas. Una tercera razón para desarrollar la investigación con mexicano-estadounidenses está relacionada con un interés emergente por identificar aspectos étnicos o singulares del comportamiento de este grupo que no han sido considerados en las teorías o modelos evolutivos tradicionales. La diversa y compleja cultura de las gentes con ascendencia mexicana, junto a los retos de desarrollo que se plantean por la situación de inmigración y adaptación, propician patrones de conducta y marcos de referencia que no forman parte de las experiencias de desarrollo de la mayoría de las familias euro-estadounidenses. Por ejemplo, la investigación con niños que actúan de intérpretes y traductores de sus padres inmigrantes, conocidos como “intermediarios lingüísticos” (“Language Brokers”), está comenzando a identificar tanto estresores como reforzadores asociados con este singular papel del niño (Buriel, Love, y Villanueva, 2011).

Con el fin de realizar contribuciones válidas en este campo, y producir teorías, medidas y resultados relevantes y aplicables a los mexicano-estadounidenses, las investigaciones futuras deberían tener en cuenta la historia de este grupo y la diversidad dentro del mismo. Las raíces indígenas americanas, la conquista y mestizaje español, la inmigración y adaptación cultural de la colonización, caracterizan la historia de los mexicanos y los mexicano-estadounidenses. Estas circunstancias históricas distintas que generan unos retos de desarrollo propician estrategias de adaptación y objetivos de socialización que promueven la supervivencia y el bienestar de la comunidad. Lo que resta de este artículo pretende arrojar algo de luz sobre esa historia y diversidad intragrupal, y reflexiona sobre algunas de sus implicaciones en el campo de investigación con niños y familias mexicano-estadounidenses.

Contexto socio-histórico e identidad

En una placa en la famosa Plaza de las Tres Culturas de la Ciudad de México se define lo que significa ser *Mestizo* hoy en día. En este vetusto lugar de ceremonias aztecas hay un monumento en el que se lee este mensaje:

En este lugar, la noche del 13 de agosto del año 1521, heroicamente tomada por Cortez, valientemente defendida por Cuahutemoc. No se dio derrota ni victoria alguna, sino el doloroso parto del pueblo Mexicano (Elizondo, 1975, p. 123).

Esta inscripción nos da la clave para entender a los mexicanos y los mexicano-estadounidenses. Hace menos de 500 años no existían los mexicanos, ni los mexicano-estadounidenses en la faz de la tierra. Los mexicanos son mayoritariamente *mestizos*, una población híbrida creada a partir de la “interminable mezcla de lo indio y lo español” (Ruiz, 1992) que se inició en 1519 cuando Hernán Cortés llegó a México. Aunque varios pueblos amerindios habitaban el territorio actual de México antes de la llegada de los españoles, la mayor parte fueron exterminados debido al contagio de enfermedades introducidas en América por los europeos. Por ejemplo, se calcula que vivían 24 millones de indios en México cuando Cortés llegó en 1519. Hacia el final del siglo, en 1600, se calcula que sólo sobrevivieron 2 millones en todo el territorio de México (Todorov, 1984). El *mestizaje*¹ o mezcla biológica que creó la población mestiza también proporcionó una mayor protección biológica contra las mortales enfermedades europeas, especialmente el sarampión. Poco a

poco, la población mestiza reemplazó a la población india como grupo numéricamente predominante en México. Según Ruiz (1992), relativamente pocos españoles llegaron a México durante los tres siglos de reinado colonial español y, en términos biológicos, la mayoría de ellos fueron absorbidos por las poblaciones indias y mestizas. El mestizaje en México, como en otras partes de Latinoamérica, también incluía un porcentaje de esclavos africanos transportados allá para suplir la desaparecida mano de obra india.

La diversidad biológica que caracteriza a la población mexicana no se limita a los amerindios, españoles y africanos. En la parte amerindia también existe una herencia asiática. Los asiáticos que atravesaban el Estrecho de Bering fueron los primeros ocupantes en tierras americanas y a lo largo de los siglos se desarrollaron en cientos de grupos amerindios. España, a su vez, hasta 1492, estuvo ocupada durante 800 años por culturas de Oriente Medio que resultaron en un mestizaje entre españoles, árabes y judíos. Aunque muchos de los españoles que llegaron a América clamaban ser de linaje “puro” español, sus árboles genealógicos incluían ancestros árabes y judíos. Así pues, el mestizaje que tuvo lugar en México incluía elementos de todos los principales grupos llamados “raciales” del mundo. Esta gran diversidad racial propició que el filósofo mexicano, José Vasconcelos, proclamase que la mexicana era “La Raza Cósmica”, una nueva raza compuesta por gentes de todos los principales pueblos del cosmos. Irónicamente, hoy en los EEUU, los latinos son considerados un “grupo étnico” más que un grupo singular de gentes de “razas mezcladas”.

La noción de que los mexicanos y latinos son una “raza” diferenciada es pasada por alto aquí en los EEUU, donde son considerados principalmente un grupo “étnico” que es racialmente “blanco” a efectos del censo poblacional. Su “blancura” supuestamente se deriva de priorizar la parte española de sus ancestros, ignorando a un mismo tiempo la parte india de su genealogía. La etiqueta étnica “hispano” deriva de esta forma de pensar, ya que literalmente significa “de España”. En México y otros países latinoamericanos, el concepto de raza es más fluido y flexible y tiene más que ver con el sentimiento de “pertenencia a un pueblo” y de experiencia histórica compartida. Así pues, los mexicanos se refieren a sí mismos como “La Raza” durante las celebraciones patrióticas, o como una forma corta de referirse a las gentes de ascendencia mexicana. Los países latinoamericanos también celebran el 12 de octubre como “El Día de la Raza”, en lugar del Día de Colón, porque es aquí en los EEUU donde Colón es visto como el portador de la civilización europea a orillas americanas. En Latinoamérica, la llegada de Colón es considerada como el inicio de la destrucción de los pueblos amerindios y el comienzo del proceso de mestizaje, dando lugar a una nueva raza de gentes que nunca antes habitaron la tierra. Usando los conceptos de mestizaje biológico y cultural, Ramirez (1983) ha propuesto una nueva “Psicología de las Américas”, basada en “una convicción en la importancia de sintetizar y fusionar la diversidad para llegar a las identidades, perspectivas vitales y nuevos enfoques de resolución de problemas multiculturales” (pp. xiii).

Es importante mencionar que en el censo de población del 2000, los ciudadanos pudieron por primera vez marcar más de una sola categoría racial para identificar su ascendencia. De aquellos que identificaron su etnia como Hispano o Latino, 47.9% seleccionaron sólo “blanco” para identificar su procedencia racial. Sin embargo, 42.2% de los que se autodenominaron hispanos o latinos optaron por no marcar “blanco” ni ninguna de las otras cuatro categorías raciales principales del censo, marcando “otra raza” para describir su procedencia racial. A los encuestados que seleccionaron “otra raza” se les pidió que escribieran su raza. La mayoría de estos encuestados escribieron la nacionalidad de sus ancestros para describir su raza. Estos datos escritos por el propio encuestado indicaban que muchos no se consideran ni blancos ni de ninguno de los otros grupos principales de origen racial. Por lo tanto, muchos encuestados de ascendencia mexicana escribieron o bien ‘Mexicano’ o mestizo. En el censo del 2010, sólo el 35% de los hispanos/latinos se identificaron como blancos. La elección de una etiqueta racial no-blanca podría también estar relacionada con el fenotipo de una persona. Debido al *mestizaje*, la gama de fenotipos mexicanos va desde piel oscura a piel muy clara, con distintos niveles de rasgos físicos indígenas amerindios (Gomez, 2000). La investigación con mexicano-estadounidenses debería tener en cuenta el fenotipo cuando se examinan áreas como la de la identidad étnica/racial, la aceptación social, depresión y percepciones de los prejuicios, y la discriminación. Los resultados en todas estas áreas pueden variar entre los mexicano-estadounidenses dependiendo de su fenotipo, debido al valor y privilegio social que se asigna a un color claro de piel en la sociedad. Por ejemplo, existen investigaciones que prueban que los mexicano-estadounidenses con fenotipos de piel más clara ganan más dinero, poseen una mayor preparación académica e informan de una menor discriminación que sus iguales de piel más oscura (Arce, Murguía, y Frisbie,

1987; Murguía y Tellez, 1996; Tellez y Murguía, 1990). Además, Codina y Montalvo (1994), encontraron que los mexicano-estadounidenses nacidos en los EEUU con fenotipos más oscuros y más indígenas informaron de niveles más altos de depresión independientemente de su nivel educativo, sus ingresos familiares o su competencia en lengua inglesa. Sin embargo, el color más oscuro de piel estaba relacionado con una mejor salud mental entre las mujeres mexicano-estadounidenses nacidas en el extranjero. Un estudio más reciente con latinas (Telzer y García, 2009) revela que una identidad étnica positiva y una socialización racial centrada en los efectos potencialmente dañinos de vivir en un entorno discriminatorio pueden servir de factores protectores, posibilitando una mayor autoestima entre las latinas de piel más oscura.

