

Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social¹

Silvia CARRASCO, Jordi PÀMIES Y Marta BERTRAN
Grupo EMIGRA - Universitat Autònoma de Barcelona

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by Diposit Digital de Docu

Aceptado: Noviembre 2008

Resumen

Este artículo analiza las formas de entender y valorar la participación de las familias de origen inmigrante en los procesos educativos de sus hijos e hijas, con especial referencia a las familias de origen marroquí, y sus estrategias para el éxito en el marco de los proyectos migratorios, aportando evidencias sobre los desencuentros y las dificultades específicas que emergen desde los primeros contactos con los servicios educativos preescolares hasta la finalización de la educación obligatoria. Se sitúan en una posición central del análisis diversas consideraciones sobre el valor de las formas diferenciadas del capital social con relación a la etnicidad, la participación y el éxito escolar, y para ello se revisan brevemente algunas aportaciones sobre capital social y educación en la literatura sobre educación e inmigración.

Palabras clave: Familia, inmigración, escuela, capital social

Abstract

This paper examines the ways in which immigrant families' participation in their children's education process is understood and valued, with special reference to Moroccan families, as well as their achievement strategies in the framework of their ongoing migration projects, bringing about evidence on specific difficulties encountered from first contacts in early schooling through the end of compulsory education. A series of concerns about the value of different forms of social capital constitutes a central position of the analysis in relation to ethnicity, participation and school achievement. To do this, some contributions concerning social capital and education in the literature of education and immigration will be reviewed.

Key words: Family, immigration, school, social capital

Una proporción importante de las familias inmigrantes experimenta procesos de reconfiguración interna en términos de estructuras, relaciones y funciones que influyen de manera fundamental en la educación de los hijos e hijas. Se añade a ello el hecho de que los cambios familiares que se han producido en el contexto social de destino durante las últimas décadas contribuyen a intensificar y acelerar aquellos

¹ Este artículo ha sido realizado en el marco del Proyecto I+D SEJ 2005-09333-CO2 (01) *Familias transnacionales, relaciones interculturales e integración socioeducativa de niños y jóvenes de origen extranjero*, del Ministerio de Educación y Ciencia.

procesos, desde las prácticas reproductivas hasta las transformaciones en las relaciones de género y el reconocimiento de ciertas formas de diversificación de las configuraciones familiares y su marco legal. En los procesos de individuación y democratización de las familias actuales emergen nuevas formas de autoridad parental (Brullet, 2004) en las que se negocian nuevos roles y posicionamientos. En los nuevos contextos a los que se incorporan, sus proyectos iniciales se entrecruzan y a veces chocan con los que desarrollan los hijos e hijas que crecen en destino (Carrasco, 2002) y con los discursos y prácticas escolares de las sociedades receptoras, en las que tiene lugar una parte fundamental de su socialización.

En este artículo nos centraremos en las formas en las que desde los proyectos migratorios familiares se aborda la escolarización de hijos e hijas, y la variabilidad de estrategias que adoptan las familias para el éxito académico y social, a través de los desencuentros recurrentes que emergen entre escuelas y familias en el contacto intercultural y en el marco del debate sobre capital social y educación en contextos de inmigración. Prestaremos especial atención a las familias marroquíes porque, si bien constituyen, con diferencia, el colectivo extracomunitario más numeroso y con mayor tiempo de asentamiento en Cataluña, sus hijos e hijas siguen teniendo uno de los más bajos niveles de continuidad académica tras la educación obligatoria² a pesar del aumento de los nacimientos en destino y de su mayor incorporación normalizada en preescolar e incluso antes en proporciones crecientes, a través de los servicios educativos³ disponibles para la etapa 0-3.

Los datos analizados proceden fundamentalmente de 3 de los 14 estudios de caso constituidos por instituciones educativas públicas de todas las etapas y sus entornos, localizadas en municipios con alta presencia de población inmigrante de la RMB (Región Metropolitana de Barcelona) que constituyeron la muestra⁴ en la que se llevaron a cabo sendas etnografías escolares y comunitarias, dentro de un proyecto de investigación más amplio sobre familias inmigrantes y condiciones de integración social y escolar de sus hijos. En este trabajo nos hemos centrado en el inicio de las relaciones con las instituciones educativas (*llars d'infants*) y el final de la escolarización obligatoria (últimos cursos de ESO), por el peso que tienen estos dos momentos de la trayectoria escolar en las teorías convencionales sobre éxito y fracaso escolar.

