

FAMILIA, ESCUELA E INMIGRACIÓN

FAMILY, SCHOOL AND IMMIGRATION

EDUARDO TERRÉN *
CONCEPCIÓN CARRASCO **

Resumen: *La familia es el escenario social en que se juega la dialéctica de la primera y la (mal) denominada segunda generación de inmigrantes; y la educación es uno de los puntos fuertes de esa dialéctica. Las familias inmigrantes experimentan profundas transformaciones y periodos de crisis que se derivan de episodios de separación y de reajustes en sus planes y expectativas. A pesar de que efectivamente la implicación educativa de muchas familias inmigradas está condicionada por procesos de ajuste de este tipo, la investigación educativa sobre los descendientes de los inmigrantes ha prestado muy poca atención al estudio del impacto de estas transformaciones familiares sobre las expectativas albergadas por los padres y las madres. La perspectiva desarrollada en este trabajo parte de la convicción contraria: un conocimiento adecuado de la experiencia escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes debe referirse ineludiblemente al entramado de expectativas, ilusiones y frustraciones que se entretajan constantemente en el proyecto de vida de las familias inmigrantes.*

Palabras clave: *Familia inmigrante; Educación; Aculturación.*

Abstract: *The family is the main social arena where the relationship between the first and the second generation of immigrants takes place, and education is a corner stone in such a dialectic. Immigrant families undergo profound transformations that are often*

* Departamento de Sociología, Universidad de Salamanca.

** Universidad de Alcalá de Henares.

complicated by extended periods of separation –not only from extended family members, but also from the nuclear family. Though many families are involved in transnational separation and reunion processes of this kind, there has been little research on the impact of these forms of family transformations on the vision of education held by immigrants. However, the perspective developed in this paper relies on the idea that an accurate knowledge of the schooling experience of the children of immigrants has to be related to the set of projects and expectations which are constantly being redefined in the life of an immigrant family.

Keywords: *Immigrant family; Education; Aculturation.*

1. INTRODUCCIÓN: OBJETO, MÉTODO Y PREGUNTAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo constituye una primera exploración de parte de las entrevistas y grupos de discusión realizados en el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre la escolarización de los hijos e hijas de familias inmigradas¹. Su principal preocupación con-

¹ Concretamente, se analizan en este trabajo cuatro grupos de discusión, una entrevista colectiva y cinco entrevistas individuales en profundidad realizadas en el marco del proyecto «Educación e inmigración: un reto para el siglo XXI» (Fundación BBVA, *Ayudas a la Investigación en Ciencias Sociales*, 2005-2007). Puede verse una descripción más pormenorizada del proyecto en www.casus.usal.es. La composición de los grupos fue la siguiente: uno de mujeres marroquíes con hijos nacidos en España (GD4), otro de mujeres y varones latinoamericanos con hijos nacidos y criados en sus países de origen (GD1), otro de varones africanos (zaireños y senegaleses) con hijos nacidos en España e hijos que residen en Senegal (GD2), y otro de mujeres y varones rumanos con hijos nacidos en Rumania y en España (los más jóvenes) (GD3). El grupo de latinoamericanos fue el de nivel de estudios más alto, aunque todos los integrantes de los demás grupos, con la excepción de las mujeres marroquíes, tenían al menos estudios secundarios terminados. En cuanto al tiempo de residencia en España, las marroquíes y los africanos subsaharianos fueron los que más tiempo llevaban (una media de siete años frente a los dos años de latinoamericanos y rumanos). Los/as informantes de las entrevistas en profundidad fueron: un padre

siste en indagar en el propio discurso elaborado por los padres y madres inmigrados acerca de la educación, no sólo para conocer cuál es su nivel de satisfacción con el sistema (algo para lo que hubiera bastado una encuesta), sino también para conocer desde dentro cómo se construye, cómo se produce lo que en la tradición interaccionista se denominaría su «definición de la situación» y, más específicamente, qué papel desempeña la escolarización de sus hijos en el desarrollo de su proyecto migratorio y de sus sentimientos de integración y percepción de la acogida.

Creemos que a través de este enfoque metodológico puede arrojarse nueva luz sobre las preguntas de investigación que han guiado tanto los guiones básicos de las entrevistas y grupos realizados como el análisis de los mismos. ¿Cómo se vive la escolarización de los hijos y las hijas en un sistema distinto al que los padres han conocido? ¿Como una mera inercia? ¿Más bien como una ilusión? ¿Qué lugar ocupa en la génesis y posterior reformulación de los planes migratorios de los padres? ¿Es una preocupación central que condensa buena parte de sus esperanzas de mejora o es un mero requisito que debe cumplirse para lograr un asentamiento normalizado? Dado su frecuente subempleo o sobrecualificación, ¿tiene alguna repercusión sobre su motivación educativa como padres la escasa rentabilidad económica de sus estudios en el país de acogida? ¿Lleva a la desmoralización y al escepticismo o alimenta la motivación y refuerza el sentimiento meritocrático? ¿Tiene que ver lo uno o lo otro en que padres y madres inmigrados participen y se impliquen más o menos en la vida escolar? ¿En qué términos se expresa la inversión de tiempo y esfuerzo y el coste de oportunidad que supone prolongar los estudios de los hijos? ¿Predomina la instrumentalidad (cualificación

y empresario chino con doce años de residencia en España (E2PI). Dos madres marroquíes sin empleo con cuatro y un años de residencia en España respectivamente (C2MMI), dos madres africanas, una de origen senegalés y la otra originaria de República del Congo, que llevaban residiendo en España siete y cinco años, respectivamente. La mujer senegalesa tiene tres hijos en Senegal y dos en España (nacidos en España) —en la misma entrevista estaba presente una mujer brasileña casada con un zaireño que llevaba ocho años en España (E1MMI). Una cocinera ecuatoriana con seis años de residencia y dos hijos nacidos y criados allá (C2MI) y otra peruana con una hija que está recién llegada este curso (C3MI). Un padre argentino con un hijo nacido y criado allá (C4PI), y una madre argentina que lleva cuatro años residiendo en España y tiene tres hijos (C5MI) .

de la fuerza de trabajo de los hijos) o la formación en los valores básicos del buen encauzamiento? ¿Es el origen étnico o nacional de las familias una variable discriminadora de sus expectativas educativas o puede hablarse de un mismo discurso para todas ellas? Y ¿qué relación guarda el discurso educativo de los padres inmigrantes y el discurso oficial de la interculturalidad? ¿Coinciden, se ignoran?

El interés por indagar en estas cuestiones desde la perspectiva del propio discurso de los inmigrantes parte de la convicción de que la joven pero ya copiosa literatura sociológica centrada en la escolarización de los jóvenes procedentes de familias inmigrantes (Terrén, 2005a) ha tendido a centrarse mucho en la perspectiva de la adaptación recíproca del alumnado y la escuela y, por consiguiente, en aspectos muy ligados a la situación de aula, la organización escolar y la didáctica, tales como las dificultades lingüísticas, el desfase de nivel de los recién llegados o su rendimiento diferencial (sobre todo para los no nacidos en España), la implementación de programas de refuerzo y compensación, y las cuestiones relacionadas con el reconocimiento curricular de la diferencia que son propias de la literatura intercultural.

Sin menoscabo de que la investigación desarrollada por dichos cauces haya producido ya un considerable conocimiento sobre el fenómeno², convendría reparar en que subyace a ella un cierto sesgo epistemológico: en la forma de contemplar el objeto que preside esta corriente general de la investigación, es el alumnado inmigrante el que es observado desde el punto de vista de la escuela, concentrándose la atención en su mayor o menor adecuación o capacidad de adaptación a ella. Lo que aquí proponemos es, justamente, invertir la dirección de la mirada sociológica para otorgar protagonismo a los observados y contemplar la educación desde el propio discurso de éstos, es decir, contemplar el objeto (la escolarización) en la forma en que es producido en el lenguaje cotidiano de la interacción de la familia inmigrante, revivirlo en el marco de su experiencia diaria y de su proyecto familiar de vida, pues, no en vano, la familia es el escenario de encuentro de la primera y la denominada «segunda» generación de inmigrantes.

² Puede comprobarse este punto en los balances o síntesis de datos y líneas de investigación que se presentan en Carabaña (2003, 2006), Fernández Enguita (2004) o Colectivo IOÉ (2003). Aparicio y Tornos (2006) apuntan bien cómo la investigación de la experiencia educativa ocupa un lugar central en la investigación española sobre las segundas generaciones.

Quizá por el simple hecho de que hacer a los padres y las madres hablar de educación es hacerles hablar de sus hijos, una primera consecuencia que conlleva el asumir esta perspectiva es que el verdadero protagonismo del análisis se desplaza hacia lo que, por otro lado, podríamos considerar en realidad que es la unidad esencial de toda narración de los avatares de un proyecto migratorio: la familia. Otra consecuencia que condiciona igualmente nuestro tratamiento del tema es que al considerar la migración como una experiencia familiar, la contemplamos desde el punto de vista de la experiencia psicosocial específica (aunque diversa) que supone, una experiencia de aprendizaje social y readaptación que afecta profundamente al lugar que ocupa la educación en las familias inmigradas, pues, como veremos, potencia enormemente la importancia de ciertos aspectos relacionados con la comparación social y el sentido relativo del esfuerzo y del éxito.

Esto se trasluce claramente en la manifestación discursiva de los tópicos que abordamos en los epígrafes siguientes y que pueden considerarse como distintas dimensiones (claramente interrelacionadas) del objeto considerado. Lo veremos, así, en la forma marcadamente comparativa en que padres y madres inmigrantes expresan su autoevaluación del proyecto migratorio y del impacto del traslado y/o la separación en la reestructuración del proyecto y del hogar familiar. Lo veremos también en la expresión de su profunda confianza en el valor de la integración educativa (es decir, de lo que creen o desean) y en su consideración de los recursos y dificultades que el sistema escolar español les depara (es decir, de lo que encuentran). Lo veremos finalmente en los miedos y ansiedades que rodean no ya sólo su experiencia como usuarios del sistema de educación, sino también su propia labor como educadores mismos. Y, por último, trataremos de la relación que todo ello pueda tener con su participación en la vida de los centros, una cuestión que diversos estudios realizados con anterioridad han coincidido en destacar como clave.