Aunque los españoles fueron biológicamente absorbidos por la población mestiza, la impronta cultural española en México es profunda. Esta se hace más evidente en las áreas de la lengua y la religión. El español desplazó muchas lenguas indígenas, aunque hoy muchas palabras indias pueblan el léxico del español mexicano, utilizado en México y por los mexicano-estadounidenses que hablan español. Sin embargo, todavía existen algunas lenguas indígenas, como el Zapotec, que está bastante extendido en el estado mexicano de Oaxaca, y partes del sur de California en los EEUU. Ya en los EEUU, el español mexicano sufre más modificaciones lingüísticas al adaptarse a los estilos y experiencias regionales de diferentes subgrupos mexicano-estadounidenses. Por ejemplo, en México y entre los mexicano-estadounidenses de primera generación, *barrio*² es la palabra comúnmente usada para referirse a su vecindario. Sin embargo, para la segunda y siguientes generaciones, el término “barrio” tiene una connotación negativa debido a la asociación que se ha dado en los medios de comunicación entre esta palabra y las bandas de “barrio”. Hemos podido ser testigos de que algunos mexicano-estadounidenses de generaciones posteriores se sienten ofendidos por el uso de la palabra “barrio” para referirse a sus vecindarios en las entrevistas de investigación.

So pena de muerte, el catolicismo español fue impuesto a los indios de México y sus descendientes mestizos. Debido a la ocupación de España durante 800 años por pueblos procedentes de Oriente Medio, el catolicismo español fue influenciado por el Islam, haciéndolo muy distinto a otras formas de catolicismo en Europa. En México, el catolicismo español, como el practicado por los indios y mestizos conversos, adoptó muchas prácticas y símbolos indígenas, haciéndolo muy distinto al catolicismo oficial de los EEUU. El líder de la Guerra de Independencia de México, el sacerdote Miguel Hidalgo, empleó el símbolo católico mexicano de la Virgen de Guadalupe, para atraer el apoyo popular a la insurrección. Según Hidalgo, la *mexicanidad*, o ser un verdadero mexicano, significaba adoptar a la Virgen de Guadalupe como el símbolo de la identidad mexicana. Desde entonces, la ideología católica mexicana ha sido para muchos un componente de la identidad mexicana en México y en los EEUU. Por lo tanto, se debería aplicar cierta sensibilidad hacia la religión, ya sea católica u otra, en la investigación con mexicano-estadounidenses. Cuestiones que podrían parecer críticas a la religión o el clero puede desmotivar a los mexicano-estadounidenses de primera generación a la hora de participar en las investigaciones. Por ejemplo, tras salir a la luz los actuales escándalos sobre abusos sexuales en la Iglesia, las encuestas revelan que los latinos apoyan en mayor proporción a los curas, mientras que los euro-estadounidenses católicos son críticos con los curas y abandonan la Iglesia. El clero puede ser muy influyente, particularmente entre inmigrantes mexicanos, para dar a conocer los servicios sociales y difundir la importancia de los proyectos de investigación y el reclutamiento de participantes. Los investigadores también deberían incorporar al clero como recurso de salud mental y apoyo social. Debido a la interconexión entre cultura y religión, muchos latinos buscan el apoyo y el consejo del clero en lugar de otras fuentes de apoyo más habituales, tales como psicólogos, consejeros u otros profesionales laicos. Este apoyo incluye temas de desarrollo infantil y se imparte en forma de consejos sobre la conducta moral de los niños y las prácticas disciplinarias apropiadas.

Un área importante donde las culturas indígenas pueden haber tenido una mayor influencia que la cultura española es la de la crianza de los hijos. Las uniones que producían hijos mestizos eran normalmente de padres españoles y madres indias. El rígido sistema de clases del México colonial también promovió que los mestizos se casaran entre ellos. Así pues, había una influencia india preponderante en la crianza de los hijos, ya que este era el papel tradicionalmente asignado a las mujeres tanto en la sociedad india como en la española. Las costumbres españolas probablemente se filtraron a la crianza de los hijos debido a la influencia de la Iglesia Católica, que apoyaba la sumisión de las mujeres y la incuestionable autoridad del padre, especialmente si era español. Sin embargo, la rutina diaria de la crianza estaba en manos de mujeres indias y mesti-

zas, que confiaban en las creencias y prácticas heredadas de sus madres, sus abuelas y sus tías. Una meta general en el desarrollo era, y sigue siendo, criar hijos que estén *bien educados*³. Literalmente traducido, *bien educado* significa ‘well educated’. Sin embargo, el término español va más allá del significado usual que otorgaríamos a la educación e incluye además la conducta social, especialmente en cuanto a ser respetuoso y amable con los adultos para incrementar el honor de la familia. Aunque muchas de estas creencias y prácticas han cambiado con el paso del tiempo por los efectos de la educación y la industrialización, aún son evidentes en ámbitos como el de los hábitos sanitarios y estilos de comunicación padre/madre-hijo, particularmente entre los padres inmigrantes mexicanos que hablan español y sus hijos (Delgado-Gaitan, 1994; Valdez, 1996). Ahondaremos sobre este tema más abajo en este mismo artículo.

Los mexicanos aparecieron hace menos de 500 años, pero los mexicano-estadounidenses han existido apenas un siglo y medio. Los mexicano-estadounidenses son habitualmente definidos como personas de ascendencia mexicana que viven en los EEUU. Los mexicano-estadounidenses aparecieron por primera vez como resultado de una conquista militar, en esta ocasión a manos del gobierno de los Estados Unidos. En 1848, México perdió la Guerra México-estadounidense y se vio forzado a ceder la mitad de sus territorios a los EEUU, que incluyen 9 de los estados actuales del suroeste. Los residentes mexicanos de aquellos estados automáticamente se convirtieron en residentes de los EEUU y en los primeros mexicano-estadounidenses. En concreto, en estados como Nuevo México y Texas, muchos de estos mexicano-estadounidenses pueden rastrear sus orígenes en aquellas tierras desde antes de la llegada de los peregrinos de Plymouth Rock. Muchos nuevos mexicanos favorecían sus ancestros españoles, y hasta hoy en día todavía se refieren a sí mismos como españoles. En Texas, muchos favorecían su estado y todavía se definen a sí mismos como Tejanos o Tex Mex. Muchos de los que se denominan mexicano-estadounidenses son inmigrantes de México y sus descendientes que llegaron a los EEUU después de 1848. Sin embargo, la mayor parte de la inmigración a los EEUU desde México comenzó en 1910 con el estallido de la Revolución Mexicana. Desde entonces, ha habido un flujo migratorio más o menos estable desde México debido a las precarias condiciones económicas de aquel país y la demanda de mano de obra barata en los EEUU. Al principio del pasado siglo, el destino de muchos inmigrantes mexicanos era trabajar en el sector agrícola en Texas y California. Sin embargo, muchos también trabajaron en los ferrocarriles, viajando por todo el país y asentándose en Illinois, que es el tercer asentamiento mexicano-estadounidense más grande de todos los estados.

El constante flujo migratorio desde México significa que en áreas de alta concentración, tales como California, Texas e Illinois, entre la población mexicano-estadounidense hay subgrupos permanentes de primera, segunda y tercera generación. El estatus generacional de los padres e hijos contribuye a variaciones en las ecologías socioculturales de las familias que poseen implicaciones en la crianza de los hijos. La diversidad intragrupal por los cambios generacionales también significa que resulta difícil realizar generalizaciones fiables sobre los mexicano-estadounidenses como grupo cultural. Vale la pena analizar brevemente las características socioculturales más relevantes de cada una de las generaciones para así apreciar mejor de qué forma contribuyen a la diversidad intragrupal en la población mexicano-estadounidense.