² Vid Carrasco, dir. (2005) y Pàmies (2006).

³ Programas como *Ja tenim un fill!* (Ya tenemos un hijo) o *Espais Familiars* (Espacios Familiares) además de instituciones educativas como las *Llars d'infants*. Nos referiremos específicamente a estas últimas sin traducir su nombre por 'guardería' porque estimamos que traicionaría la filosofía que las inspira.

⁴ El trabajo etnográfico se realizó en 5 *Llars d'Infants*, 6 escuelas de educación infantil y primaria, y 3 institutos de Barcelona y de la RMB y sus entornos comunitarios, entre 2002 y 2006, por parte de un equipo de 6 investigadores a lo largo de varios cursos académicos con el apoyo de dos proyectos I+D y un proyecto de la Fundació Jaume Bofill.

Capital social, escuela e integración: revisando algunas hipótesis

De la misma forma que se acepta, y no hay estudio cuantitativo y cualitativo que haya mostrado lo contrario, que el estatus socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres resulta un factor clave para predecir los resultados escolares, se asume que la existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y jóvenes y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor. Sin embargo, según la amplia revisión de la literatura realizada por Bakston y Zhou (2002), algunas investigaciones también indican que la influencia de estos lazos cercanos entre familia y escuela varía y no siempre se corresponde de forma lineal al contemplar aspectos diversos, como los resultados que los jóvenes obtienen en tests estandarizados, las expectativas de los estudiantes frente al mercado laboral o su continuidad educativa en la educación postobligatoria y superior.

En el caso específico de los grupos minoritarios, el posible efecto de aquellos factores que vinculan familia y escuela es todavía más difícil de establecer. Se observan diferentes resultados para las diversas minorías presentes en la escuela y en situaciones y contextos locales distintos, tal como se ha ocupado de mostrar la literatura antropológica y sociológica, especialmente a partir de la contribución de Ogbu desde finales de los setenta en sus diferentes versiones y desarrollos críticos posteriores (Ogbu & Simons, 1998), distinguiendo entre distintos estatus de minorías -involuntarias e inmigrantes- a través de distintos modos de incorporación e historias de contacto en distintas sociedades. Así, se defiende que las expectativas y creencias de las familias sobre la escuela resultan un aspecto central para dar cuenta de las motivaciones y los logros escolares de los jóvenes, y que la confianza que las familias depositan en la escuela guarda relación con sus experiencias y relaciones en los contextos de integración, que definen la percepción de la capacidad de la escuela para proporcionar capital cultural y social que promueva la movilidad. Estas experiencias y relaciones resultarán un factor explicativo de primer orden ante las trayectorias escolares de los hijos e hijas.

Aunque el planteamiento anterior puede ser difusamente aceptado, la escasa presencia en la escuela de las familias inmigrantes se sigue considerando un indicador de desinterés e interpretado como un freno para el éxito de los hijos. También, como un reflejo de las resistencias culturales de las propias familias, que les limitaría ante la acumulación de *capital social* en la sociedad receptora. Desde esta perspectiva, se desplaza la responsabilidad a la familia, en última instancia, de los logros escolares que los hijos obtienen, que se alimenta del doble y ya viejo paradigma de la discontinuidad y la distancia culturales, porque con frecuencia el profesorado infravalora el papel fundamental que juega la educación de los hijos e hijas en los proyectos migratorios familiares. Así, las familias, especialmente las llegadas de países pobres, suelen ser objeto globalmente de representaciones negativas en la escuela (Carrasco, S., ed. 2004). Además de deslegitimar rasgos culturales reales o atribuidos a los grupos inmigrantes en relación con el currículo y la cultura escolar de la sociedad receptora, la perspectiva

del déficit⁵ atribuye a las familias inmigrantes y de minorías dudosas capacidades para la crianza y la socialización de sus hijos que se proyectan sistemáticamente en el ámbito de la educación formal, aunque no de forma tan clara en el ámbito preescolar. En tales condiciones, informadas por prejuicios y estereotipos, el único capital social que aquellas estarían por sí mismas en situación de acumular sería, paradójicamente, un factor más de alejamiento de los requisitos de la educación formal y, en última instancia, de las condiciones para la movilidad social. Es decir, siguiendo con la línea del planteamiento clásico en el campo del capital social, al reforzarse los vínculos intracomunitarios (o capital social *bonding*), se limitaría el acceso a relaciones interculturales y a la participación en la escuela, en los términos en los que ésta la entiende y promueve (o capital social *bridging*). Sin embargo, como veremos más adelante, la investigación etnográfica⁶ cuestiona seriamente estos supuestos.