2. LA COMPARACIÓN NECESARIA: EL IMPACTO DEL TRASLADO SOBRE LA REESTRUCTURACIÓN DEL PROYECTO Y LOS ROLES FAMILIARES

Que la inmigración es un asunto de familia es algo que puede considerarse suficientemente constatado en la literatura especiali-

zada, aunque en España sólo ha sido percibido muy recientemente³. Pero es preciso asentar bien este punto porque sobre él gravita la idea de que el conocimiento ajustado de los procesos de escolarización del alumnado procedente de familias inmigrantes no puede reducirse a su actuación en el aula, sino que es inseparable del análisis de la trama de proyectos, expectativas y frustraciones que se urden en el seno de la vida de una familia inmigrada. Las familias inmigradas, efectivamente, sienten profundamente las presiones del traslado porque éste puede desestabilizar diversos aspectos de la vida familiar, desde la propia composición del hogar de residencia hasta las figuras y procesos a través de los que se produce la cohesión o la autoridad de las familias (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 23), y es en el contexto de esa desestabilización o reestructuración en el que deben encuadrarse sus expectativas y actitudes respecto a la escuela⁴.

Desde el punto de vista de sus repercusiones sobre la forma de entender la educación de hijos, el impacto de la experiencia migra-

³ «La familia es la unidad estructural básica, el fundamento emocional más importante de la vida de los individuos. Para los inmigrantes, que no tienen a su disposición inmediata otras redes sociales, esa realidad se acentúa de modo especial» (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 146). En general, en las formulaciones que han revisado la noción de cuál es el verdadero sujeto de una estrategia migratoria (colectiva, familiar y no meramente individual) se habla de la integración social no de una familia ya constituida, sino de una familia que «se produce en la inmigración» (Stark, 1991; Zehraoui, 1994). En España, sin embargo, como ha observado García Borrego (2004), es significativo que aún a comienzos de la década, revisiones como la de Aparicio (2001) pudiera referir sólo dos trabajos —Pumares (1996) y Gascón (1998)— y en foros como el *III.º Congreso sobre la Inmigración en España* (Granada, 2002), eran escasamente cinco las comunicaciones que versaban sobre las familias.

⁴ Esta exigencia no es sólo analítica, sino que se corresponde también con una demanda de la población aquí estudiada. No se nos ha formulado en las entrevistas y discusiones aquí analizadas, pero sí puede verse en el testimonio de una madre responsable de una asociación de inmigrantes: «El proceso de separación familiar, de separación de la autoridad paterna o materna, crea unas dificultades que no son tenidas en cuenta a la hora de la incorporación del niño a la escuela. Hay un proceso previo en el que el rol de autoridad por parte de los padres se ha perdido, (...) Ése es un punto de partida sobre el que no se está haciendo nada, por parte del sistema educativo» (AA.VV., 2003: 3).

toria en la reestructuración de la vida de las familias inmigradas puede condensarse en tres elementos claves: conlleva una probabilidad mayor que la de los autóctonos de constituir hogares no tradicionales; fomenta un discurso de base fuertemente comparativa y genera una especial conciencia de las dificultades que conlleva la crianza. Veámoslo seguidamente.

La composición de hogares no tradicionales (o de hogares que aún siendo tradicionales en su composición final son resultado de un proceso de separación y reagrupación)⁵ y la consiguiente reestructuración del proyecto familiar que ello conlleva constituye una especie de «micro-marco» estructural fundamental sobre el que analizar las expectativas y actitudes hacia la educación de los padres y las madres inmigrantes. No es difícil pensar que la forma en que se haya producido la separación y la reagrupación familiar debe influir no sólo en la composición efectiva de los hogares, sino también en su clima emocional y en la estructura de expectativas y deseos; en sus prioridades, en sus sentimientos de culpa o frustración, o en sus mayores o menores necesidades de recuperar un tiempo perdido o de tener una pronta constatación de que el coste material y sentimental del traslado ha sido justamente recompensado. No es tampoco difícil pensar que todo este impacto emocional sea relevante para el estudio de la escolarización de los hijos de estas familias, pues es fácilmente esperable que dicho impacto tenga su efecto en el nivel y el tipo de aspiraciones de los hijos, en su cultura del esfuerzo, en la conformación de sus referencias biográficas y, en definitiva, en la construcción de sus objetivos vitales. En el

⁵ Técnicamente, un hogar es un conjunto de personas que residen en la misma vivienda y comparten sus gastos comunes de mantenimiento y alimentación. En principio entendemos una familia (hogar pluripersonal) en referencia a la noción de parentesco y restringiéndola a la pareja parental y los hijos que puedan haber nacido de ella (familia nuclear). No obstante, en un marco antropológico más amplio, hay que tener en cuenta que también se podrían considerar como familia el conjunto de personas que ocupan una vivienda a título de vivienda si guardan entre sí algún tipo de vínculo más amplio (familia extensa) (PRESSAT, R., 1987). La tipología familiar puede variar, efectivamente, en función de cuál de estas estructuras predomine. Algunos estudios realizados avalan la dificultad de establecer una estructura familiar única debido a la gran diversidad de colectivos existentes, y de estructuras familiares dentro de ellos, en sus propios lugares de origen, que se acentúan o refuerzan en el país de destino (www.ikuska.com, OMF 2000).

marco, pues, de lo que significa esta reestructuración del proyecto familiar es en donde hay que entender toda una serie de fenómenos que consideraremos en epígrafes posteriores y que tienen innegables efectos sobre la socialización y endoculturación de los hijos –y más, seguramente, sobre la de los que no han nacido en España y han permanecido algunos años en el país de origen en ausencia de uno de los progenitores o de ambos (la llamada generación 1'5).

Ciertamente, sabemos que, cuando hay hijos, lo normal (tanto para españoles como para extranjeros) es que vivan en una familia nuclear (hogar de pareja sola con hijos), aunque esto es algo más frecuente entre las familias de españoles que entre las de extranjeros⁶. No obstante, en el caso de las familias inmigradas muchos de estos hogares denominados «tradicionales» son resultado de un proceso que no es tradicional en absoluto, pues la reagrupación es más frecuente que la emigración conjunta de todo el núcleo familiar. Así, la primera diversidad que aportan las familias inmigradas (diversidad que, por supuesto, no es monopolio suyo) es una diversidad de modelos familiares que no siempre o no necesariamente es causa o resultado de una desestructuración familiar, pero sí conlleva muy frecuentemente importantes procesos extraños a la conformación de una familia-hogar tradicional.

Entre esos procesos podemos señalar: la reelaboración de los roles masculino y femenino (como ocurre en los casos de monoparentalidad o, como ocurre frecuentemente entre los latinoamericanos, en los casos de reagrupación precedidos del trabajo de la madre y acompañados del desempleo del padre); la renegociación o derivación de la autoridad paterna (como ocurre en los casos de maternidad transnacional); la convivencia plurifamiliar o de una familia con otros adultos en un solo hogar (como ocurre en los casos de lo que nuestras informantes marroquíes llamaban «viviendas partidas»); o la inversión de la relación educacional típica (como ocurre cuando por mayor dominio de la lengua de acogida es el menor el

⁶ Excepción hecha de las mujeres latinoamericanas, que viven en pareja con hijos y nadie más en una proporción ligeramente mayor que las españolas. La monoparentalidad con hijos es un caso más frecuente entre los españoles que entre los extranjeros, aunque en los dos casos afecta más a las mujeres que a los varones. En cambio, la presencia de otros junto a la pareja con hijos en un mismo hogar es más frecuente entre los extranjeros que entre los españoles (Garrido y Toharia, 2003).

que enseña o explica algún particular al adulto o cuando, en términos generales, el adulto no puede evitar mostrarse ante los menores como un aprendiz más del nuevo contexto de acogida, con la consiguiente quiebra de la legitimidad de la experiencia que ello conlleva para el ejercicio de su autoridad)⁷.

Es preciso prestar atención a estas situaciones para entender la dificultad de llevar a cabo los procesos socializadores tradicionales y la reelaboración de los roles que se producen en estas familias. Es algo manifiesto, por ejemplo, en el caso de las «viviendas partidas» descrito por las madres marroquíes que, aunque convocadas a hablar de educación, hablaron más de las condiciones de la vivienda y de la dificultad de desarrollar en ellas una vida familiar que ellas consideraban normal. Las situaciones comentadas en este punto sirven de ilustración del contexto vital en el que debe analizarse su preocupación educativa. Así, por ejemplo, tras oír la narración de una de ellas, divorciada y madre de tres niños —dos de ocho (gemelos) y uno de cuatro—, que dispone de dos cuartos en un piso compartido con otras cuatro personas con las que comparte cocina y baño, o la de otra que vive también en una «vivienda partida» en la que dispone de salón y una habitación muy pequeña, de forma que los niños duermen en el suelo del salón, una de las asistentes confirma lo obvio:

«Con la casa partida, los niños no están viviendo bien. El caso de ellos... no están a gusto. No tienen calefacción. En una casa partida, la gente que vive con ella habla con palabras (tacos) y los niños lo sufren».

(GD4)

Los casos de maternidad o paternidad «a distancia» constituyen otra buena muestra. Muchas de las familias inmigradas, efectivamente, pasan o han pasado por periodos de maternidad o paternidad transnacional cuando la emigración la inician por separado el

⁷ Un caso específico más de diversidad que requeriría un tratamiento específico serían las familias basadas en una unión mixta (miembros de diferente nacionalidad). Una de cada siete bodas que se celebran en España tienen ya al menos un cónyuge de otro país (uno de cada cinco en Baleares, Canarias, Madrid, Cataluña y La Rioja, además de Ceuta y Melilla). En total, en 2005 los matrimonios mixtos supusieron ya el 10,5% de los celebrados en España, el doble que en 1995.

padre o la madre (aun cuando en la actualidad constituyan un hogar tradicional (familia nuclear)⁸.

Más que el dato cuantitativo de esta «emigración familiar a pasos» en sí mismo, lo que interesa aquí ahora es explorar la forma en que es vivida y pensada. Nuestra hipótesis al respecto es que, además de dar lugar a un «periodo de carencia» en el que —como hemos visto— la familia debe reorganizar sus funciones y figuras básicas por la ausencia de al menos uno de los progenitores, el coste que supone fuerza a que sea pensada en términos comparativos y vivida con una gran ansiedad derivada de la necesidad psicológica de una valoración relativa que apoye la autoestima y la sensación de que el esfuerzo realizado merecía la pena. Por eso los fragmentos de narraciones autobiográficas con que nos hemos encontrado son tan fuertemente comparativos.

Podría encontrarse una estimulante apoyatura teórica para esta hipótesis en la importancia concedida hace ya un siglo por Thorstein Veblen —quizá no por casualidad hijo de inmigrantes— a la *invidious distinction* o valoración comparativa. No obstante, también la teoría más actual de la «carencia relativa» puede arrojar luz sobre esta peculiar forma del discurso de los inmigrantes. Este es un concepto utilizado abundantemente en las reflexiones de sociólogos y psicólogos, pero cuya aplicación al campo de las migraciones es más reciente. Stark (1993) introduce el concepto de «carencia relativa» en el análisis de las migraciones internacionales apoyándose en la aportación de Ruciman (1966), que estableció cuatro condiciones para que un individuo (o familia) experimente carencia relativa de x : 1. No tiene « x »; 2. Ve a alguna otra persona o personas que tienen x ; 3. Quiere « x », y 4. Considera posible llegar a tener x .