Inmigración y diferencias generacionales en las ecologías familiares

La primera generación incluye a aquellas personas nacidas en México y que más tarde decidieron emigrar a los Estados Unidos. Los inmigrantes mexicanos generalmente llegan a los EEUU en los últimos años de su adolescencia o a principios de la veintena. Un corpus cada vez mayor de literatura revela que los inmigrantes representan un segmento de selección natural muy positivo de la población general mexicana. Los inmigrantes mexicanos, ya estén documentados o no, tienen más años de escolarización que la media nacional, y representan un grupo profesional de escala media con altas aspiraciones en cuanto a movilidad social (Buriel, 2012). También se encuentran entre los más sanos en cuanto a bienestar físico y psicológico. Algunos argumentan que estas características positivas de selección natural de los padres inmigrantes son heredadas por sus hijos, y que explican lo que es conocido como la “paradoja del inmigrante”. Esta paradoja se refiere a los inesperados resultados que revelaron que los hijos de inmigrantes nacidos en los EEUU nacían más sanos (en cuanto a su peso al nacer y a una menor tasa de mortalidad infantil) que los niños de otros grupos

étnicos/raciales de los EEUU (Callister, L. C., y Birkhead, A. (2002); Campos, Schetter, Abdou, Hobel, Glynn, y Sandman, 2008)). Además, los hijos de inmigrantes con frecuencia tienen un mejor rendimiento académico que sus iguales de padres mexicano-estadounidenses nativos, y se implican con menor frecuencia en conductas de riesgo (García Coll y Marks, 2012).

Habitualmente, los mexicanos llegan a los EEUU siendo jóvenes adultos solteros u hombres casados que más tarde trasladan a sus esposas a los EEUU y, en pocos casos, parejas casadas con niños. Sin embargo, con frecuencia los padres emigran con algunos de sus hijos, dejando a los otros hijos en México al cuidado de familiares. A medida que mejora la situación económica de los padres, los hijos en México se desplazan a los Estados Unidos. En estas circunstancias, los hijos con frecuencia experimentan múltiples influencias de socialización, tanto en México como en los EEUU. Esta experiencia transnacional de socialización propicia la aparición de un doble marco de referencia para estos niños. En el momento de la inmigración, los jóvenes adultos ya han completado normalmente su periodo de formación académica en México, de unos 9 años de media (Suro, 2005), que sobrepasa en tres años el periodo de educación obligatoria en México. Al igual que ha aumentado la media de años de escolarización en México, también ha aumentado la media de años de escolarización de los inmigrantes mexicanos, cuya educación continúa superando a la de sus compatriotas en su país de origen. Los niños inmigrantes en edad escolar habitualmente han comenzado su escolarización en México y luego la continúan en los EEUU tras la inmigración. Las investigaciones revelan que los niños con escolarización previa en México obtienen frecuentemente mejores resultados académicos en las escuelas de los EEUU que los mexicano-estadounidenses nativos (Padilla y Gonzalez, 2001; Valenzuela, 1999). Los niños inmigrantes en edad preescolar inician y completan su escolarización en los Estados Unidos. Debido a que los años formativos de estos niños tienen lugar en los EEUU, son frecuentemente denominados como generación 1.5. Muchos de estos niños son trasladados a los EEUU indocumentados y, por lo tanto, se enfrentan a una serie de dificultades, tales como el miedo a la separación de sus padres debido a la deportación (Cervants, Mejía, y Mena, 2010), y la negación de acceso a muchos programas de servicios sociales dirigidos al desarrollo infantil (Yoshikawa y Kalil, 2011). Se calcula que un 7% de todos los niños latinos son inmigrantes indocumentados (Fry y Passel, 2009). Aunque los niños indocumentados pueden asistir legalmente a la escuela pública desde el nivel K hasta el 12, no se les permite recibir becas o subsidios públicos para cursar estudios universitarios (excepto en California, donde han aprobado su propia “Dream Act”). Incluso tras licenciarse de la universidad, y en algunos casos con experiencia profesional previa, no pueden obtener empleo legal porque se les deniegan las tarjetas de seguridad social. A pesar de estos obstáculos, muchos de estos estudiantes desarrollan una extraordinaria resiliencia y se mantienen optimistas sobre sus futuros (Perez y Cortes, 2011).

Los ingresos familiares son habitualmente bajos en la primera generación, debido al bajo nivel educativo de los padres y el escaso dominio de la lengua inglesa. Sin embargo, los ingresos de los inmigrantes en los EEUU son más altos que los de sus iguales en México. Durante los primeros 6-8 años tras inmigrar, es habitual que los inmigrantes vivan con familias de familiares o amigos (Blank, 1993; Chavez, 1990) que ayudan a los padres con el cuidado de los hijos. Después de este periodo de 8 años, el porcentaje de familias inmigrantes que viven en hogares unifamiliares es de aproximadamente el 75%, el mismo que el de los mexicano-estadounidenses nativos (Blank, 1993). La primera generación de hijos es socializada en hogares influenciados por la cultura mexicana inmigrante, la cual incluye elementos de la cultura mexicana así como las estrategias de adaptación adoptadas por los padres asociadas con la experiencia inmigrante y que los padres convierten en metas de socialización (Buriel, 1993a; Delgado-Gaitan, 1994; Keefe y Padilla, 1987). Los elementos de socialización cultural mexicana incluyen el *familismo*, el respeto por los adultos y la interdependencia de los miembros familiares y del grupo étnico (Delgado-Gaitan, 1994; Ramírez y Castaneda, 1974; Rueschenberg y Buriel, 1989; Sabogal, Marin, Otero-Sabogal, VanOss Marin, y Perez, 1987). Las metas de socialización relacionadas con la experiencia inmigrante son la autosuficiencia, el uso productivo del tiempo (Buriel, 1993a), y el bi-culturalismo (Buriel, 1993b). Tanto los padres inmigrantes como sus hijos prefieren una identidad étnica “mexicana” (Buriel y Cardoza, 1993) y usan el español como su primera lengua en el hogar. La exposición de los padres y de otros miembros de la familia al inglés con frecuencia es propiciada por la participación de sus hijos en el sistema escolar estadounidense. Por lo tanto, muchos niños inmigrantes hacen las funciones de intérpretes y traductores de sus padres, lo que significa que con frecuencia asumen una responsabilidad adulta cuando actúan como representantes familiares ante el mundo exterior de habla

inglesa. Un corpus cada vez mayor de literatura se refiere a estos niños como “intermediarios lingüísticos”. Debido a que estos niños interpretan tanto la lengua como la cultura de la sociedad más amplia, también son denominados “intermediarios culturales” (DeMent, Buriel, y Villanueva, 2005). Los niños intermediarios lingüísticos juegan un papel crucial al ayudar a las familias inmigrantes a adaptarse y sobrevivir en un nuevo entorno. Sin embargo, existen extraordinarias presiones y retos evolutivos asociados con el papel de un niño intermediario lingüístico. Por este motivo, los intermediarios lingüísticos serán analizados con mayor detalle en otra sección del presente artículo.

Por lo general, la segunda generación representa a los hijos de padres inmigrantes nacidos en los EEUU. El entorno familiar de los niños de segunda generación es, en muchos aspectos, similar al de sus iguales de primera generación debido al estatus extranjero de sus padres. Sin embargo, hay algunas diferencias importantes entre las dos generaciones que se reflejan en las características socioculturales de la familia. Por ejemplo, en algunos casos, los padres inmigrantes de niños de segunda generación llegaron a los Estados Unidos siendo jóvenes adultos solteros que más tarde formaron pareja mediante matrimonios generacionalmente endogámicos (Murguía, 1982). Por lo tanto, estos sujetos han vivido más tiempo en los Estados Unidos. En aquellos casos en los que estos padres abandonaron México siendo niños de corta edad de generación 1.5, quizás hayan asistido a escuelas de los EEUU durante parte o la totalidad de su educación. Por estas razones, los ingresos familiares de los niños de segunda generación son más altos que los de sus iguales de la generación anterior. Las sinergias culturales son más visibles en las familias de los niños de segunda generación. Así pues, aunque el español es habitualmente la lengua materna de los niños de segunda generación, el inglés se convierte en su primera lengua tras el inicio de su escolarización. Sin embargo, el español continúa siendo la primera lengua de los padres, lo cual propicia una fuerte motivación para el desarrollo del bilingüismo. Los padres promueven el aprendizaje del inglés, pero también hacen hincapié en la retención del español, ya que esa es la lengua empleada para mostrar respeto a los adultos. El mantenimiento del español, por lo tanto, podría servir para preservar la autoridad parental durante la aculturación más rápida de sus hijos. La socialización de los niños de segunda generación es similar a la de los de primera generación, aunque los resultados se ven atenuados por la exposición prolongada a la cultura euro-estadounidense (Buriel, 1993a). Por ejemplo, cuanto más tiempo hayan vivido las familias en los Estados Unidos, más prácticas de socialización serán detectadas y mayor será el cambio conductual del niño hacia un mayor individualismo, en especial en el área del pensamiento crítico (Delgado-Gaitan, 1994). En el área de identidad étnica, los padres nacidos en el extranjero prefieren la identidad “mexicana”, mientras que la segunda generación de sus hijos prefiere o bien la identidad “mexicano-estadounidense” o “chicana” (Buriel y Cardoza, 1993). Chicano es un término de origen incierto. En México es empleado como un término informal para referirse a los mexicano-estadounidenses que carecen de cultura mexicana. No obstante, en los EEUU el término fue adoptado por activistas de ascendencia mexicana durante el Movimiento de Derechos Civiles de finales de los años 60 y principios de los 70 del pasado siglo, y se acuñó como una seña de orgullo étnico. Los que se autodenominaban chicanos/as exigían abiertamente justicia social para todos los mexicano-estadounidenses, y crearon su propio movimiento social, conocido como el “Chicano Movement” o *El Movimiento*⁴. El legado del Movimiento Chicano sigue presente hoy en día en muchos campus universitarios, donde existen departamentos y programas de Estudios Chicanos que incluyen cursos sobre “La Psicología Chicana”.