Así, se considera implícitamente que existe una relación directa entre participación social e integración social de la población inmigrante, en la medida en que la participación promueve y moviliza redes de relaciones (Checa, 2004). Pero no hay que olvidar que la participación puede considerarse desde dos ángulos, y esta distinción es crucial: desde el acceso a los recursos (*participar de*) y desde su significado más convencional, es decir, desde el acceso a las estructuras participativas previstas (*participar en*). Esta última forma de participación –en realidad, de falta de participación– es la que se invoca, a menudo sin contemplar la otra dimensión o perspectiva, e implicaría el establecimiento de relaciones interculturales positivas reales, y no sólo formales, y una actitud favorable al conocimiento y al reconocimiento recíproco entre la mayoría, representada por la institución escolar, y la minoría, representada por las familias inmigrantes.

Ahora bien, las relaciones entre la escuela y las familias, en general, vienen determinadas por los mecanismos participativos que la institución ofrece y delimita –como *participación en*– y por el interés y las posibilidades reales que las familias tienen de inserirse en las redes de relación, razón por la cuál Booth & Ainscow (2000) insisten en que se debe prestar atención a las barreras a la participación que la propia escuela establece ante todos los agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado de nueva incorporación o en posiciones periféricas), como medida de su capacidad inclusiva. En esta línea, otras investigaciones centradas en los alumnos y en la escuela (Gibson et al. 2004), pero no en las familias, abogan por la necesidad de crear condiciones para la adquisición de capital social entre el alumnado de origen inmigrante a través de la participación en grupos de iguales intraétnicos en programas específicamente dirigidos a este sector de estudiantes, creando conexiones y vínculos propios

⁵ Para una magnífica revisión de los supuestos e impactos del ‘pensamiento del déficit’ en distintos ámbitos y disciplinas, ver Valencia, R (2000), *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*, London & New York: Routledge-Falmer Press, y en especial el texto de Foley, D., en el mismo, “Deficit thinking models based on culture: the anthropological protest”.

⁶ No podemos dejar de mencionar nuestro pesar por la trágica muerte de Eduardo Terrén, insubstituible colega fallecido mientras cerrábamos la redacción de este artículo, con la complicidad de responder a su reclamación de más investigación empírica para contribuir a esta cuestión que planteó, como siempre de forma clara y acertada, en *Integración no significa asimilación: etnicidad, capital social y escolarización*.

con la escuela. Estas actuaciones se refieren, sin embargo, a aspectos de una realidad escolar poco comparables con la filosofía del sistema educativo y la organización escolar españoles que, al menos en la teoría, defiende el énfasis en la sociabilidad intercultural como la realidad más deseable, considerada a la vez una de las medidas básicas de la integración y un indicador de la misma.

Por lo que respecta a las familias, su participación en la escuela puede verse obstaculizada por causas diversas: escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares; rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias; discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; y también resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres, de manera que aquella correlación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela se complica. Éstos son los aspectos que suponen una mayor amenaza para el *sistema de confianza* al que se refería Coleman (1990), que resulta de vital relevancia en los procesos de acogida e incorporación de las familias inmigrantes (Terrén, 2004, Pàmies, 2006).