⁸ Para poder hacernos con una idea del peso de la agrupación familiar en el volumen de entradas podemos observar que durante el último lustro han obtenido permiso de residencia por la vía de la reagrupación familiar 195.381 extranjeros, es decir, un 6,8 por ciento de los 2.873.250 extranjeros que residen legalmente en España. Según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales el número de permisos de reagrupación familiar aumentó en los últimos cinco años: de los doce que concedió el Gobierno en el año 2000 se incrementó a 74.919 en el año 2005. Este aumento va en paralelo con el incremento de los flujos de entrada de extranjeros en España, pero sabemos que las reagrupaciones familiares tienen un período de carencia de aproximadamente dos años, lo que nos hace suponer un aumento importante durante los próximos años.

El supuesto es que es la experiencia de esta carencia relativa la que funciona como motivador de la decisión de emigrar. Pero, cabe también pensar que el mismo mecanismo evaluativo funcionaría si de lo que se trata es de valorar lo acertado o no del esfuerzo realizado (evaluar la experiencia) por comparación a aquello de lo que disfrutaban o carecen los demás. Sustituyendo la variable «x» por «educación de los hijos» encontramos el modelo con el que precisamente muchos de los padres y las madres inmigrantes tienden a evaluar la experiencia escolar de sus hijos, pues, en lo fundamental, tienden a hablar de «carencias relativas» cuando comparan sus oportunidades escolares con un grupo de referencia (o varios).

Interesa ver, además, precisamente, que el concepto de carencia relativa no es un concepto estático, sino que en un medio o largo plazo la persona que emigra puede experimentar mayor carencia si en la nueva sociedad otros (los autóctonos o los miembros de otros colectivos inmigrantes) tienen más bienes (educación en nuestro caso) que él; y mayor satisfacción si tiene más bienes de los que tenía antes o de los que tienen los demás, o si, al menos, tiene lo que cree que merece. Es decir, el grupo familiar va cambiando de grupo de referencia con el que se compara en sus frustraciones y expectativas. Se compara consigo mismo (antes y después, allá y aquí); se compara con los que se han quedado allá, con los que han venido aquí también y, por supuesto, con los que son de aquí.

Así, una madre argentina expresa una de sus grandes esperanzas con respecto a su familia:

«nuestra situación (en España) con suerte será igual (que en Argentina) pero sé que la vida de mis hijos será superior...el futuro en Argentina es incierto...por lo menos abrirles más puertas».

(C5MI/12)

Mientras que una madre senegalesa que compara la situación de los dos hijos que tiene actualmente en España con los tres que todavía tiene en Senegal con la de sus hijos en España afirma que tanto unos como otros están bien. Esta madre utiliza varios grupos de referencia tanto en su país de origen como en España.

«La verdad aquí mejor...pero en mi país cuando veo fotografías de mis hijos, llevan trajes bonitos a la escuela, ellos es-

tán bien, hablo con ellos por teléfono, pero en España también muy contentos».

(E1MMI/3)

En cualquier caso, lo que es innegable es que, sean cuáles sean los términos de las comparaciones establecidas, el traslado migratorio, en cualquiera de sus modalidades, supone una toma de conciencia de las dificultades que conlleva la crianza, no sólo si se realiza en la monoparentalidad, el hogar compartido o la distancia, sino incluso en el de la familia biparental sola en un hogar, pues incluso ésta debe aprenderse a ser realizada en un medio extraño cuando hay por lo general poco tiempo para procesar moral y psicológicamente realidades nuevas y a menudo inesperadas⁹.

El primer problema, como es razonable pensar, es que antes de la reagrupación, la distancia hace especialmente duro el seguimiento de la escolarización en origen por parte de la madre (o padre) emigrada. Para el caso mayoritario de las trabajadoras domésticas, esto genera una enorme tensión al tener que mantener una difícil coexistencia entre un modelo cultural de maternidad intensiva y un trabajo igualmente intensivo (por horarios, compromisos con deudas contraídas, etc.), que deja poco tiempo y oportunidad para el seguimiento escolar (Parella, 2005). Como luego veremos, mucho del estrés y preocupación posterior por seguir la trayectoria del hijo en España podría tener su origen en la necesidad de recuperar este tiempo o control perdido.

Quizá las dificultades en ejercer un modelo tradicional de control parental (muchas veces delegado en suegros, abuelos o tíos, so-

⁹ Lo que puede dar lugar a lo que Smart y Smart (1995) definen como el «estrés de la aculturación»: procesos de sensación de pérdida y desorientación, a menudo unidos a una erosión de su autoridad y entidad como adultos-guías, asociados a la falta de competencia cultural que obliga a aprender no ya sólo un idioma en muchos casos, sino todo un conjunto de nuevas reglas de comportamiento y prácticas cotidianas. Las dificultades en desarrollar la competencia cultural necesaria para sentirse reconocidos como guías de los menores puede exacerbar el conflicto intergeneracional. No es de extrañar por ello que hace cuatro años la proporción de padres inmigrantes que reconocían problemas para comprender los problemas de sus hijos era superior a la de los autóctonos (24,3% frente a 13,8%) y que los «culturalmente más cercanos» (los latinoamericanos) fueran los padres inmigrantes que lo reconocían en una menor proporción (IDF, 2001: 221).

bre todo si quien emigra primero es la madre) sean también una fuente de la ansiedad de autoridad de la que hablaremos más adelante (y precisamente, como veremos, muy asociada a la única de las objeciones o diferencias que con práctica unanimidad los padres achacan a la vida escolar española). En otras fases de la investigación, varios informantes nos han hablado de lo habitual que es el que niños latinoamericanos inicialmente criados en el país de origen llamen *mamita* a la abuela (aunque es preciso tener en cuenta que son abuelas de menor edad que las españolas) o que las madres solas en España usen la expresión *¡a que te mando con tu padre!* para recriminar a sus hijos. La narración de una madre ecuatoriana nos informa, por ejemplo, de cómo tras dos años de convivencia aquí con sus hijos y su marido después de haber vivido cuatro separada de ellos, debe aceptar todavía —y lo hace con profundo agradecimiento— que

«la abuela siempre será lo primero. Siempre, siempre... me lo dicen aún ahora... y no me incomoda. ¿eh? Ellos han llorado mucho por la abuela, y yo tengo que agradecerle que sean buenos niños, no importa que no me quieran mucho a mí».

(C2MI)

Debe tenerse en cuenta, además, que esa racionalidad de la decisión de emigrar que hemos visto implícita en el mecanismo comparativo de la experiencia de la carencia relativa es, por otro lado, una racionalidad adulta que los niños no siempre entienden, o no entienden de la misma manera¹⁰. Eso genera procesos de culpabilización y autoculpabilización que influyen también decisivamente en el desempeño del rol paterno o materno, y especialmente más en el de quien se ha ido primero. Nuestra hipótesis al respecto es que, como vamos a ver de seguido, dentro de la psicología profunda de la migración, el éxito educativo de los hijos puede contribuir a pa-

¹⁰ Estudiosos de los niños procedentes de la inmigración como los Suárez-Orozco (2005: 148) afirman que estos niños a menudo sólo tienen una vaga idea de las razones por las que se emigra. También una inmigrante y dirigente de una asociación lo atestigua: «a muchos de nuestros niños y jóvenes no se les ha consultado el proceso migratorio. Ellos dicen: “me trajeron”» (AA.VV., 2003: 3).

liar los efectos de la ansiedad por encontrar indicadores del éxito de la aventura migratoria.

3. LA CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN. UN ALEGATO MERITOCRÁTICO

¿Qué esperan de la escuela los padres y madres inmigrantes? ¿Cuáles son sus expectativas educativas? ¿Qué lugar ocupan en su horizonte de preocupaciones? La encuesta realizada hace unos años por encargo del Defensor del Pueblo (IDP, 2003), aunque escasamente respondida por las familias inmigradas, tuvo el valor de mostrar a unos padres inmigrantes mucho más preparados, motivados y con expectativas mucho mayores de lo que se suponía (y mayores en muchos casos que los de los autóctonos). Fue un mensaje importante en un contexto de imágenes mediáticas que habitualmente tienden a menospreciar o subvalorar el capital humano y potencial formativo de los inmigrantes, y aportó una base empírica sobre la que poder intentar erradicar la devaluante imagen de éstos que está popularizada entre la opinión pública.

Los testimonios recogidos por nuestra investigación apuntan en esa misma línea, pero no de una forma simple. La idea básica que soportan, desde luego, es que la educación es importantísima en el proyecto de vida de los inmigrantes y que su grado de confianza en ella condensa buena parte de su confianza en que su aventura migratoria llegue a buen término. El trabajo de los hijos en la escuela es el corolario del trabajo de sus padres fuera de ella, y esto es central, pues —como nos decía una madre ecuatoriana: «hemos venido a lo que hemos venido» (*C2MI*). Dicho más brevemente: el éxito de la educación de sus hijos es (será) el éxito de su proyecto migratorio.

El discurso marcadamente meritocrático que exhiben al hablar del significado que tiene para ellos la educación de sus hijos confirma plenamente este punto. La más elemental prudencia científica obliga a tener en cuenta que el hecho de que nuestros grupos y entrevistas hayan estado focalizados hacia la cuestión educativa puede haber otorgado artificialmente a esta cuestión una posición preeminente. No obstante, más allá del posible efecto de este sesgo directivo de las discusiones y entrevistas mantenidas, lo cierto es que este lugar preeminente de la educación de los hijos en el mapa de preocupaciones de los padres está muy refrendado en la

investigación sobre el tema, más si cabe, a nivel internacional que nacional¹¹.

Conviene apreciar de todas formas que en éste, como en la mayoría de los aspectos del fenómeno migratorio, la experiencia migratoria es una experiencia eminentemente diversa que se da de bruces con las afirmaciones tajantes y las categorías homogeneizantes. Así, un dato significativo que vuelve más compleja esta apreciación general es que, a diferencia del resto de los grupos, el grupo que presenta una situación general más precaria (el de las mujeres marroquíes), y a pesar de ser coordinado en árabe, apenas pudo ser reconducido hacia la discusión de cuestiones estrictamente educativas, con lo que el discurso meritocrático predominante en los otros casos no apareció por ningún lado.