En resumen, los niños de primera y segunda generación proceden de hogares donde los padres han nacido en el extranjero, donde el español es la primera lengua y puede que no se hable ni una sola palabra de inglés en el hogar, al menos, en su relación con sus padres. Proceden de hogares donde los padres no han asistido a colegios de los EEUU, a menos que formen parte de una generación 1.5, y donde el nivel medio de escolarización parental está situado en el grado 9º. Proceden de hogares donde la identidad familiar e individual es “mexicano” y no “norteamericana”. Proceden de hogares donde los padres no son habitualmente ciudadanos estadounidenses, y podrían incluso ser indocumentados y, por lo tanto, estar en riesgo de ser deportados y separados de su día a día familiar. Además, muchos hijos mayores con frecuencia asumen la responsabilidad del cuidado de los hermanos más pequeños y de traductores/intérpretes de sus padres.

La tercera generación se refiere en general a todas las personas de ascendencia mexicana cuyos padres nacieron en los Estados Unidos. Este grupo también incluye personas de cuarta generación y siguientes, cuyos abuelos y bisabuelos nacieron en este país. Debido a la inmigración y las diferencias intergeneracionales en

tasas de natalidad, los niños de tercera generación son la minoría dentro de la población mexicano-estadounidense y se calcula que seguirán siendo minoría durante los próximos cincuenta años (Edmonston y Passel, 1994; Fry y Passel, 2009). La tercera generación se distingue de las dos generaciones anteriores por la ausencia de cualquier nexo de unión parental directo con la inmigración mexicana. En consecuencia, las metas de socialización derivadas de las estrategias de adaptación inmigrante no son una parte directa de las experiencias de socialización de los niños de tercera generación (Buriel, 1993a). Sin embargo, debido a que muchos miembros de tercera generación siguen viviendo en vecindarios étnicos (barrios) con una numerosa población de inmigrantes, las prácticas de socialización siguen reteniendo ciertas influencias inmigrantes. Por ejemplo, el familismo, o la expectativa de apoyo de los miembros de la familia, sigue siendo un objetivo de socialización en generaciones posteriores (Keefe y Padilla, 1987), incluso tras realizar un control por nivel socioeconómico (Sabogal et al., 1987). Las personas de tercera generación también se socializan en hogares donde todos los miembros de la familia son ciudadanos estadounidenses, donde el inglés es la primera lengua de los padres e hijos (Lopez, 1982), donde la escolarización parental ha tenido lugar exclusivamente en los Estados Unidos, y donde los niños y los padres expresan una identidad étnica “mexicano-estadounidense” (Buriel y Cardoza, 1993). Laosa (1982) propone la teoría de que la escolarización en los Estados Unidos altera los hábitos de crianza de los padres mexicano-estadounidenses. Las madres con un nivel académico menor, y con mayor probabilidad de ser inmigrantes, utilizan más el modelado para instruir a sus hijos, mientras que las madres con un mayor nivel de escolarización, y con mayor probabilidad de haber nacido en los Estados Unidos, emplean más las preguntas y los elogios para instruir a sus hijos. Según Laosa (1982), este cambio de estilo educativo maternal tiene lugar porque las madres con un nivel académico mayor adoptan en mayor medida el estilo educativo de la escuela, el cual enfatiza las preguntas y los elogios. Buriel (1993a) también descubrió que, entre los padres de niños de tercera generación, la escolarización parental se asociaba con un estilo de crianza con niveles más altos de apoyo, control y ecuanimidad. El divorcio es más común entre padres de niños de tercera generación, lo cual tiene implicaciones en la socialización de los niños (Buriel, 1993a; Oropesa y Landale, 1995). Las calificaciones académicas de los niños mexicano-estadounidenses señalan un mayor desajuste en chicos en hogares de un solo progenitor (sólo madres) que los chicos en hogares con ambos padres, o que las chicas en cualquier tipo familiar (LeCorgne y Laosa, 1976). La ausencia del padre puede llegar a ser más perjudicial para chicos en familias de tercera generación, porque representa la pérdida de una figura disciplinaria en una etapa en la que los chicos son más susceptibles a las presiones negativas de sus iguales, tales como las de las bandas callejeras. Aunque los ingresos familiares son más altos en la tercera generación, los resultados académicos son más bajos que en la generación anterior. Los niños de segunda generación completan más años de escolarización y presentan unas aspiraciones académicas más altas que sus iguales de tercera generación (Bean, Chapa, Berg, y Sowards, 1994; Buriel, 1987; 1994; Valenzuela, 1999). Kao y Tienda (1995) también documentan un logro académico más bajo en asiáticos estadounidenses de tercera generación que sus iguales de primera y segunda generación.

Es evidente que el estatus generacional introduce ciertas variaciones socioculturales en las ecologías familiares, lo cual presenta importantes implicaciones para la socialización de los niños y sus resultados de desarrollo. Los estudios detectan diferencias generacionales entre los mexicano-estadounidenses en áreas como los estilos cognitivos de los niños, las señas étnicas de los niños, el bi-culturalismo de los niños, las expectativas académicas de los adolescentes y los niveles de rendimiento académico, las tasas de delincuencia de los adolescentes, los estilos maternales de refuerzo, y las preferencias de las madres en el cuidado de los hijos. Dada la significativa diversidad intragrupal en la población mexicano-estadounidense debido a la inmigración y las múltiples generaciones, es esencial describir en detalle los datos demográficos de la muestra en cuanto a estas características distintivas. Es importante averiguar si una muestra es representativa en términos de generación o restringida a una sola generación, como en el caso de las familias inmigrantes, para explicar los resultados y poder generalizarlos a toda la población mexicano-estadounidense.

El papel de la aculturación

Los investigadores se han centrado en la aculturación en un esfuerzo por desentrañar los componentes cul-

turales del estatus generacional que explican la diversidad intragrupal. La aculturación es el proceso de aprendizaje de una nueva cultura, y se mide habitualmente en términos del incremento del dominio de la lengua inglesa, las preferencias por los medios de comunicación en lengua inglesa, y las amistades con euro-estadounidenses (Cuellar, Arnold, y Maldonado, 1995). La medición de la aculturación también ha comenzado a tomar en cuenta la identidad, las actitudes y los valores relacionados con la cultura, reconociendo así la naturaleza multidimensional de este constructo (Felix-Ortiz de la Garza, Newcomb, y Meyers, 1995). Las medidas multidimensionales de aculturación pueden proporcionar información sobre los procesos culturales asociados con las diferencias conductuales intergeneracionales, intrageneracionales e individuales de los mexicano-estadounidenses. La capacidad relativa de predicción de la generación y la aculturación puede depender de la naturaleza de los constructos que se investiguen. Por ejemplo, en partes del país en los que existen comunidades mexicano-estadounidenses arraigadas y que se remontan a muchas generaciones atrás, la aculturación podría ser un predictor más eficaz de la identidad étnica que la generación (Cuellar, Nyberg, Maldonado, y Roberts, 1997).

Dada la diversidad intragrupal de los mexicano-estadounidenses por la constante inmigración y adaptación, es esencial que los investigadores tengan en cuenta tanto la generación como la aculturación al realizar estudios sobre esta población. Cuando las muestras incluyen una mayoría de miembros de una generación, por ejemplo inmigrantes, sigue siendo necesario medir la aculturación, ya que existen diferencias intragrupales relacionadas con la duración de la residencia en los EEUU, y con factores regionales. En algunas partes del país, como en la frontera entre EEUU y México, donde existen grandes comunidades arraigadas de mexicano-estadounidenses, hay presiones ecológicas dirigidas a mantener los valores y hábitos culturales mexicanos. Por lo tanto, incluso cuando las muestras poseen una buena representación generacional, continúa siendo importante medir la aculturación ya que la fuerza de este constructo podría no variar de forma lineal con la generación debido a las presiones ecológicas para mantener una cultura mexicano-estadounidense.