Finalmente, resituando el debate sobre educación y capital social en el nivel estructural del análisis, para comprender y analizar las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela es necesario prestar atención a las dos líneas de investigación recientes que recuperan las jerarquías y relaciones de clase y etnia y los contextos de integración escolar y social existentes en la sociedad receptora. Por una parte, algunos trabajos, por ejemplo el de Feliciano (2006), intentan establecer correspondencias entre los factores sociales pre-migratorios, como la posición de clase en el país de origen y la integración escolar en el país receptor, que favorecerían estrategias de clase media en grupos inmigrantes que ocupan inicialmente en destino posiciones subalternas, lo que vendría a explicar la heterogeneidad entre grupos en los resultados de sus hijos e hijas; por la otra, otros trabajos, por ejemplo el de Dwyer, Modood y otros (2006), exploran las diferencias intragrupal y entre grupos en la capacidad de producir capital social favorecedor de aspiraciones y trayectorias académicas consistentes a través de los 'recursos étnicos' (o en afiliaciones identitarias hasta cierto punto equivalentes) de las familias inmigrantes en las posiciones más precarias de la estructura social y productiva. Aunque su objetivo último es dar cuenta de las diferencias de género en los resultados escolares de los británicos de origen paquistaní (afectados por las peores trayectorias académicas, después de los afrocaribeños), esta segunda perspectiva sobre educación y capital social creado por las familias en los contextos comunitarios parece más adecuada para comprender las realidades vividas por las familias marroquíes. Además, proponen retomar el análisis de las relaciones de poder y las posiciones de prestigio en las estrategias de movilidad social en la línea de Bourdieu (1983), y explorar la existencia de procesos de 'cierre intergeneracional' (padres e hijos se mueven en el mismo círculo) y 'refuerzo normativo' (los padres comparten y promueven idénticas normas, valores y objetivos) en la creación de capital social eventualmente favorecedor de trayectorias académicas positivas por parte de las familias inmigrantes, identificados por Bankston y Zhou (2002) a raíz de su revisión de la literatura.

En las siguientes secciones se describen las percepciones y las creencias del profesorado sobre las familias inmigrantes a través de los desencuentros que emergen y las estrategias que éstas desarrollan ante la escolarización de sus hijos e hijas en el contexto de sus proyectos migratorios y de sus entornos comunitarios⁷.

La visión del profesorado: Desinterés e incapacidad

Aunque para un sector importante del profesorado las familias inmigrantes tienen expectativas diversas hacia la escuela en los mismos términos que el resto de la población, la mayor parte del mismo en los centros estudiados estima que estas familias, en especial las de origen marroquí, no están interesadas por la educación formal de sus hijos e hijas. Consideran que este desinterés es observable por su falta de apoyo a sus hijos frente a los requisitos académicos y que sus discursos y prácticas culturales constituyen un freno para el éxito escolar:

“No se preocupan por la escuela. A ellos lo que les interesa es casar a sus hijas pronto y que sus hijos empiecen a trabajar cuanto antes.[...] Entonces, realmente, ¿a las familias marroquíes les interesa la educación?”

[Profesora]

Los docentes piensan también que las familias inmigrantes son centro de esfuerzos profesionales preferentes y extraordinarios, escolares y no escolares, que no se ven correspondidos con los resultados, invisibilizando o tratando como excepciones los casos de éxito que se producen y confirmando que tales esfuerzos son innecesarios:

“Les dan becas de libros y todo y después no traen el material. Este sólo lo ves cuando es la época de becas, entonces viene pero después ya está”

[Profesor]

Las formas en las que para educadoras y profesorado se concreta este desinterés de las familias son variadas. En el primer ciclo de educación infantil (0-3 años) son frecuentes los comentarios críticos de las educadoras sobre la supuesta mayor irregularidad de la asistencia de algunos niños de origen no comunitario, sobre todo en referencia a familias marroquíes y pakistaníes, y en menor grado, a las familias filipinas y latinoamericanas:

⁷ Sin ánimo de reforzar el uso generalmente impreciso, problemático y esencializador de ‘comunidad’, extendido con frecuencia a partir de la literatura anglosajona, aquí nos referimos específicamente a los vecindarios y barrios en los que viven las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en las instituciones educativas a partir de las cuales se ha llevado a cabo la investigación. Al mismo tiempo, prestamos atención al tejido asociativo y otras redes de relaciones informales, a menudo vinculadas al origen común o a prácticas generalizadas en aquellos vecindarios y barrios, que pueden proporcionar algún sentido de pertenencia comunitaria, pero también ejercer algún control comunitario.

“A Mohamed al principio le costó adaptarse a la escuela porque era el primer año que venía, y la verdad es que está demasiado “en las faldas de la madre”... Los primeros días, la madre lo traía poco, pero ahora que ella está trabajando, se ve obligada a dejarlo más regularmente.”