En el caso de las madres marroquíes en situación más desfavorecida, el voluntarismo optimista del discurso meritocrático no se muestra porque el plano de su discurso es mucho más concreto e inmediato. Como ya vimos antes, hablaron más de circunstancias que de proyectos. Más que la educación en sí, como algo abstractamente ligado a su proyecto vital y a encauzamiento de sus hijos, les preocupa la escuela, porque les proporciona un alivio cotidiano. El hecho es que, además, los chavales tienen ganas de ir al cole. Así, al menos, lo percibe una madre marroquí: «en el cole bien. En casa no», y otra: «[los niños dicen] que la casa es aburrida, que no quieren estar...», y todavía otra:

«– Sí, sí. Le gusta mucho. Se levanta pronto, se viste solo y siempre quiere ir corriendo al cole.

– ¿y cuando tiene vacaciones, ¿quiere...? [pregunta otra más de las intervinientes].

– [entonces] Está aburrido. Siempre quiere volver al cole».

(GD4)

¹¹ Rodríguez Cabrero (2003), por ejemplo, muestra cómo la demanda de información y asesoramiento sobre educación (sobre todo relacionadas con becas de comedor y libros) es una de las más (26%) expresadas por las familias inmigrantes a los servicios sociales. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003: 46) han encontrado incluso que la mejora de las oportunidades educativas de los hijos era una motivación primordial para la emigración de los padres.

En cambio, en la inmensa mayoría del resto de los casos, palabras e ideas asociadas al campo semántico del esfuerzo y el sacrificio se repiten constantemente en las reflexiones de los padres y las madres inmigrantes sobre la educación de los hijos. Unido a ellas, y como refrendo del lenguaje de la comparación social anteriormente comentado, se encuentra también el mensaje de una evaluación del mérito en función del trabajo realizado (pues varias veces encontramos referencias a los «otros» inmigrantes no queridos, o no integrados como «aquellos que no quieren trabajar de verdad»). Los valores sobre los que se asienta esta tópica central de su discurso son marcadamente meritocráticos (*GD3/7*): «Posibilidades tienen mil, un montón», «nos gustaría que nuestros hijos hicieran lo que no hemos podido hacer nosotros». En resumen, si estudian, podrán «ganar más y trabajar menos» (*GD3/25*).

Es significativo el testimonio de un angoleño (*GD2/5*) a quien le «da orgullo» que sus hijos estudien en España y que ofrece como indicadores de su satisfacción, no tanto los buenos resultados de la hija (que también), cuanto su interés por asistir y su voluntad y motivación para estudiar, preguntar dudas y hacer los deberes ella sola. La ilusión ofrece una buena base para la motivación, y este puede interiorizarse con un fuerte contenido de obligación moral:

«Tiene que sobresalir...» «el entorno le va a dar temores... [pero] eso es lo que tiene que vencer».

(*C3MI/8,11*)

Parece que para la mayoría, pues, lo que ofrece la escuela es el nutriente del éxito en la integración, y esto vale no sólo para los conocimientos, sino también para la inmersión en valores y costumbres.

Así es que no es de extrañar que esta actitud meritocrática vaya muy frecuentemente asociada a una voluntad asimilacionista¹². Es-

¹² Tradicionalmente, el asimilacionismo se ha esculpido sobre los procesos de movilidad ascendente de algunos grupos, aunque hoy tienda a imponerse una concepción más compleja de la asimilación cultural (Terrén, 2005b). Este «asimilacionismo» es entendido a veces por los padres y madres inmigrantes no como una adaptación pasiva, sino más bien como una búsqueda activa de puntos en común. La cita siguiente es esclarecedora: «que conserves algo de tu cultura vivida sí, pero no hay que insistir demasiado, hay que hablar el mismo idioma porque, si no, no nos entendemos. Que cada uno conserve lo suyo en su casa me parece bien. Si estamos ha-

ta combinación contribuye a forjar un sentimiento de integración que, a su vez, puede llegar a crear un gran margen de tolerancia. El ejemplo extremo de ello es la aceptación de la inmersión de los hijos en una nueva cultura religiosa diferente a la de los padres. Ése es el caso, por ejemplo, de un padre africano de religión protestante (GD2/7), que aunque no le gusta que hayan enseñado a su hija a rezar según la religión católica (lo hace antes de comer y de irse a la cama todos los días), lo entiende y la deja: «hace la oración como lo hacen los católicos... al principio no lo veía bien, pero como está integrada en la sociedad española, está en una sociedad católica, pues...». Confirma también esa voluntad asimilacionista la madre peruana para la que es un error que el inmigrante pretenda tener aquí lo mismo que en casa: «cuando sales de tu país y trasladadas a otro sitio tus... [enumera comidas típicas] es que no has salido...» (C3MI/23).

No obstante, por trilladas o políticamente correctas que las afirmaciones de este voluntarismo meritocrático y asimilacionista puedan parecer, se constata que no constituyen en absoluto un discurso naive o una retórica fácil exenta de realismo. No sólo les preocupa la educación como formación en valores de buen encauzamiento, algo muy ligado a su preocupación por la disciplina y el respeto, como veremos. Les interesa también la educación en un sentido más instrumental, como cualificación y herramienta para acceder a mejores zonas del mercado de trabajo. Y aquí la sobrecualificación que caracteriza a muchos de ellos condenados al subempleo les dota de una buena dosis de realismo, y refuerza, además el valor de su confianza en el valor de la educación¹³.

De ahí que perciban el futuro con una mezcla del optimismo que deriva de esa fe meritocrática y del realismo que suscita la observación de las trayectorias vitales de los más cercanos y de sus itinerarios de inserción laboral. Los problemas que genera el acceso a los segmentos más seguros y gratificantes del mercado de trabajo se palpan en propia carne, y eso previene frente a expectativas excesi-

blando de tener los mismos derechos...te van a medir con la misma vara, que no hagamos más diferencias de las que hay. Yo no vengo acá a imponer lo que se hacía allá. Cuando se elige se renuncia» (C5MI/19).

¹³ Porque muchos inmigrantes, aunque puedan incluso ganar más que en su país de origen, experimentan una pérdida de estatus frecuentemente ligada al subempleo.

vamente halagüeñas. Pero la anteriormente comentada confianza meritocrática en los rendimientos de su esfuerzo les obliga a creer en un horizonte que en el caso de sus países de origen resulta imposible, bien por que no existe (como en el caso de los africanos), bien porque el acceso al mismo está atravesado por la corrupción (como testimonia el grupo de rumanos).

Un africano, por ejemplo, a la hora de hablar de las expectativas que conlleva el hablar de la educación como inversión, nos comparaba el escenario español con Francia como ejemplo de «donde la integración de los negros no es difícil», porque «es fácil ver a un negro en el metro o en un banco»... «cambiará con el tiempo, no hay negros africanos que lleven aquí treinta años y en Francia sí, pero con el tiempo España mezclará más negros» (*GD2/24*). Saben que hay posibilidades, que «aquí se puede estudiar mucho», pero faltan todavía oportunidades para vivir de acuerdo con esa educación. Su percepción de la segmentación del mercado laboral es muy dependiente de su conocimiento de doctores o titulados superiores que se ven abocados a los puestos de las «3 Pes» (penosos, peligrosos y precarios). «Tienen carreras, pero no tienen sitios» (*GD2/24*), una evidencia que, no obstante, pese a hacer presente la percepción de un futuro difícil para los hijos porque los trabajos que ven que reciben los jóvenes que han estudiado son muy precarios, no llega a disolver la actitud optimista y la confianza en que más adelante las cosas mejorarán, en que trabajarán como el resto de los españoles, «porque ahora sólo hay trabajos en el campo y en la construcción». Esa confianza en un futuro mejor a veces se empaña también de realismo a veces con su propia experiencia de discriminación por parte de los empleadores y encargados (especialmente en construcción) cuando, ante tareas más pesadas, se escucha: «manda a los negros a hacerlo». Ellos saben que esta puede ser una frontera, aunque no pierden la esperanza, «de aquí a un cierto tiempo tal vez cambien las cosas» (*GD2/24*).

4. LO QUE LA ESCUELA LES DEPARA

Tan confiados como parecen estar la mayoría en la rentabilidad de una buena educación, a pesar de su experiencia de sobrecualificación y precariedad laboral, y tan psicológicamente necesitados del éxito escolar de sus hijos... ¿qué encuentran los padres y madres

inmigrantes en la escuela de sus hijos? ¿Qué valoran como positivo y qué les resulta extraño?

Para los padres y las madres inmigrantes, con mayor o menor dosis de entusiasmo, la ilusión por dar estudios a sus hijos se presenta de la mano de una valoración generalmente alta de lo que el sistema educativo español les ofrece. El elevado índice de satisfacción de los padres con la educación española (mayor que la de los autóctonos, sobre todo en los centros con mayor porcentaje de alumnado procedente de familias inmigradas) ya había sido destacado en la anteriormente mencionada encuesta del Defensor del Pueblo¹⁴. Las opiniones recogidas por nosotros refuerzan también la idea de que, en su opinión, los padres y las madres se sienten mejor acogidos por la escuela que por otras instituciones. (Quizá la única que registra comentarios parecidos en el caso de los latinoamericanos sean las parroquias).

Contrariamente a lo descrito por algunos investigadores, no hemos encontrado testimonio de que el deseo de una mejor educación para los hijos fuera un factor estimulante de la emigración. Sin embargo, y ello prueba el peso de la acogida escolar experimentada, hemos encontrado algún caso en el que, aun cuando la educación de los hijos no fuera algo tenido en cuenta en el momento de partir, la positiva valoración de los ya varios años de escolarización recibida es considerada por los padres como un factor más de retención en el país de acogida y de prolongación de un proyecto migratorio que inicialmente no tenía voluntad de asentamiento definitivo o duradero. Es la historia, por ejemplo, de un ecuatoriano con dos hijos en la escuela pública. En su país no pudo terminar los estudios de ingeniería agrícola y se vino a España a trabajar en el campo para volver en cuanto hiciera dinero. Ahora ha decidido quedarse hasta que sus hijos tengan carrera porque «allí no se encuentran estas escuelas y universidades» (*GDI/20*).

Y es que, junto con la ausencia de castigo físico —de lo que tendremos oportunidad de hablar en el epígrafe siguiente— el primer elemento que se evalúa positivamente en el sistema de acogida es la

¹⁴ No obstante, existen también evidencia empírica en sentido contrario. García Fernández y Moreno Herrero (2002), aunque no cuantifican en qué medida, señalan que padres y madres inmigrantes entrevistados perciben «cierta actitud de rechazo» por parte de profesores y directivos, algo que nuestros datos no permiten por el momento avalar.

diferencia de recursos materiales existentes en comparación, claro está, con los de las escuelas de los países de procedencia. Se aprecia enormemente también el que el acceso a ellos sea tan fácil, incluso en situación de irregularidad administrativa (GD3/26). El mensaje básico expresado con práctica unanimidad sería: en España no hace falta dinero ni papeles para poder estudiar bien.