Bi-culturalismo

El Movimiento de Derechos Civiles dio pie a un debate nacional sobre el multiculturalismo como una expresión legítima de la democracia norteamericana. La filosofía del “crisol” de principios del siglo XX forzó a los inmigrantes europeos a abandonar sus culturas ancestrales y asimilar la cultura norteamericana anglosajona. Esta filosofía fue motivada sobre la base de una supuesta superioridad de la cultura anglosajona, e inferioridad de las culturas inmigrantes (Ramírez y Castaneda, 1974). A otros colectivos de color en los EEUU (amerindios, afroamericanos y latinos) con frecuencia se les negaban derechos civiles basándose en la supuesta inferioridad de sus culturas, lo cual dio pie a que se extendiera en la literatura sobre ciencias conductuales la idea de que estos colectivos estaban “culturalmente desfavorecidos”. Sin embargo, la legitimidad psico-cultural de los colectivos de color comenzó a atraer la atención de los científicos con investigaciones llevadas a cabo por estudiosos como Manuel Ramírez III y Alfredo Castaneda (1974). Estos autores sostenían que los valores de distintas culturas propician distintas prácticas de socialización parentales, lo que a su vez, da pie a estilos singulares de aprendizaje culturalmente condicionados. Cuando los valores culturales y los estilos de aprendizaje asociados con los estilos de aprendizaje de los niños están presentes en el aula, entonces existe “una democracia cultural en la educación”. Si no es así, a los niños se les niega la oportunidad de elegir su estilo de aprendizaje preferido, lo cual supone un tipo de discriminación y una desigualdad en oportunidades educativas que vulnera sus derechos civiles. Ramírez y Castaneda proponían que a los niños se les permitiera iniciar su educación empleando los estilos de aprendizaje culturalmente preferidos, y luego de forma gradual introducirlos en el estilo de aprendizaje de la mayoría euro-estadounidense. Ambos estilos de aprendizaje continuarían siendo reforzados durante la educación primaria de los niños. Además, los niños euro-estadounidenses tendrían la misma experiencia en el aula, y llegarían a estar familiarizados con los valores y estilos de aprendizaje de otros grupos culturales, como el de los latinos. Así pues, el objetivo educativo final era que todos los niños llegaran a ser bilingües, bi-culturales, y bi-cognitivos.

Desde este trabajo pionero, la investigación psicológica se ha centrado en el bi-culturalismo como una estrategia de adaptación entre personas de origen inmigrante (LaFramboise, Coleman, y Gerton (1993). El bi-

culturalismo consiste en la adopción por una misma persona de dos conjuntos de competencias culturales simultáneamente (Ramirez, 1983). Al igual que muchos mexicano-estadounidenses adoptan el bilingüismo para comunicarse con hispanohablantes y anglohablantes en su entorno diario, así mismo muchos de ellos desarrollan competencias que pertenecen tanto a la cultura mexicana como la euro-estadounidense. Para muchos mexicano-estadounidenses y latinos que viven en comunidades multiculturales, el bi-culturalismo proporciona un ajuste “persona-entorno” óptimo para las “demandas culturales duales” de su entorno. Un corpus de investigación cada vez mayor revela mejores resultados académicos (Buriel, 2012; Feliciano, 2001) y de salud mental en individuos bi-culturales que en aquellos con menores niveles de aculturación, o aculturados en una sola dirección exclusivamente euro-estadounidense (Buriel, 2012; Rogler, Cortes, y Malgady, 1991; LaFrombois, et al., 1993). Además, el bi-culturalismo de las madres mexicano-estadounidenses se asocia a unos hábitos de crianza de los hijos más sofisticados (Gutierrez y Sameroff, 1990). Ramirez y Castaneda (1974) también postulan que el bi-culturalismo infantil promueve una mayor flexibilidad y sensibilidad cognitivas hacia las diferencias culturales. El bi-culturalismo es una estrategia de adaptación (Harrison, Wilson, Pine, Chan, y Buriel, 1990; LaFrombois et al., 1993; Buriel, Perez, DeMent, Chavez, y Moran, 1998) que surge a raíz de los retos evolutivos a los que se enfrentan los niños mexicano-estadounidenses al transitar entre los dos mundos culturales que conforman su entorno diario. El bi-culturalismo resulta especialmente favorecedor para la adaptación para los niños de familias inmigrantes que deben mantener una comunicación culturalmente competente con sus padres al tiempo que experimentan un proceso de aculturación con la sociedad mayoritaria (Buriel, 1993b). Debido a las “demandas culturales duales” que experimentan en el hogar y en la escuela, los niños de primera y segunda generación tienen mayores probabilidades de desarrollar competencias bi-culturales que sus iguales de generaciones más tardías (Buriel, 1993b). Debido a que los mexicano-estadounidenses están mejor adaptados para cumplir las expectativas en frecuente competencia de sus ecologías multiculturales, podrían experimentar menos presión psicológica, lo cual a su vez se traduce en mejores resultados sociales, académicos y de salud mental. Por lo tanto, la investigación con los mexicano-estadounidenses y con otros grupos latinos e inmigrantes, debería tomar en consideración el bi-culturalismo, junto a la generación y la aculturación.

Cuestiones éticas de la investigación sobre el desarrollo

Los inmigrantes mexicano-estadounidenses y sus hijos se enfrentan a muchos retos de adaptación socio-cultural que poseen implicaciones tanto en la práctica parental como en el desarrollo infantil. El interés dominante de la psicología evolutiva en los mexicano-estadounidenses se ha desdoblado en dos direcciones. En primer lugar, se exploran las diferencias interculturales en constructos desarrollados sobre poblaciones euro-estadounidenses. En segundo lugar, se extienden las teorías y modelos, también desarrollados sobre poblaciones euro-estadounidenses, a las poblaciones mexicano-estadounidenses. En ambos casos, los mexicano-estadounidenses sirven de “casos de prueba” para los constructos, teorías y modelos desarrollados sobre un grupo cultural cuyas experiencias históricas y socioculturales difieren entre los individuos del mismo grupo. La corriente dominante en psicología está tan imbuida de su propio contexto cultural del occidente eurocéntrico que, por lo general, es incapaz de percibir las experiencias de otros grupos, muchas de los cuales poseen profundas consecuencias en el desarrollo de las familias y los niños. Estas experiencias han permanecido durante mucho tiempo fuera de la corriente dominante en psicología por dos razones. En primer lugar, estas experiencias son tan distintas y alejadas de las experiencias diarias de la mayoría de los euro-estadounidenses que se hacen prácticamente invisibles. En segundo lugar, cuando estas experiencias captan la atención de profanos y científicos conductuales euro-estadounidenses, son frecuentemente percibidas como conductas patológicas por estar tan alejadas de la esfera de las conductas normativas euro-estadounidenses. En consecuencia, las conductas habituales de las familias y niños inmigrantes o bien permanecen invisibles, o bien se consideran tan extremas como para ser consideradas no-normativas y, por lo tanto, no relevantes para futuras investigaciones, a excepción de estudios de casos patológicos (Baptiste, 1993). Aunque estas conductas son habituales y poseen una capacidad adaptativa, no son el foco de atención de la investigación sobre el desarrollo. Para que la investigación sobre el desarrollo sea más global y relevante para las familias inmigrantes de mino-

rías lingüísticas, los investigadores deben intentar identificar las experiencias de desarrollo singulares que se dan en las situaciones socioculturales de estos grupos. Esto es de especial relevancia hoy en día, ya que los grupos inmigrantes de minorías lingüísticas representan una proporción cada vez mayor de la población de los EEUU. Estos grupos traen consigo categorías de conducta, o constructos, que no han sido tenidos en cuenta por parte de los investigadores del desarrollo. Además, la experiencia de adaptación del inmigrante en los EEUU propicia roles conductuales y conjuntos de cogniciones habitualmente no considerados dentro del campo del desarrollo. En resumen, las experiencias singulares de los mexicano-estadounidenses y otros grupos de minorías lingüísticas, y que resultan de los retos de adaptación a los que se enfrentan, deben ser identificadas, comprendidas y estudiadas en el campo de la psicología evolutiva como conductas normativas. Tres experiencias compartidas por todas las familias y niños inmigrantes mexicanos son la intermediación cultural y lingüística, la mano de obra familiar infantil, y el doble marco de referencia.