[Educadora]

Comentarios como éste a menudo van seguidos de alusiones a la invisibilidad o poco reconocimiento de la tarea educativa realizada por las educadoras (“traen al niño en medio de la actividad y la interrumpen; no se dan cuenta de que estamos educando”). Las educadoras no entienden la lógica del uso de la institución por parte de la madre. La madre lleva a su hijo a la *Llar d’Infants* aunque sólo trabaje con intermitencia, por lo tanto, tiene interés en que su hijo disfrute de este recurso. Ahora bien, la asistencia o inasistencia del niño se interpreta sólo en función de la necesidad de conciliación laboral de la madre, es decir, creen que lo lleva sólo cuando no puede hacerse cargo de él, sin entender los beneficios del recurso para el niño. La educadora no se da cuenta de que la madre se preocupa por su bienestar, intentando conciliar y asegurar los objetivos y valores de la institución educativa escolar y de su propia continuidad afectiva y relacional, como institución educativa familiar. Aunque hemos observado que en el primer ciclo de educación infantil las educadoras y otras profesionales generalmente valoran positivamente los vínculos que establecen las madres con los hijos y el mejor manejo de éstas ante cuestiones prácticas de la crianza que las madres autóctonas, esta valoración puede convertirse fácilmente en una deslegitimación al convertir estos ‘saberes’ en algo cercano a la naturaleza y alejado de la cultura, o concebirse en términos de una diferencia cultural que plantea mayores desventajas para los niños y niñas, o específicamente para éstas. En una de las observaciones en una *llar d’infants*, sólo había una niña sin ningún tipo de reacción ante el juego heurístico, permaneciendo mucho rato sentada en el suelo al lado de los materiales, inmóvil, sin hacer ningún intento por tocarlos. Al comentar el caso con la educadora ésta responde que Sara acostumbra a comportarse así, añadiendo: “Sara será una buena mujer árabe, puesto que sólo hace cosas que se le manden.” La educadora interpreta el comportamiento de Sara en función del estereotipo de la pasividad asociada al género atribuida a la ‘cultura árabe’, desconociendo que en su casa el tipo de estimulación de los niños que se practica en la sociedad occidental no es valorado ni practicado. De hecho las familias acostumbran a vestir a sus bebés con muchas capas de ropa⁸ que provocan las quejas las educadoras porque opinan que inmovilizan a los niños.

⁸ Esta cuestión está también relacionada con el origen de las familias y el *adjustment* o la adaptación a latitudes más frías, que hacen temer por enfermedades infantiles para las que se tiene menos experiencia o experiencia de mayor gravedad ante poca disponibilidad de atención sanitaria en origen, pero también con el hecho de que las condiciones de calefacción de muchas viviendas ocupadas por las familias son realmente precarias. La visión etno y sociocéntrica en estas cuestiones es recurrente, y las ‘excesivas’ capas de ropa deberían ser vistas como una respuesta estratégica de cuidado.

Precisamente por esta consideración inadecuada o deficitaria de la socialización familiar existe una tendencia a sobreinterpretar situaciones ordinarias que pasarían inadvertidas si no se tratara de niños y niñas de estas familias, como en el ejemplo siguiente, extraído directamente del diario de campo:

“Oussama acaba de tirar al suelo un vaso de leche mientras se peleaba con un compañero. La educadora se ha lamentado que Oussama no tiene una asistencia regular a la escuela (cada semana falta algún día y las educadoras dicen que no saben muy bien porqué, puesto que la madre no lo ha aclarado: “no se está acabando de adaptar al funcionamiento de la escuela, le cuesta mucho, y siempre intenta hacer lo que él quiere, como suponemos que hace en casa.”

[Educadora]

Se interpreta la pelea como indicador de mala adaptación, se relaciona con la intermitencia de la asistencia y se hace una valoración del comportamiento general del niño como desobediente, presuponiéndose que el origen de este comportamiento está en casa y que todo ello forma parte de un rasgo cultural difícil de contrarrestar. En otro caso, la familia parece acumular desventajas, en opinión de las educadoras: cuando la madre de Laila se ha ido, la educadora comenta que no se cree nada de lo que ha dicho destacando el hecho de que se trata de una pareja especial *“porque ella es gitana y él marroquí, son dos etnias demasiado fuertes”*. Otra educadora asiente y añade que *“quien manda es él, total la gitana es ella y están sometidas también al marido, igual que ellos, o sea que...”*. Aunque en educación infantil, a diferencia de lo que sucede en otras etapas educativas, estas tendencias valorativas dependen en gran medida de los proyectos educativos y de la formación recibida por las profesionales en cada municipio. Además, en esta primera etapa educativa pocas veces se escuchan opiniones tan radicales como la siguiente, recogida en un centro de ESO:

“Ya se sabe como son. Son así y no hay nada que hacer. Por mucho que te esfuerces chocas contra una roca”

[Profesor]

Además, en las etapas de escolarización obligatoria aunque en general los profesores crean que los niños y jóvenes de familias inmigrantes tienen pocas posibilidades de éxito en la escuela, algunos juzgan que ésta se preocupa más por ellos que sus propias familias:

“Hay chicos que están mejor aquí que en su casa. Aquí les tratamos mejor y se lo pasan mejor”.