Las mayores diferencias en oportunidades y recursos son experimentadas, como era de suponer, por los padres y madres de origen africano. Éstos valoran como muy positivas las oportunidades que les ofrece el sistema escolar, de manera especial la gratuidad de la educación y la calidad. Un padre africano con estudios superiores («gracias a Dios que mi padre podía gastar dinero... yo no puede quejarme») y que ha visto a su país sumido en una dictadura en la que «ya no había profesores... ya no había materiales» (GD2/1) y en la que sólo los «privilegiados» pueden acceder a estudios superiores, no puede dejar de bendecir la diferencia cuando «la gente de mi tierra no pudo acabar porque sus padres no tenían dinero» (GD2/5). Incluso para los procedentes de sistemas educativos más cercanos, como los rumanos, es muy valorado el acceso gratuito a libros y el cuidado en los menús o la adaptación gradual a una comida que resulta muy diferente incluso para ellos (GD3/8): «en secretaría te preguntan qué le gusta que no le gusta... esto es una cosa muy buena» (GD3/9).

No obstante, la acogida no sólo tiene que ver con los medios de que se dispone en la escuela, sino también con lo que podríamos calificar con la «acogida emocional». En cierta forma, el centro (y, más específicamente, los miembros del equipo directivo o algunos tutores) hacen muchas veces la función de «pañito de lágrimas» y responden a demandas que exceden su competencia estrictamente pedagógica. A ello lleva en ocasiones la mera desorientación de los recién llegados que con ninguna otra institución tienen un vínculo tan cotidiano como con la escuela de sus hijos. En otras muchas ocasiones, sin embargo, no es la desorientación sino la confianza la que lleva a (generalmente) madres inmigrantes a buscar información extracadémica e incluso consuelo o asesoramiento personal en la escuela. Muchos testimonios de directivos y profesores recabados en otras fases de la investigación dan cuenta de esa labor que a menudo califican como «asistencia social», «atención psicosocial» o mera «terapia». La ayuda recibida es una gran fuente de reconocimiento y afecto hacia la escuela, que en algunos casos, ciertamente excepcionales —como C2MI—, mueve a los padres (o

más bien a las madres) a redistribuir o devolver esa ayuda y colaborar con el AMPA en la atención a otros padres inmigrantes (incluso en asuntos que nada tienen que ver con la escuela, como los procesos de regularización, localización de servicios sociales, etc.).

Pero, obviamente, no todo el monte es orégano, y menos el de la educación. Existen también dificultades y críticas a determinados comportamientos. Las principales dificultades se centran en las diferencias de nivel y las críticas, en algún caso de tratamiento discriminatorio.

Los padres latinoamericanos coinciden por lo general en observar que el nivel académico es aquí más alto, sobre todo en comparación con la enseñanza pública de los países de origen (*GD1/5, 12*). Esta percepción es congruente con el hecho generalizado de que los alumnos que llegan con experiencia escolar en el país de origen sean muy habitualmente escolarizados en algún curso por debajo del que les correspondería por edad. También los hay entre ellos que coinciden en apreciar un aspecto muy *estresante y competitivo* en el sistema español (*GD1/13*). Una madre peruana, autoasignándose un conocido estereotipo, afirma ilustrativamente que «nosotros, sin embargo, [los latinoamericanos] somos más lentos... y acá es imprescindible la velocidad» (*C4MI/22*). Y algo similar manifestó también una madre rumana:

«en mi país se hacen las cosas más tranquilas, aquí les meten muchas cosas en la cabeza... después de venir del colegio viene con la cabeza así [gesticula con las manos]».

(*GD3/1*)

Ello no impidió a algunas otras madres también rumanas destacar la paciencia y dedicación que encuentran en el profesorado (*GD3/2,6*). Aunque no haya acuerdo absoluto en qué es lo diferente, sí lo hay en que es algo relativo al método de enseñanza, y no tanto algo referido a valores, como sí ocurre en el caso de los padres africanos y/o musulmanes, según tendremos ocasión de ver más adelante.

Los casos de discriminación percibida con que nos hemos encontrado han tenido que ver fundamentalmente con dos cuestiones: el acceso a ciertos centros y el etiquetaje. Es cierto que, como hemos visto, especialmente en el discurso de africanos y latinoamericanos, late la asombrada percepción de una oferta pública que en sus países de origen se corresponde sólo con la oferta privada (*GD1, GD2/8*). A pesar de ello, no es raro encontrar un deseo de escolarizar a los hijos en la red privada-concertada, principalmente por dos

razones: primero, porque guiados por ese estado de cosas en el país de origen y por la guía que —especialmente en las grandes ciudades— constituye para las familias más en contacto con las de la clase media autóctona su comportamiento en la elección de centro, y teniendo gratis el acceso a la privada-concertada, el coste de satisfacer una supuestamente «mejor» educación es mínimo (aun si no se comparte el ideario religioso del centro); segundo, por la seguridad psicológica que ofrece la cobertura religiosa de algunos centros ligados a parroquias que forman parte de las redes de contactos y actividades de los inmigrantes (sobre todo latinoamericanos).

Pues, bien. La entrada o permanencia en estos centros no siempre es fácil para las familias inmigradas. Aunque por nuestro trabajo hemos investigado en centros de titularidad privada muy implicados en su labor de acogida de alumnado procedente de familias inmigradas, hemos registrado también, narraciones de casos de discriminación entre iguales en los que la familia no contó con la intervención o el apoyo de la dirección del centro (*GD1/03*), e incluso casos en que la voluntad de acceso a algún centro de línea religiosa fue obstaculizado, bien directamente («para eso [para acoger a hijos de inmigrantes] —le dijeron a una madre ecuatoriana en la portería de un colegio concertado— está el colegio de más abajo») (*C2MI/1*) o diciéndole a la madre en la puerta del mismo centro que no podía pagarlo (*C3MI/1*), bien indirectamente, como fue el caso de la madre marroquí a la que estando la niña ya preinscrita desde hacía meses y matriculada y a punto de empezar el curso (*C2/M2*) se le comunicó que era imposible no servir cerdo a su hija en el centro y que era obligatoria su asistencia a la clase de religión católica.

Por otro lado, al igual que la elevada confianza en los beneficios de la educación no implicaba —según vimos en el epígrafe anterior— una ceguera inocente ante los obstáculos que presenta la transición al mercado de trabajo, tampoco la elevada satisfacción registrada de los padres inmigrantes les impide ser conscientes de los efectos del etiquetaje que a menudo experimentan.

Con el movimiento migratorio y sus desajustes no sólo la vida familiar y la estructura del hogar se reconfigura; también lo hace la identidad de sus miembros, la forma de sentir nuevas y viejas pertenencias y de compararse con los de otros sitios. Y esto también se produce a través de la escuela, que, después de todo, no deja de ser un espacio social más por el que transitan movimientos de ideas e imágenes cuyo origen y efectos la trascienden. Lo que les depara la

escuela es parte de lo que les depara España. Así es que a los padres inmigrantes la escuela les depara también el encuentro con las etiquetas socialmente vigentes que les marcan, y que ellos deben reelaborar para asumirlas o negarlas.

Llevar a un hijo al colegio en otro país a mitad de curso, o llevarle diariamente mientras se habla con otra madre en otro idioma o con otro acento; reaccionar cuando el hijo cuenta que le han llamado «negro» o «moro»; recibir un asesoramiento específico o precisar de traducción; no entender bien lo que el hijo estudia; ser llamado para cocinar un plato típico el día de la fiesta del colegio o sentirse ignorante o impotente a la hora de buscar soluciones e informaciones que se salen del mapa de esfuerzos que uno había imaginado —como el hecho de que haya logopedas o campamentos de verano o actividades municipales de apoyo que hay que conocer y buscar para ampliar las oportunidades, son todas cosas que marcan a ciertos padres como inmigrantes y que, al mismo tiempo, marca la forma en que los inmigrantes son padres y madres.

Los padres africanos, por ejemplo, han de enfrentar en algún momento el etiquetaje del que es objeto el color de la piel de sus hijos, y deben urdir sobre ello algún tipo de estrategia que puede variar en función de la violencia con que es experimentada por el hijo y de cómo haya sido vivida por él mismo fuera de la escuela. Así, aún cuando se ha percibido que el uso de la etiqueta «negro» va asociado a un trato discriminatorio en el ámbito laboral¹⁵, estos padres coinciden en que eso no siempre revela racismo sino, simplemente, una actitud excesivamente agresiva. «Depende de la manera de hablar...» —afirma uno de ellos: «a mi hijo le han dicho que su papá es como Baltasar» (y ríe al narrar la escena). «Mi hijo» —dice otro— «me ha dicho: “papá, que hay un niño que me llama negro”. Y yo le digo: “pues, tú, le llamas blanco, y se acabó”». Todo lo que no obsta para que, como apunta otro padre,

«hay niños que les llaman “negro”... y eso también al niño le duele, ¿no? Se siente como discriminado... No por los profesores, no, por los niños... hay gente que lo toma como

¹⁵ «En el trabajo he oído... cuando el encargado manda a unos españoles para hacer un trabajo y dicen: “yo no voy a ir..., manda a los negros”...». A lo que otro añade: «sí, aunque es flojo..., pero suena mal; el trabajo no es duro, pero [la] palabra suena mal» (GD2/22).

insulto, llamar al negro como insulto, y luego hay niños que lo toman mal y eso queda ahí...».

(GD2/22)

Como muestra de la combinación de confianza y desconfianza que las familias inmigradas deben aprender a urdir en las estrategias recomendadas a sus hijos cuando éstos se sienten objeto de estos etiquetajes, es ilustrativa la lección que una madre marroquí enseñó a su hija recién llegada: «¿sabes? —le dijo— aquí todos son tus amigos y al mismo tiempo, ninguno» (C4MI/19).

Pero aún cuando no haya rasgos que estimulen el etiquetaje por parte de la población fenotípicamente no marcada, los padres y madres inmigrantes en general son conscientes de que la propia etiqueta de «inmigrante» marca, y tienen un sentimiento generalmente de rechazo hacia la palabra porque para ellos va unida a gestos de miedo o desconfianza en la convivencia cotidiana y porque a través de su uso en muchas de las noticias que se escuchan se les asocian con «cosas malas» (GD1/21). Una madre peruana, por ejemplo, nota que las familias españolas tienen temor de la llegada de extranjeros y cree que eso se traspassa a los hijos. Ella no se explicaba cómo es que su hija no encontraba ningún compañero para que le ayudase a ponerse al día cuando llegaron, y más tarde encontró —cree— la explicación: se asociaba su presencia con la de la droga (C4MI/15).