Niños como intermediarios lingüísticos y culturales

Se calcula que aproximadamente uno de cada cinco niños en los EEUU proceden de hogares donde al menos uno de los progenitores ha nacido en el extranjero (Passel y Cohn, 2008). La mayoría de estos niños son también los primeros miembros de sus familias en aprender inglés y asistir a escuelas estadounidenses. Como resultado, los padres asignan a estos niños de familias inmigrantes de minorías lingüísticas responsabilidades adultas para tomar decisiones con agentes anglohablantes que afectan a toda la familia. Los niños que actúan como intérpretes para sus padres no anglohablantes son denominados “intermediarios lingüísticos”. Debido a que estos hijos de inmigrantes representan el nexo de unión entre la cultura de sus padres y la sociedad euro-estadounidense, también pueden ser considerados “intermediarios culturales”. Con responsabilidad de interpretar la nueva cultura y lengua, los niños inmigrantes frecuentemente se encuentran en la situación de no tener a nadie que traduzca o interprete por ellos. Las relaciones tradicionales de autoridad intergeneracional cambian y el niño también se involucra en mayor medida en las preocupaciones y asuntos de la familia, tales como los apremios de los caseros, la organización de la asistencia médica, y las gestiones con el sistema legal (Olsen y Chen, 1988). La intermediación cultural y lingüística representa un experimento en entorno real producido por la inmigración y que tiene una duración de sólo una generación. Sin embargo, el cambio de papeles de progenitor-hijo que tiene lugar en este breve periodo de desarrollo puede arrojar algo de luz no sólo sobre las dinámicas familiares en los grupos inmigrantes, sino también sobre la forma en que los niños se enfrentan a unos retos fuera de tiempo en términos evolutivos (Parke, 2004).

La singular situación de los niños como intermediarios lingüísticos y culturales ha captado la atención de la comunidad científica tan sólo recientemente. Esto es debido al hecho de que la investigación sobre aculturación se ha centrado principalmente en adultos, y ha pasado por alto el importante papel de los niños en la transición de la familia a una nueva cultura. Los intermediarios no sólo interpretan y traducen para miembros de la familia, también lo hacen para vecinos, profesores, compañeros estudiantes (Buriel, et al., 2011), agentes de seguridad y auxiliares de compañías aéreas, por mencionar unos cuantos. Los niños intermediarios lingüísticos y culturales son singulares porque además del estrés relacionado con su propia aculturación, también experimentan un estrés adicional por su papel como mediadores entre sus padres y la sociedad norteamericana. En público, los niños intermediarios culturales actúan como figuras adultas de autoridad en nombre de sus padres, pero en casa se espera de ellos que actúen como niños y muestren deferencia y respeto a sus padres. Algunos autores especulan que las expectativas y responsabilidades en conflicto asociadas a su labor de intermediación lingüística representan una forma potencial de estrés por roles múltiples (Pearlin, 1983), lo cual podría propiciar una disminución del bienestar general de los niños. Sin embargo, la intermediación lingüística debe ser considerada dentro del contexto cultural en el que tiene lugar, porque las distintas culturas tienen diferentes expectativas en cuanto a las relaciones entre padres e hijos. En la cultura mexicana, en la que los niños son socializados para mostrar respeto a los padres, y su compromiso con la familia, la intermediación lingüística podría suponer una vía para que los hijos cumplan con el deseo de sus padres de que estén “bien educados”⁵. Es decir, los hijos perciben la intermediación lingüística como una forma de cumplir con el rol que se espera de los buenos hijos e hijas, y por lo tanto, una forma de agradar a sus padres al

tiempo que se incrementa la relación emocional entre padres e hijos. Nuestra investigación con muestras de latinos, tanto niños como jóvenes adultos, revela que el sentirse bien por su labor de intermediación lingüística está relacionado con un lazo de unión más fuerte entre padre e hijo (Buriel et al., 2012). Un fuerte lazo de unión entre padre e hijo, además, está asociado con bajos niveles de depresión entre los niños que actúan con frecuencia como intermediarios lingüísticos (Buriel, Love, y DeMent, 2006). También hay evidencias de que la experiencia de intermediación lingüística y cultural de los adolescentes latinos aumenta positivamente los sentimientos de auto-eficacia social, bi-culturalismo y rendimiento académico (Buriel, et al., 1998).

Los niños que actúan de intermediarios lingüísticos no sólo representan a sus padres ante adultos externos a la familia, sino que también transmiten los mensajes de esos adultos externos a sus padres. En situaciones de intermediación, los niños actúan “en representación de adultos “ en interacción con sus padres, lo cual con frecuencia propicia el intercambio de roles que conlleva la transmisión de información. Es decir, los niños intermediarios culturales, en ocasiones, tienen que “enseñar” a sus padres cosas sobre la nueva cultura, al mismo tiempo que siguen mostrándoles deferencia y respeto en consonancia con su estatus de niños. Así pues, los niños intermediarios lingüísticos deben asumir un rol educativo de mayor estatus evitando al mismo tiempo que sus padres queden en evidencia en público o en el seno familiar. Por lo tanto, las demandas educativas inherentes a la labor de intermediación con toda probabilidad promueven estrategias educativas en los niños que logran transmitir la información a los adultos sin causar bochorno a sus padres. Basándose en estudios con situaciones simuladas de intermediación lingüística, Valdez (2003), concluye que los padres e hijos latinos desarrollan habilidades de control de impresiones con el fin de presentarse a sí mismos como un equipo con el objetivo común de suscitar la respuesta positiva deseada en los interlocutores adultos de habla inglesa. Sin embargo, la autora hace notar que el progenitor es el “director” del equipo que controla al intermediario lingüístico. Su análisis de la complejidad del lenguaje empleado por los intermediarios lingüísticos para transmitir mensajes en dos lenguas distintas en tiempo real, en situaciones que implican asimetrías de poder, hace concluir a esta autora que estos niños poseen un don especial.

Mano de obra infantil familiar

El compromiso con la familia es un valor cultural primordial entre los mexicano-estadounidenses (Fuligni, Tseng, y Lam, 1999). La puesta en práctica de este valor con frecuencia se traduce en que los niños diariamente dedican muchas horas ayudando a sus padres en sus trabajos. Sin embargo, esta asistencia de los hijos no es vista tanto como ayuda a los padres con su trabajo, sino más bien como su contribución al bienestar de toda la familia. Además de las tareas en el hogar, los niños de familias inmigrantes frecuentemente asumen responsabilidades de adultos como trabajadores cuya labor es beneficiosa y, en ocasiones, esencial, para el bienestar económico de la familia (Orellana, 2001). En el caso de las familias propietarias de pequeños negocios, los niños que actúan de intermediarios lingüísticos ayudan frecuentemente a preparar pedidos y contratos en inglés, a crear y mantener páginas web del negocio, y a negociar transacciones comerciales con clientes de habla inglesa (Esquivel, 2011). Los adultos con frecuencia perciben las contribuciones de sus hijos como una oportunidad para promover su madurez, responsabilidad y apego por las aspiraciones y valores familiares (Valenzuela, 1999; Weisner, 2001). Dado el bajo nivel educativo de los adultos inmigrantes mexicanos, la mayoría se dedica a trabajos manuales o del sector de servicios, donde es habitual “llevar a los hijos” para ayudarles con el trabajo y sacar un dinero extra para la familia. En el pasado, cuando los inmigrantes mexicanos estaban en su mayor parte dedicados a labores agrícolas, era normal que los niños trabajaran en el campo junto a sus padres. Esta situación todavía se da hoy en día, aunque en menor medida debido a las leyes sobre mano de obra infantil en el sector rural agrícola. Pero más frecuentes hoy en día son los casos en los que los niños trabajan con sus padres en los sectores de servicios y trabajo manual en entornos urbanos. Es habitual ver a niños trabajando con sus padres en trabajos de albañilería, jardinería y paisajismo, pintura, construcción, limpieza de casas y oficinas, restaurantes, venta ambulante, talleres mecánicos, transporte de mercancías en camión, y en muchas industrias caseras de prendas textiles y comidas. El siguiente fragmento ilustra mi propia experiencia infantil como hijo de un jardinero:

Cuando tenía 8 ó 9 años, mi padre comenzó a llevarnos a mi hermano y a mí a trabajar con él después

del colegio, y los sábados y durante las vacaciones de verano trabajábamos con mi padre todo el día.

Siendo niños, no recibíamos ninguna paga por nuestro trabajo, porque se esperaba de nosotros que contribuyéramos a la economía familiar.

Mi padre siempre regresaba a casa del trabajo para comer y, por ello, durante los meses de verano toda la familia comíamos juntos.

En ocasiones, cuando teníamos prisa, mi madre nos preparaba la comida y nos la llevaba a donde estuviéramos trabajando.

En muchas ocasiones, especialmente cuando teníamos una sobrecarga de trabajo, mi madre dejaba sus labores en casa y venía a ayudarnos, de forma que en ocasiones toda nuestra familia estaba ocupada con el trabajo de mi padre.

Mi hermano y yo continuamos trabajando con nuestro padre durante toda nuestra educación elemental y el bachillerato, y también durante los primeros años de carrera; e incluso ahora que mi padre está medio jubilado, sigo ayudándole de vez en cuando (Ramírez y Castaneda, 1974; pp. 48-49).