[Profesora]

Pero, por encima de todo, en la educación primaria y secundaria la atribución de la falta de interés de la familia se relaciona con su baja participación en la escuela. Sin embargo, la mayor parte de los contactos que la escuela considera prioritarios y

que se producen a través de las reuniones de grupo-clase y las reuniones individuales de las familias con el profesorado tutor/a, en realidad no fomentan una relación activa entre la escuela y la familia:

“He venido porque mi hija quería que viniera. Pero yo ya se qué me van a decir. En estas reuniones siempre dicen lo mismo y siempre hay preguntas...su hija...ya sabes. Yo vengo a las reuniones con el profesor [refiriéndose al profesor-tutor]”

[Madre de Fátima]

Es más, aunque en el trabajo de campo se constató la presencia efectiva de la mayoría de las familias cuando ésta era requerida por la escuela, la inasistencia de otras servía para reforzar los estereotipos vigentes. En estas preconcepciones pocas veces se consideran las dificultades que tienen los padres, algunos en situaciones laborales complejas y precarias, para asistir a las reuniones, y aun menos se tiene en cuenta que la estructura organizativa de la escuela se presenta muy inflexible y se adecua poco a las realidades de las familias, autóctonas o inmigrantes. Tampoco se tiene en consideración el significado efectivo que otorgan las familias a cada una de las convocatorias y a su presencia en la escuela:

“Mira, no podía venir la madre de [...] porque “no sabía hablar”. Un día se llamó a la madre porque el niño no estaba y a los dos minutos ya estaba la madre aquí. Cuando ven una cosa importante acuden. La madre no sabía hablar bien pero nos entendimos”

[Profesora]

Un ejemplo clásico lo constituye esta breve conversación entre una educadora y la madre de un niño en una *Llar d’Infants*, que suele resolverse mejor en esta etapa: la educadora le pregunta a la madre de Mohammed cuál había sido el motivo de su abandono de una reunión de clase el día anterior y la madre le contesta que se había dado cuenta de que no entendía nada. La educadora se defiende respondiendo que al inicio de la reunión preguntaron si alguien no entendía, pero la madre aduce que le sabía mal que cambiaran de lengua sólo para ella. La educadora le dice que no se preocupe y entonces le resume lo que se dijo en la reunión cuando ella se marchó.

Pero para el profesorado el desinterés se concreta también cuando, en las reuniones que mantiene con las familias, éstas no consiguen poner freno a aquellas conductas de sus hijos que se consideran desviadas desde la escuela. Al responsabilizar a la familia de estos comportamientos, se distribuyen las responsabilidades pero se obvian los límites y las dificultades de las intervenciones familiares en los nuevos contextos, que afectan a las negociaciones y tensiones que se producen en el seno de las familias en el marco de las relaciones intergeneracionales:

“Y qué quiere que yo haga. Ya no sé qué hacer.[...] No le dejo salir ¿pero qué? Después vuelve otra vez a hacer lo mismo. No sé qué haré con este chico. Haga lo que quiera”

[Padre de Mustapha]

Para este profesorado el desinterés de las familias se demuestra también a través de la menor participación de los hijos e hijas en las salidas escolares y en las actividades extraescolares. En realidad, y aunque exista una variabilidad de respuestas y algunas familias marroquíes respondan a estas actividades de manera similar a la mayor parte de las familias autóctonas, las explicaciones que se dan a comportamientos parecidos resultan divergentes, obviando, además, el interés de los jóvenes individualmente, o presionados por el grupo, por participar en estas actividades:

“Mounia [una chica de 2º de ESO] no quiere ir a la piscina. La familia no le dejará, ya se sabe, se lo prohíben. Lo que es raro es que se bañe Fátima y el año pasado las otras” [mantenida una reunión con la madre y la hermana, éstas expresan que quieren que Mounia vaya a la piscina y se bañe. Mounia empezó a bañarse desde esa reunión]

[Profesor]

Entre el profesorado existe además la creencia extendida de que las familias marroquíes tampoco estaban interesadas por la escuela en los contextos de origen. Sin embargo, hemos constatado que las familias en las zonas de origen han ido interiorizando un discurso que reconoce las posibilidades efectivas de promoción social que ha ido ofrecido la escuela marroquí en las últimas décadas, e invierten en la actualidad en la educación indiscriminada de sus hijos e hijas, en parte por los propios procesos migratorios.