¹⁶ En los testimonios de ello aparecen dos ideas claras: que el 11-M supuso un punto de inflexión en esta percepción diferenciada y que su presencia rebasa claramente el ámbito escolar. Nuestros informantes africanos hablan, así, de un «cambio muy brusco»: «después de 11 marzo la cosa ha cambiado un poquito para los que nosotros llamamos los moros, pero a nosotros, no, siempre respeto». Uno de ellos cuenta cómo «después del 11-M éste, parece que la sociedad española no se integra mucho con los árabes (...) nosotros trabajábamos con dos argelinos y tres de Marruecos, y ¿sabes lo que ha hecho la empresa? A lo que otro respondió rápidamente: ¡los han echado! (GD2/26), y otro del mismo grupo contó que «Los españoles podían ir tras los marroquíes [tras el 11-M], pero no ha hecho nada. En el barrio donde vivo... no había mucho marroquí, pero empezaron a llegar mucho marroquí y comenzaron a robar en las tiendas al lado de mi casa y en la iglesia católica (...) lo que venía a explicar que «en ese barrio donde vivimos siempre hay más respeto al negro que al moro».

No obstante, parece que el etiquetaje percibido, más que simplemente rechazado, es reelaborado en una especie de «marcaje diferenciado» que se devuelve hacia otros. Algunos perciben claramente diferencias en función del origen, «depende de dónde tú vienes es quién eres o cómo eres» —dijo una madre chilena (*GD1/9*)— «hay un prototipo de personas y ese prototipo es el mismo en todas partes, en la televisión, en los comerciales, en el colegio...». Y luego se reproduce la estereotipia asignando a otros aquello que se rechaza cuando se le asigna a ellos.

Los marroquíes son aquí el caso estelar¹⁶. Lo prueban afirmaciones como las expresadas por padres africanos que en general tienden a mostrar como más problemática la relación de éstos con la sociedad de acogida: «los africanos blancos (marroquíes) tienen más problemas que nosotros» (*GD2/26*). También una madre latinoamericana (*C2MI*), a partir de su experiencia tanto en el trabajo como en su labor de ayuda a otras madres extranjeras de la escuela de sus hijas, y partiendo de la idea de que padres de diferentes procedencias «tienen diferentes tipos de problemas» afirma que «los marroquíes tienen más problemas, por el idioma y por las costumbres que tienen».

La convergencia de los dos ámbitos en la percepción de estos «otros menos preferidos» induce a plantear la cuestión de en qué medida la vida escolar contribuye a la reelaboración y reproducción de esta estereotipia. Al hecho de que esa madre ecuatoriana encontrara en la escuela una confirmación de lo que había experimentado con los marroquíes en su trabajo, puede añadirse lo narrado por una madre rumana, por ejemplo, nos contó cómo la profesora de su hijo le había dicho que su hijo tenía mejor comportamiento y respetaba más a los demás que los propios españoles, pero, sobre todo, mejor que los marroquíes que «van a su clase y están muy mal, y también... vuelven loco al profesor... nervioso, y no tienen ganas de saber más y a veces los profesores tampoco tienen ganas de explicarles...» (*GD3/18*). Una madre ecuatoriana nos contó también, en esa misma línea, cómo su propia hija le decía —un año después de llegar a España— que no quería jugar con una niña nueva porque era marroquí y porque no se juntaba con ellas y no hablaba... «y, claro,» —explica— «es que son más conflictivos y hay niños de ellos que son agresivos».

Interesa resaltar que hemos encontrado indicios de que el mecanismo por el que en ocasiones los propios inmigrantes reproducen

este marcaje diferenciado no sólo debe interpretarse como una estrategia de imitación del establecido y de reproducción de sus estereotipos sobre los que todavía están por debajo o han llegado más recientemente. Aunque haya algo de esto, es también una simple prolongación de mecanismos diferenciadores que ya existen en origen y que incluso pueden potenciarse con la transición migratoria. Después de todo, el coste de esta transición genera una especie de impaciencia por ver el fruto, y una forma económica de verse triunfante es saberse diferente. Y diferenciarse de quienes se considera inferiores o de quienes se cree que son considerados inferiores. Así, por ejemplo, los ecuatorianos tienen muy presente si son o no de la sierra (*GD1*, *C2MI*) e incluso dejan claro que, al llegar a España, —como nos decía una madre— se informó mucho «(no en la zona latina, de ecuatorianos) antes de elegir el colegio... No quise preguntar a los ecuatorianos que tenía cerca porque no procedían de ámbitos urbanos o bien formados de Ecuador, sino de zonas rurales y sólo les interesa el colegio... mas no a dónde vamos (...donde no se valora la educación, había dicho anteriormente)... son más superficiales... prefiero aislarme de ellos» (*C3MI/3,1*, 19).

Registradas todas estas apreciaciones, y de acuerdo con lo expuesto al principio del epígrafe, no debe perderse de vista el contexto de satisfacción generalizada en el que se producen. Quizá sea eso lo que explica que en ningún caso hayamos visto expresada en las declaraciones de los padres y las madres entrevistados una denuncia clara de racismo en la escuela (como tampoco fuera de ella). Los africanos, quizá por la percepción del etiquetaje fenotípico del que se sienten objeto, parecen más proclives a constatar «un cierto» racismo. «No digo que no hay racismo aquí,» —dice uno de ellos— «pero hay también gente buena, como en Alemania, que yo he estado. Lo que noto aquí en España es la hipocresía, la gente no te dice así de cara que es racista, pero lo notas». Lo que ocurre parece vivirse con cierta resignación e incluso, de acuerdo con lo visto anteriormente, con cierta condescendencia por lo que a la experiencia de los hijos respecta. Así, nos dicen, «los niños no lo perciben... ya lo pasarán, cuando vayan al instituto. No pueden pensar que van a volver todos los días contentos a casa» (*GD2/27*).

Los padres rumanos son mucho menos ambivalentes y más contundentes en su afirmación de que a su juicio no existe racismo en España (*GD3/10*) y lo mismo se puede decir de los latinoamericanos. No obstante, interesa poner de manifiesto que casi nadie está

exento de incurrir en contradicciones y ambivalencias. La misma madre que anteriormente vimos cómo había sido rechazada en su intento de llevar a su hija a un centro concertado (porque sólo era «para españoles y de buena familia» —según le dijeron—), afirma en este sentido que en España no hay más racismo que el que provocan los propios inmigrantes cuando no cumplen con su trabajo («como hacen a veces los marroquíes», por cierto).

A muchos padres y las madres inmigrantes la escuela española les depara también un choque con sus visiones de lo que debe ser el respeto y la disciplina, lo que a menudo les supone un fuerte ejercicio de aprendizaje de un nuevo sentido de la libertad con el que no siempre encuentran fácil comulgar. Como este choque resulta de enorme importancia a la hora de poner en relación la experiencia educativa de las familias inmigradas con los procesos de aprendizaje social y adaptación cultural que supone su traslado, los trataremos en un epígrafe específico.

5. PROTECCIONISMO MORAL Y ANSIEDAD DE AUTORIDAD. LA INCERTIDUMBRE ANTE LAS INFLUENCIAS DE LOS IGUALES

Dados los parámetros de la perspectiva de análisis esbozada en el epígrafe inicial, las opiniones referidas a la disciplina y la autoridad merecen un comentario aparte por su relevancia a la hora de poner en relación la experiencia educativa de las familias inmigradas con los costes de su adaptación cultural y las tensiones psicológicas derivadas de tener que criar en un medio nuevo, no necesariamente percibido como hostil ni mucho menos, como hemos visto, pero sí como incierto y frecuentemente estresante¹⁷. Después de todo, «la inmigración es uno de los acontecimientos más estresantes a los que puede enfrentarse una familia» (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 125).

¹⁷ Como es habitual encontrar en los estudios de psicología social de las migraciones que, como ya señalamos en la nota 7, analizan los efectos de estresores ligados al llamado choque cultural o al Síndrome de Ulises (Ward, *et al.*, 2001 cit en Zoblina, A., *et al.*, 2004; Achotegui, 2006).

La reconfiguración de roles parentales durante la transición migratoria y la necesidad de tener que afrontar el deber de la guía sin el bagaje de experiencia y conocimiento del medio con que normalmente está equipado el adulto para ejercer su autoridad; la novedad de modelos culturales de cuidado y control que ofrece la sociedad de acogida y la dificultad de conjugar actitudes conservadoras en situaciones en las que son pioneros; las incertidumbres generadas por las decisiones y elecciones inesperadas que a menudo hay que afrontar sin referentes cercanos; los miedos a las influencias poco previsibles que puedan tener los grupos de iguales sobre los hijos... todos éstos son fenómenos esenciales de la experiencia parental de las familias inmigradas. Es precisamente su presencia lo que puede explicar el que su discurso subraye con tanta fuerza una de las principales diferencias con la escolarización en origen que prácticamente todos/as nuestros/as informantes coinciden en señalar: el diferente sentido y manifestación de la autoridad, la disciplina y el respeto, algo en lo que la labor educadora de la familia y la de la escuela están condenadas a entenderse —como ellos mismos reconocen. Cuando se habla de autoridad, respeto o vergüenza, rumanos y africanos coinciden de forma manifiesta en destacar una necesaria complementariedad entre la educación doméstica y la escolar, pero atribuyen la responsabilidad principal de la educación a la casa. En esto, es decir, en lo tocante al verdadero sentido moral de la educación: primero la familia y luego el colegio.

«La buena educación comienza en casa» —afirma taxativamente un padre congoleño—: «Nosotros tenemos que educarles, tenemos que mostrarles el camino que deben seguir».

(GD2/20)

No obstante, y pese a insistir en la mayor responsabilidad de los padres (GD2/18), el grupo de padres africanos (GD2/11,12) reconoce que el tiempo que pasan los niños en la escuela es mucho, y que las «compañías hacen mucho... [por eso] los profesores tienen que vigilar».

El recurso habitual al castigo físico en sus países de origen es frecuentemente señalado como una de las diferencias más llamativas entre las culturas educativas de los países de origen y la de España. Pero las reflexiones que entretejen en torno a esa apreciación permiten descubrir que algo más sustantivo subyace a esta observación. Aunque por regla general la ausencia de castigo físico no es

criticada en sí misma, sí que lo es la falta de disciplina que se percibe en las escuelas en comparación con las de sus países de procedencia (así como, más en general, la falta de respeto hacia los mayores). No obstante, y siempre sobre esa misma idea de asegurar el control y la obediencia, el grupo de padres africanos mostró una mayor condescendencia hacia el castigo físico.

«En África los profes nos pegaban cuando hacemos cosas malas y yo lo veo muy bien, nos castigaban...» y, tras recordar los castigos del padre Pierre (de origen francés), añade: «Aquí no pega al niño, y si el profe lo hace viene la poli y se mete en lío».