Los constructos de cohesión familiar y vinculación afectiva entre progenitor e hijo son habitualmente estudiados por los psicólogos en el contexto de las actividades domésticas y las experiencias recreativas. Sin embargo, para muchas familias inmigrantes mexicanas, la supervivencia económica crea roles para los hijos que podrían estar contribuyendo a la cohesión familiar y la vinculación afectiva progenitor-hijo en entornos laborales. Los roles asumidos por los trabajadores infantiles familiares podría también contribuir al desarrollo de la responsabilidad personal, la autonomía, y la auto-eficacia. Este es un campo producto de la experiencia inmigrante que merece atención.

Doble marco de referencia

Además de los nuevos roles conductuales, la experiencia de adaptación inmigrante podría dar pie a un doble marco de referencia que permite a los niños inmigrantes comparar su estatus socioeconómico y cultural en los EEUU con su situación anterior en México. Muchos niños de primera generación pasan gran parte de su niñez o adolescencia en México y reciben escolarización en aquel país antes de su llegada a los EEUU con sus padres. Desde varias perspectivas, se ha considerado el doble marco de referencia como una cualidad facilitadora que proporciona a los niños nacidos en el extranjero unas mayores expectativas y mayor autoestima positiva que sus iguales nacidos en los EEUU (Buriel, 1984, 2012; Ogbu, 1991; Matute-Bianchi, 1991; Suarez-Orozco, 1991; Valenzuela, 1999). Aunque sean pobres desde un punto de vista norteamericano, las familias de niños inmigrantes experimentan un incremento inmediato de su estatus socioeconómico tras su llegada a este país, lo cual da pie a una relativización de sus privaciones. Esto puede reafirmar la sensación de optimismo y expectativas para el futuro de la familia. En la primera generación prevalece la sensación de que todo es posible si se trabaja duramente, de lo cual se deriva el optimismo (Wiley, Deaux, y Hagelskamp, 2012). Los padres inmigrantes frecuentemente aconsejan a sus hijos que aprovechen las oportunidades que les ofrece este país, incluyendo la educación (Buriel, 1984; 1987; Valenzuela, 1999), y les recuerdan constantemente las duras condiciones económicas que dejaron atrás en México. Un doble marco de referencia puede también proteger a los niños de los efectos psicológicamente dañinos que producen los prejuicios sociales y la discriminación contra los mexicano-estadounidenses. Al haberse criado en entornos culturalmente solidarios en México, y al conocer profesionales mexicanos, los niños inmigrantes poseen un marco de referencia que contrarresta los estereotipos negativos atribuidos a los mexicano-estadounidenses en los Estados Unidos (Buriel y Vasquez, 1982). Un doble marco de referencia, por lo tanto, representa un útil mecanismo psicológico para entender las diferencias generacionales en cuanto a logro académico, motivación y sentimientos de autoestima personal.

El conocimiento y comprensión de los factores énicos que afectan al desarrollo de los mexicano-estadounidenses normalmente se debe a que se ha vivido esa experiencia como miembro del grupo. Por esa razón, es aconsejable que los investigadores no latinos incorporen asistentes latinos e investigadores latinos en sus equipos de investigación. Estos latinos deben hablar español con fluidez y estar familiarizados con los giros y expresiones de los participantes en la investigación. También deben estar familiarizados con las circunstan-

cias singulares de las familias inmigrantes y sentirse cómodos trabajando con ellas. Ser capaz de expresar sinceramente los valores culturales de socialización de *personalismo y respeto*⁶ (Marin y Marin, 1991) es esencial en el reclutamiento de participantes para las investigaciones con inmigrantes, prestándoles apoyo en el proyecto de investigación y concediéndoles la dignidad que merecen como participantes del estudio. Finalmente, todos los investigadores deberían contextualizar su trabajo leyendo algunos de los recientes estudios antropológicos sobre familias mexicano-estadounidenses. Estas obras proporcionan ricos y clarificados ejemplos de vida familiar y procesos interpersonales que resultan de gran utilidad para entender y valorar la conducta de los mexicano-estadounidenses. Además, pueden posibilitar la identificación de conductas émicas que no han sido analizadas en la investigación del desarrollo.

El rápido crecimiento de la población mexicano-estadounidense debido a las tasas de natalidad y a la inmigración, y a su baja edad media, significa que esta población tendrá que enfrentarse a muchos retos relacionados con las familias e hijos durante años venideros. Por lo tanto, es necesario que los investigadores comprendan los complejos orígenes de este grupo, y qué factores contribuyen al cambio y diversidad sociocultural en las vidas de los mexicano-estadounidenses.

Referencias

- Arce, C. H., Murguia, E., & Frisbie, W. P. (1987). Phenotype and life chances among Chicanos. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 19-32.
- Baptiste, D. A. (1993). Immigrant Families, adolescents and acculturation: insights for therapists. *Marriage and Family Review*, 19, 341-346.
- Bean, F. D., Chapa, J., Berg, R. R., & Sowards, K. (1994). Educational and Sociodemographic incorporation among Hispanic immigrants to the United States. In B. Edmonston, & J. S. Passel (Eds.), *Immigration and ethnicity: The integration of America's newest arrivals* (pp. 73-100). Washington, D.C.: The Urban Institute Press.
- Blank, S. (1993). *Household formation and Mexican immigrants: An alternative strategy for meeting the goals of recent migration*. Paper presented at the 20th Annual Center for Studies of the Family Conference, Brigham Young University, Provo, Utah.
- Buriel, R. (1984). Integration with traditional Mexican American culture and sociocultural adjustment. In J. L. Martinez, & R. Mendoza (Eds.), *Chicano Psychology* (2nd edition) (pp. 95-130). New York: Academic Press.
- Buriel, R. (1987). *Academic Performance of foreign and native-born Mexican Americans: A comparison of first-, second-, and third generation students and parents*. New Directions for Latino Public Policy Research, Working Paper No. 14. A project for the Inter-University Program for Latino Research and the Social Science Research Council New York.
- Buriel, R. (1993a). Childrearing orientations in Mexican American families: the influence of generation and sociocultural factors. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 987-1000.
- Buriel, R. (1993b). Acculturation, respect for cultural differences and biculturalism among three generations of Mexican American and Euro American school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 154, 531-543.
- Buriel, R. (1994). Immigration and education of Mexican Americans. In A. Hurtado & E. E. Garcia (Eds.), *The educational achievement of Latinos: Barriers and successes* (pp. 197-226). Santa Cruz, CA: Regents of the University of California.
- Buriel, R. (2012). Historical origins of the immigrant student paradox for Mexican American students: The cultural integration hypothesis. In C. Garcia Coll & Marks, A. K. (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 37-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Buriel, R., & Cardoza, D. (1993). Mexican American ethnic labeling: An intrafamilial and intergenerational analysis. In M. Bernal & G. Knight (Eds.), *Ethnic identity* (pp. 197-210). Albany, NY: State University of New York Press.
- Buriel, R., Perez, W., DeMent, T., Chavez, D. V., & Moran, V. R. (1998). The relationship of language brokering to academic performance, bi-culturalism and self-efficacy among Latino adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 283-297.
- Buriel, R., & Vasquez, R. (1982). Stereotypes of Mexican descent persons: Attitudes of three generations of Mexican Americans and Anglo American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 59-70.