(GD2/19)

Les asombra que el propio niño tenga derecho a llamar a la policía porque se sienta «maltratado», dice otro, asombrado porque cree que eso «es bueno para su educación», y se explica: «cuando éramos pequeños, yo me recuerdo,... El profe de primaria nos pegaba, no para castigarnos, [sino] para educarnos,[para] no repetir la misma cosa mañana». La historia de un tío suyo que tenía un palo con diez clavos por cada lado suscita risas, aunque acuerdo en que no se debe llegar a tanto, y en que hay otras muchas formas de castigar que serían plenamente aceptables e incluso necesarias, a su juicio.

También alguna madre rumana cuenta que «es un poquito por miedo... [porque] en Rumanía si algo no le gusta al profesor, te pega», y aunque no todas están de acuerdo en que se pegue tanto, sí se coincide en que ese respeto del que hablan y que en cierta forma añoran comienza ya en el lenguaje, en el hecho simplemente de emplear el «usted» para dirigirse al profesor («ahí empieza todo» —afirma una de ellas—). Así es como se consigue que «la clase está muy tranquila, no se hace mucho ruido, no se grita» (GD3/12).

Cuando se tienen hijos en secundaria, los miedos e incertidumbres propios de una aventura de asentamiento y crianza en un país nuevo, se unen los miedos e incertidumbres que rodean el desarrollo mismo de la adolescencia (GD3/23), por eso son reacios a dar mucha libertad a los hijos. En general, como a cualquier padre o madre autóctonos, a los padres y las madres inmigrantes les preocupan problemas como la ropa (GD2/14), o la droga o el consumo de alcohol, cuestiones en que sienten que, como no podía ser de otra forma, los padres, muchas veces en clara contraposición al grupo de

iguales tienen «que poner los puntos sobre las íes» (GD3/21). Análogamente, les parece mal que se fume en los centros, pero llama la atención la relación que establecen entre ese hecho y la falta de autoridad y disciplina (GD2/11). Y es que, en su discurso, la cuestión de la autoridad en la escuela se relaciona con el respeto a los adultos en general, algo que con carácter muy general sí marca las diferencias en la descripciones y suscita muchas narraciones como contraejemplos (GD2/15).

Es de observar que en el grupo de rumanos la palabra «respeto» se asocia con el trato duro y cierta rigidez en la instrucción; está relacionado con el miedo que inspiran los profesores, que en su país «está muy duro, y el primer día la niña está asustada... está como con miedo, dice otra, y tampoco es eso». No obstante, hay acuerdo, sobre todo entre las mujeres, en que los niños españoles «tienen la nariz muy larga y se la tienen que cortar» (GD3/7).

Cierto miedo a la libertad, miedo a «dar alas a los niños», en las palabras de una madre rumana (GD3/19), expresión equivalente en su discurso a la de «dar la mano y cogerse el brazo», que un padre explica como el «miedo a muchas cosas nuevas» y «a que los malos atraen a los buenos», a los peligros que acechan en los grupos de iguales en secundaria (miedos similares a los que pueden preocupar a cualquier familia autóctona, pero que temen más porque, como señala una madre rumana, «los extranjeros son más juzgados [sic] que los españoles, si hace algo malo un niño español ya no se ve en él la oveja negra, es la oveja blanca, pero si se mete algo en el bolsillo y eres rumano o búlgaro, te llevas todas las culpas» (GD3/20).

La receta es bien sencilla, en palabras de una madre rumana «No hay que dar tanta libertad» o «darle un poquito, que pruebe» —apunta la otra— (GD3/21).

Curiosamente, este proteccionismo moral convive con la gran independencia y autonomía que se les concede en los traslados diarios, el cuidado de hermanos o la atención a labores domésticas, todo lo que en muchas ocasiones les confiere una exigencia y un trato más adulto que el dispensado a los iguales autóctonos.

El miedo a un entorno social y de actividades nuevo en un contexto que también es nuevo para los padres refuerza su ansia de control, y eso puede ser lo que explica su interés y preocupación en los valores morales que la escuela no llega a asegurar (de ahí la añoranza de profesores más rígidos), la excesiva relajación que se observa muchas veces en las familias autóctonas y su frecuente hinca-

pié en la formación religiosa (aunque esta no se manifiesta en una demanda a la escuela). Esto es más manifiesto en el caso de padres marroquíes y africanos, que muestran una concepción del respeto más profunda que la de los rumanos y latinoamericanos.

Para ellos cuestión del respeto, la disciplina y la autoridad tiene que ver no sólo con la deferencia hacia superiores o adultos, sino también con la religión:

«¿Cómo se puede dejar que un niño diga “me cago en Dios”? Si no respeta a Dios, cómo va a respetar personas?

(GD2/17)

Nos atrevemos a poner en juego la hipótesis de que la importancia conferida a la conservación de la religión de origen por estas familias tiene más que ver con la incertidumbre que se aprecia en el nuevo medio que con el aferramiento a algún tipo de esencia étnica. La experiencia de aceptación y apoyo recibido por una madre mormona confirma este punto y lo amplifica más allá del caso musulmán (C4MI/16).

Curiosamente, en la muestra de entrevistas y discusiones recogidas no hemos registrado ningún caso en que esta fuerte y muy extendida discrepancia con lo «excesivamente relajado» que parece el clima moral de la escuela haya suscitado una intervención en ella por parte de los padres. Se asume como una carga con la que su labor educadora debe lidiar, más que como algo sobre lo que podría actuar para mejorar la escuela. Y ello, precisamente, nos lleva al último de los tópicos a considerar.

7. LA PARTICIPACIÓN

Constituye ya un tópico comúnmente aceptado que la participación de los padres y las madres en la vida escolar de los hijos es un factor fundamental de mejora en el desempeño de éstos y en el funcionamiento del centro. Ésto es, si cabe, más importante todavía en el caso de los contextos que cuentan con familias inmigradas, pues las informaciones suministradas por ellas son decisivas para adecuar la organización del centro y su práctica de enseñanza a su presencia. Los diferentes planes de acogida y propuestas de

intervención o apoyo consultados constatan sin excepción este punto¹⁸.

Sin embargo, es un lugar común de la investigación centrada en la escolarización de alumnado procedente de la inmigración el que la participación de sus padres en la vida escolar es muy escasa. Algo lógico si no les interesara, como de hecho piensan muchos directivos y profesores, en cuyas opiniones se basan los resultados de las investigaciones referidas¹⁹. Pero, ¿por qué no participan si, a la vista de los testimonios recogidos en los epígrafes precedentes, la educación es tan importante para ellos? ¿Por qué no tienen un mayor contacto con la escuela si tanto confían los padres en ella y, además, tanto necesitan el éxito escolar de sus hijos para experimentar el de su proyecto migratorio? ¿No sería esa participación tanto más esperable aún si a todo ello se une el miedo a perder al hijo en una sociedad que no se controla, el recelo de que la escuela no es lo su-

¹⁸ Más allá de la generalizada aceptación de este punto, puede verse la experiencia de las comunidades de aprendizaje (Aguado, Gil y Mata, 2005) para acceder a una forma de participación, más integral, que una familia inmigrada con la escuela y la comunidad en una implicación activa de todos los agentes educativos (padres y madres, profesores, voluntarios, mediadores, alumnos, organizaciones) a través de grupos interactivos (comisiones mixtas). Véase también *El papel de las ampas en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros: protocolo de acogida para mujeres y familias inmigrantes*, CEAPA, 2005.

¹⁹ Por ejemplo, la inmensa mayoría (83%) del profesorado de la CAM entrevistado por García Fernández y Moreno Herrero (2002: 54) coincide en que los padres inmigrantes acuden a la escuela sólo a requerimiento de los tutores, y recogen un testimonio que lo explica: «son poco accesibles y dan menos importancia a la educación de sus hijos». Para comprender esta opinión en su justa medida, hay que tener en cuenta que la atribución de incumplimiento de responsabilidades a las familias por parte del profesorado es una constante que se repite también en el caso de la población autóctona. Puede ser útil recordar en este sentido que —según un reciente estudio— el 62% del profesorado atribuye a las familias responsabilidad en los problemas de convivencia por la falta de exigencia hacia sus hijos y despreocupación por su rendimiento académico. Más en concreto, el 23% de los profesores considera que los padres no prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos; el 36% piensa que el clima de convivencia en las familias se ha deteriorado (*Convivencia, conflictos y educación de los centros escolares de la Comunidad de Madrid* encargado por el Defensor del Menor de la CAM y dirigido por Álvaro Marchesi).

ficientemente disciplinada o la inquietud por no poder ser una referencia moral en un contexto que se desconoce?

Nuestros datos no permiten por el momento ofrecer una explicación definitiva a esta cuestión; pero —al estar extraídos del discurso de los propios inmigrantes— sí nos permiten plantearla con mayor adecuación a su perspectiva. En primer lugar habría que reflexionar sobre el trasfondo mismo de esa participación, pues, lo cierto es que tampoco la de las familias autóctonas es la que sería deseable ni tampoco la que sería esperable (habida cuenta de que es una población acostumbrada, o al menos, habilitada, a participar activamente en otros ámbitos, como el político, por ejemplo).

En segundo lugar, las narraciones recogidas en nuestra investigación hacen más bien pensar que habría varias formas de implicarse en la vida educativa de los hijos y del centro. Unas son más visibles que otras a los ojos del profesorado o los equipos directivos. Pertenecer al AMPA del centro, asistir a tutorías, cursos para padres y reuniones cuando se convocan o solicitar encuentros con tutores o dirección a iniciativa propia son estrategias claramente visibles (aunque sea por su ausencia), mientras que motivar para el esfuerzo o intentar ayudar con el trabajo escolar doméstico, buscar información sobre actividades extraescolares o de apoyo al estudio fuera del centro, lo son menos.

Las familias inmigradas puntúan realmente poco en las primeras, como ya se ha dicho. Las principales razones para ello son los horarios de trabajo y/o la incomodidad que sienten, sobre todo al principio, al tener unas habilidades comunicativas limitadas respecto a los padres autóctonos, razones que se han constatado también en otros países del sur de Europa (Törmikoski, 2004: 17,31). Pero no parece que se pueda decir lo mismo de las segundas. No son, ciertamente, familias que participen de forma abierta y visible (como la mayoría de las autóctonas, insistimos); pero sí que son por lo general familias implicadas. Cuando acuden, además, suelen hacerlo a reuniones individuales más que a colectivas, lo que invisibiliza aún más su participación²⁰.

²⁰ En entrevistas a profesores correspondientes a otras fases de la investigación hemos tenido ocasión de constatar cómo, a su juicio, las madres y padres de alumnos marroquíes «no se enteraban de nada» en las reuniones de grupo, por lo que preferían reuniones individuales, ya que esta forma de participación les intimidaban mucho menos. En la misma línea que

Por otro lado, esta falta de participación abierta que en ocasiones suele tomarse como indicador de una ausencia de interés o de voluntad de integración desde la perspectiva del profesorado, puede ser compatible con la sensación contraria por parte de los padres, que pueden sentirse más integrados de lo que los percibe el profesorado y, desde luego, implicados.

En un sentido educativo más amplio, la formación religiosa fuera del centro o el aprendizaje de la lengua y cultura de origen son ejemplos de interés por la educación. Un padre africano, por ejemplo, incluye en su esfuerzo educativo el tener que enseñar en casa a su hija (que nació aquí) el idioma de origen (mandinga) que es el que habla en casa «para que entienda» y... «no olvide» (GD2/3). Pero incluso en un sentido educativo más estrecho el apoyo al trabajo escolar doméstico (o la frustración de no poder hacerlo o propiciarlo como se debiera) es también un buen indicador de interés. Las mujeres marroquíes, por ejemplo, tienen claro que, al hecho de que en las «viviendas partidas» «no pueden estar tranquilos... no tienen juegos para la tele, no tienen nada», se une también el que «necesitan ayuda con las tareas» y que nadie en la casa puede ofrecérsela, aunque haya ganas de hacerlo. Una de ellas cuenta, así, cómo «llegan a casa y [ella] les pregunta ¿Tenéis deberes? Pero si ellos no quieren hacer deberes dicen que no tienen». Aunque también se da el caso inverso, pues otra madre responde: «A veces mi hijo llora: ¡ay, mama, que mañana me van a preguntar!» (GD4).

La salida más frecuente en estos casos es llevar a los niños a centros tanto públicos como privados que ofrecen apoyo escolar. Pero no hay normalmente un seguimiento muy directo de lo que allí se hace. «Sí, hay un centro, pero sólo para jugar y así. Si tienen deberes, les ayudan un poco nada más» —afirmó una de las madres marroquíes. No obstante, para ese seguimiento que constituye el primer paso del apoyo, se están desarrollando algunas experiencias que nos han sido positivamente valoradas. Una madre argentina, por ejemplo, nos contaba cómo había sido de gran utilidad su participación en un programa en el que «el seguimiento de tu hijo lo haces desde casa y además hay una cierta complicidad con el profesor» (C5MI/9). Este programa consistía en esencia en la comuni-

aquí proponemos, Comer (1986) resalta el hecho de que hay que tener en cuenta que la falta de participación de estas familias no debe interpretarse como falta de interés por la educación de sus hijos.

cación escuela-familias a través de las nuevas tecnologías, que permitía a los profesores comunicar las incidencias (planificación de tareas y deberes, fechas de exámenes, absentismo, ...) respecto del alumno a sus padres a través de correo electrónico, así como el complemento de la comunicación en la otra dirección. El todavía escaso acceso de la población inmigrada al disfrute de estas tecnologías en el domicilio puede constituir un serio obstáculo para establecer nuevos cauces de participación adecuados con sus horarios.

CONCLUSIONES

La inmigración ha echado ya raíces en España. Muchos inmigrantes se han hecho padres aquí o han decidido ser padres aquí trayendo a sus hijos desde el país de origen. El objetivo de esta investigación era analizar su experiencia una vez que los escolarizan, y analizarla a partir de su propio discurso. Pretendíamos con ello ganar un conocimiento «desde dentro» acerca de cómo definen esa experiencia y cuál su significado en el desarrollo de su proyecto migratorio, en la formación o recomposición de su hogar y en la producción de sus sentimientos de integración y percepción de la acogida. El análisis que hemos presentado de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas y grupos de discusión realizados nos permite extraer cuatro conclusiones básicas en relación con las preguntas de investigación formuladas al comienzo.

La primera y más genérica es que, oídas las preocupaciones de los padres y las madres inmigrantes, parece existir un desfase entre éstas y el discurso dominante de la interculturalidad. No se trata de antagonismo, sino, simplemente, de que no hay coincidencia entre su discurso y el de la academia.

La segunda corrobora una idea ya establecida tanto en la investigación sobre ciertos aspectos de las migraciones como en la investigación educativa: que cuando lo que se contempla es un proyecto (y tanto las migraciones como los hijos lo son) la unidad fundamental de análisis es la familia. Sin entender lo que en ella se fragua es difícil de entender lo que se espera, lo que se proyecta y lo que se está dispuesto a asumir en la educación de un hijo. Es muy probable que en muchos casos sea más el tipo y la situación de la familia que la etnicidad lo que permita entender su apuesta educativa. Y una familia inmigrada o fundada por inmigrantes extranjeros es,

ante todo, una familia cuya historia está marcada por un importante proceso de movilidad hacia un objetivo: trabajar y mejorar. En ello se traduce lo que nos decía una madre ecuatoriana: «hemos venido a lo que hemos venido». Y precisamente con «trabajar» y con «mejorar» tienen que ver las otras dos conclusiones de nuestro estudio.

La tercera confirma una de las hipótesis que hemos barajado a lo largo del texto: que el significado que tiene para los padres inmigrantes la experiencia escolar de los hijos deriva de su necesidad de ver los frutos de su esfuerzo migratorio. El buen desempeño escolar de sus hijos es un indicador de que el viaje merecía la pena (sobre todo cuando su propia vida laboral no arroja frutos tan ilusionantes). De ahí su elevada confianza en la educación, su implicación (aunque casi nunca traducida en abierta participación) y el que proyecten sobre ella toda su fuerte ideología del trabajo y el esfuerzo. Siempre y cuando no medien dificultades derivadas de la lengua, de un ingreso tardío o de un traslado a España a edad avanzada (e incluso en muchos casos en que se den estos casos), es muy probable que la moral de trabajo imperante en las familias inmigrantes constituya un importante factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela. Sin embargo, la historia de una familia inmigrada es, como también hemos visto, una historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades nuevas que exigen rápidas adaptaciones.

La cuarta conclusión tiene que ver precisamente con este horizonte de incertidumbre cuando no de temor que rodea la experiencia de los padres inmigrantes, no ya sólo como usuarios del sistema, cuanto como educadores en sí mismos. Creemos que la evidencia empírica recogida en nuestra investigación permite confirmar la hipótesis de que muchas de esas incertidumbres y tensiones que suelen incluirse en el estudio de fenómenos como el choque cultural o el síndrome de Ulises afectan igualmente a la forma en que los padres inmigrantes viven la educación de sus hijos. Su experiencia está más marcada por la novedad, la incertidumbre y el riesgo al fracaso, que por la hostilidad. Los patrones tradicionales de la guía moral y la autoridad se trastocan, el sentimiento de inseguridad aflora y, como consecuencia, se produce un cierto repliegue hacia un sentido más profundo y moral de la educación que ya no se considera que pueda ser ofrecido por la escuela (a pesar de lo bien valorada que ésta es). En unos casos, la experiencia de separación ini-

cial anterior a la reagrupación genera una ansiedad de autoridad y control por no haber podido desempeñar ese rol durante la fase de separación; en otros, los de las familias formadas aquí con hijos de segunda generación, la fuente de una ansiedad similar sería la incertidumbre de ver crecer a los tuyos en un contexto distinto al recordado e incluso al imaginado. Ahora, más que el miedo a que los hijos saquen malas notas, es el miedo a que no sepan conducirse rectamente el que esconde el miedo al fracaso de haberlos criado en la emigración.

Estas ilusiones y estos miedos son, en definitiva, lo que explican el lugar que ocupa la educación de los hijos en el proyecto de las familias inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ACHOTEGUI, J. (2006): «Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)», *Migraciones*, 19, pp. 59-85.
- AGUADO, T.; GIL, I.; MATA, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Catarata, Madrid.
- APARICIO, R. (2001): «La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes», *Migraciones*, 9, pp. 171-182.
- APARICIO, R., y TORNOS, A. (2006): *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: OPI (MTSS).
- AA.VV. (2003): «Madres y padres inmigrantes tienen la palabra (Mesa redonda)», *CEAPA*, 75, pp. 3-6.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A., y MORENO HERRERO, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la comunidad de Madrid*, CES: Madrid.
- GARRIDO, L., y TOHARIA, L. (2003): «La situación laboral de los españoles y los extranjeros según la Encuesta de Población Activa», en *Economistas*, n.º 99, pp. 74-86.
- GASCÓN, N. (1998): «Familias rifeñas: segunda generación y conflicto intergeneracional. Líneas de intervención». *OFRIM Suplementos*, 2, pp. 133-148.
- IDP (2003): Informe Defensor del Pueblo (disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp>).
- PARRELLA, S. (2005): «La “maternidad a distancia” de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la intercomunalización de la reproducción», en GIRÓ, J.: *El género quebrantado*, Madrid: Catarata.

- PUMARES, P. (1996): *La integración de los inmigrantes marroquíes: familias marroquíes en la Comunidad de Madrid*, Barcelona: Fundación La Caixa.
- RODRÍGUEZ CABRERO, G. (2003): «Protección social de los inmigrantes extranjeros» en *Inmigración: Mercado de Trabajo y Protección Social en España*, dirigido por Antonio Izquierdo Escribano, Consejo Económico y Social.
- RUCIMAN, W. G. (1966): *Relative Deprivation and Social Justice: A Study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth-Century England*, University Of California Press, Berkeley.
- SMART, J. F. y SMART, D. W. (1995): «Acculturation stress of hispanics: loss and challenge», *Journal of Counselling and Development*, 75, pp. 390-96.
- STARK, O. (1993): *La migración del trabajo*, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- TERRÉN, E. (2005a): «Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica», *Tempora*, 8.
- TERRÉN, E. (2005b): «¿Por qué se desprecia tanto la asimilación? Algunas enseñanzas de la investigación sobre las segundas generaciones?», *Comunicación presentada en la VII Conferencia Nacional de Sociología de la Educación*, Santander, septiembre.
- TÖRMİKOSKI, K. (2004): «Estudio comparativo de la integración socio-educativa de padres y madres inmigrantes en los sistemas locales de educación y en los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida», *R3L Iniciativa de Enseñanza Vitalicia, Reunión Regionet Integra, Tampere*, marzo 13, 2004.
- WARD, C.; BOCHNER, S.; y FURNHAM, A. (2001): *The psychology of cultural shock*, East Sussex: Routledge.
- ZEHRAOUI, G. (1994): *L'immigration. De l'homme seul à la famille*, Paris, L'Harmattan.
- ZOBLINA, A.; BASABE, N., y PÁEZ, D. (2004): «Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: superando el choque cultural», *Migraciones*, 15, pp. 43-85.