- Buriel, R., Love, J. A., & DeMent, T. (2006). The relationship of language brokering to depression and parent-child bonding among Latino Adolescents. In M. B. Bornstein & L. R. Cote (Eds.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development* (pp. 249-270). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Buriel, R., Love, J., A., & Villanueva, C. M. (2011). Language brokering in Latino immigrant families: Developmental challenges, stressors, familial supports, and adjustment. In N. J. Cabrera, F A. Villarruel, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *Latina and Latino children's mental health* (pp. 91-116). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Callister, L. C., & Birkhead, A. (2002). Acculturation and perinatal outcomes in Mexican immigrant childbearing women: An integrative review. *Journal of Perinatal and Neonatal Nursing*, *16*, 22-38.
- Campos, B., Schetter, C. D., Abdou, C. M., Hobel, C. J., Glynn, L. M., & Sandman, C. A. (2008). Familism, social supports, and stress: Positive implications for pregnant Latinas. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *14*, 155-162.
- Cervantes, J. M., Mejia, O. L., & Mena, A. G. (2010). Serial migration and the assessment of extreme and unusual hardship with undocumented Latina/a families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *32*, 275-291.
- Chavez, L. (1990). Co-residence and resistance: Strategies for survival among undocumented Mexicans and Central Americans in the United States. *Urban Anthropology*, *19*, 31-61.
- Codina, G. E., & Montalvo, F. F. (1994). Chicano phenotype and depression. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *16*, 296-306.
- Conger, K. J., Rueter, M. A., & Conger, R.D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The family stress model. In L. J. Crockett, & R. J. Silbereisen (Eds.), *Negotiating Adolescence in times of ecological change* (201-223), Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cuellar, I. Arnold, B., & Maldonado, R. (1995). Acculturation rating scale for Mexican Americans – II: A revision of the original ARMA scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *17*, 175-304.
- Cuellar, I, Nyberg, B., Maldonado, R., & Roberts, R. (1997). Ethnic identity and acculturation in a young adult Mexican-origin population. *Journal of Community Psychology*, *25*, 535-549.
- Delgado-Gaitan, C. (1994). Socializing young children in Mexican- American Families: An intergenerational perspective. In P. M. Greenfield, & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 55-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeMent, T., Buriel, R., & Villanueva, C. (2005). Children as language brokers: A narrative of the recollections of college students. In R. Hoosain & F. Salili (Eds.), *Language and multicultural education* (pp. 255-272). Greenwich, CT: Information Age.
- Edmonston, B., & Passel, J. S. (1994). The future immigrant population of the United States. In B. Edmonston & J. S. Passel (Eds.), *Immigration and ethnicity: The integration of America's newest arrivals* (pp. 317-353). Washington, D. C.: The Urban Institute Press.
- Elizondo, V. P. (1975). *Christianity and culture*. Noll Plaza, Huntington, Indiana: Our Sunday Visitor, Inc.,
- Esquivel, A. (2011). *Language brokering as a dynamic phenomenon: A qualitative study examining the experiences of Latina/o language brokers*. Unpublished senior thesis, psychology department, Scripps College, Claremont, California.
- Feliciano, C. (2001). The benefits of biculturalism: Exposure to immigrant culture and dropping out of school among Asian and Latino youths. *Social Science Quarterly*, *82*, 865-879.
- Felix-Ortiz de la Garza, M., Newcomb, M. D., & Meyers, H. F. (1995). A multidimensional measure of cultural identity for Latino and Latina adolescents. In A. M. Padilla (Ed.). *Hispanic psychology: Critical issues in theory and research* (pp. 26-42). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Fry, R., & Passel, J. S. (2009). *Latino children: A majority are U.S. born offspring of immigrants*, Washington: Pew Hispanic Center.
- Fulgini, A. J., Tseng, V., & Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin American, and European backgrounds. *Child Development*, *70*, 1031-1044.
- Garcia Coll, C., & Marks, A. K. (2012). *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* Washington, DC: American Psychological Association.
- Gomez, C. (2000). The continual significance of skin color: An exploratory study of Latinos in the Northeast. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *22*, 94-103.
- Gutierrez, J., & Sameroff, A. (1990). Determinants of complexity in Mexican-American and Anglo-American mothers' conceptions of child development. *Child Development*, *61*, 384-394.

- Harrison, A. O., Wilson, M. N., Pine, C. J., Chan, S. Q., & Buriel, R. (1990). Family ecologies of ethnic minority children. *Child Development, 61*, 347-362.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly, 76*, 1-19.
- Keefe, S. E., & Padilla, A. M. (1987). *Chicano ethnicity*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- LaFromboise, T., H. L. K., Coleman, & J. Gerton. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114*, 395-412.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: The impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology, 74*, 791-827.
- LeCorgne, L. L., & Laosa, L. M. (1976). Father absence in low income Mexican-American families: Children's social adjustment and conceptual differentiation of sex-role attributes. *Developmental Psychology, 12*, 471.
- Lopez, D. E. (1982). *Language maintenance and shift in the United States today: The basic patterns and their social implications*. Volume I, Overview and summary. Los Alamitos, CA: National Center for Bilingual Research.
- Marin, G., & VanOss Marin, B. (1991). *Research with Hispanic populations*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Martinez, R. O. (2011). Demographic overview of Latino children. In N. J. Cabrera, F. A. Villarruel, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *Latina and Latino children's mental health* (pp. 1-30). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Matute-Bianchi, M. E. (1991). Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and involuntary minorities* (pp. 205-247). New York: Garland Publishing.
- Murguia, E. (1982). *Chicano intermarriages: A theoretical and empirical study*. San Antonio, TX: Trinity University Press.
- Murguia, E., & Telles, E. (1996). Phenotype and schooling among Mexican Americans. *Sociology of Education, 69*, 276-289.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and involuntary minorities* (pp. 3-33). New York: Garland Publishing.
- Olsen, L., & Chen, M. T. (1988). *Crossing the schoolhouse border: immigrant students and the California Public Schools*. San Francisco: California Tomorrow Research Report.
- Orellana, M. F. (2001). The work kids do: Mexican and Central American children's contributions to households and schools in California. *Harvard Educational Review, 71*, 366-389.
- Oropresa, R. S., & Landale, N. S. (1995). *Immigrant legacies: The socio-economic circumstances of children by ethnicity and generation in the United States*. Working paper 95-Q1R). Population Research Institute, Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Padilla, A. M., & Gonzalez, R. (2001). Academic performance of immigrant and U.S.-born Mexican heritage students: Effects of schooling in Mexico and bilingual/ English language instruction. *American Educational Research Journal, 38*, 727-742.
- Parke, R. D., (2004). The Society for Research in Child Development at 70: Progress and promise. *Child Development, 75*, 1-24.
- Parke, R. D., Coltrane S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., & Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development, 75*, 1632-1656.
- Passel, J. S., & Cohn, D. (2008). *U.S. population projections: 2005-2050*. Washington: Pew Research Center.
- Pearlin, L. I. (1983). Role strain and personal stress. In H.G. Kaplan (Ed.). *Psychosocial stress: Trends in theory and research*. (pp. 3-32). New York: Academic Press.
- Perez, W., & Cortes, R. D. (2011). *Undocumented Latino college students*. El Paso, TX: LFB Scholarly Publishing LLC.
- Ramirez, M. III. (1983). *Psychology of the Americas*. New York: Pergamon Press.
- Ramirez, M. III., & Castaneda, A. (1974). *Cultural democracy, bicognitive development and education*. New York: Academic Press.
- Rogler, L. H., Cortes, D., & Malgady, R. G. (1991). Acculturation and mental health status among Hispanics: Convergence and new directions for research. *American Psychologist, 46*, 585-597.
- Rueschenberg, E., & Buriel, R. (1989). Mexican American family functioning and acculturation: A family systems perspective. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 11*, 232-244.

- Ruiz, R. E. (1992). *Triumphs and Tragedy: A history of the Mexican people*. New York: W-W-Norton & Company.
- Sabogal, F., Marin, G., Otero-Sabogal, R., Van Oss Marin, B., & Perez, E. J. (1987). Hispanic familism and acculturation: what changes and what doesn't. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 9, 397-412.
- Suarez-Orozco, M. M. (1991). Immigrant adaptation to Schooling: A Hispanic case. In M. A. Gibson and J. U. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 37-61). New York: Garland Publishing.
- Suro, R. (2005). *Survey of Mexican immigrants: part one. Attitudes about immigration and major demographic characteristics*. Washington: Pew Hispanic Center.
- Tellez, E. E., & Murguia, E. (1990). Phenotype discrimination and income differences among Mexican Americans. *Social Science Quarterly*, 71, 682-696.
- Telzer, E. H., & Garcia, H. A. V. (2009). Skin color and self-perceptions of immigrant and U. S.-born Latinas: The moderating role of racial socialization and ethnic identity. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31, 357-374.
- Todorov, T. (1984). *The conquest of America*. New York: Harper & Row Publishers.
- Valdez, G. (1996). *Con Respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press.
- Valdez, G. (2003). *Expanding the definitions of giftedness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Valenzuela, A. (1999). Gender roles and settlement activities among children and their immigrant families. *American Behavioral Scientist* 42, 720-742.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. New York: State University of New York Press.
- Wiley, S., Deaux, K., & Hagelskamp, C. (2012). Born in the USA: Immigrant generation shapes meritocracy and its relation to ethnic identity and collective action. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18, 171-180.
- Weisner, T. S. (2001). Children investing in their families: The importance of child obligation in successful development. In A. J. Fuligni (Ed.), *Family obligation and assistance during adolescence: Contextual variations and developmental implications* (pp. 77-83). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yoshikawa, H., & Kalil, A. (2011). The effects of parental undocumented status on the developmental contexts of young children in immigrant families. *Child Development Perspectives*, 5, 291-297.

Notas

¹ *mestizaje*: en español en la versión original (N. de la T.)

² *barrio*: en español en el original (N. de la T.)

³ *bien educados*: en español en el original (N. de la T.)

⁴ *El Movimiento*: en español en el artículo original (N. de la T.)

⁵ “*bien educados*”: en español en el artículo original (N. de la T.)

⁶ *personalismo... respeto*: en español en el artículo original (N. de la T.)