La perspectiva de las familias: Valoración y extrañamiento

El primer ciclo de educación infantil, al que muchas familias inmigrantes recurren a pesar de los obstáculos legales y económicos, suele ser una etapa altamente valorada, como expone esta mujer marroquí, madre de dos hijos:

“Mi hijo quiere venir a la escuela (Llar d’infants). Está contento aquí. Está con amigos, con otros niños. Pero mi Karim, que va a la escuela de allí (primaria), es muy diferente. Aquí yo hablo con las maestras, veo a Bilal cómo juega, está muy bien; pero allí con Karim es muy diferente. No es como aquí”

[Madre de Bilal]

Las familias de diferentes orígenes elogian este recurso socializador (la lengua, el juego y el contacto con otros niños) y conciliador (el apoyo a la carga de trabajo familiar y materna) y a las profesionales que trabajan en él, a pesar de que a menudo no le atribuyen dimensiones ‘pre-escolares’ (y pro-escolares), ni perciben la necesidad de ajustarse a los ritmos organizativos (temporales y espaciales) que las escuelas marcan.

Esta valoración positiva que hacen las familias se extiende al conjunto de las etapas de educación obligatoria. Éstas desean que sus hijos e hijas aprendan en la escuela los conocimientos necesarios para tener un “buen futuro” en el nuevo contexto pero que además la escuela los convierta en “personas educadas y respetuosas”:

“[...] Enseñar a los niños, en general la educación. Cómo ser persona de buena familia, enseñarle lo bueno y lo malo[...] Llegas al colegio, cómo entras, cómo saludar al profesor, cómo escuchar, en fin, entonces los niños cuando están pequeños lo cogen rápido, enseñarles lo que esta mal, la vida sexual en la calle, no hay que hacerlo en la calle, hay que tener respeto al alcohol, las drogas, mucha gente no respeta a sus padres, porque tienen que respetar a sus padres, hay que respetar a los hermanos mayores, hay que respetar los derechos de los vecinos.[...] Si viene el niño desde casa a clase y no aprende nada de esto, ¿dónde lo va a aprender?”

[Padre de Tarek]

Ahora bien, que las familias hagan una valoración positiva de la escuela no significa que adopten una postura acrítica. Por ejemplo, consideran que la escuela tiene que frenar aquellos comportamientos que perciben como demasiado liberales de algunos chicos y chicas autóctonos y a los que sus hijos y sus hijas se ven expuestos:

“Me han dicho que habían entrado unos chicos [de fuera] al instituto el otro día. Si vuelve a ocurrir nos lo dices. Trajimos a nuestras hijas porque aquí no es como en otros colegios que se dan besos en el patio.”

[Padre de Idris]

Por ello sus desavenencias también se centran en el tratamiento de la disciplina en la escuela, que consideran demasiado relajada. Para estas familias al profesor se le debe respeto, él es “quien sabe lo que hace”, “un segundo padre”:

“El profesor es como un segundo padre. Ya lo decimos nosotros. Le tienes que tener respeto y todo. No, “¡eh, tío!”. ¡Eso no es así! Nosotros queremos ese respeto. Yo ya le digo siempre a mi hijo, estudia bien”.

[Padre de Mukthar]

Las ideas de las familias sobre la conducta que los estudiantes deben seguir en la escuela proceden de su experiencia previa en origen. A ella se remiten con frecuencia, en términos de obediencia y disciplina, aunque también señalan, y en el trabajo de campo se pudieron constatar estos cambios, que estos valores se ven alterados en la actualidad en origen:

“La figura del profesor antes era sagrada, no se equivocaba nunca, era como el imán en los pueblos. Ahora ya no es así. “El profesor merece el respeto que se le debe al profeta” decía un poeta egipcio. Porque el profesor enseñaba y educaba, pero ahora ya no hace eso. Eso se ha quedado para los padres. Se piensa que el profesor tiene que enseñar a escribir y a leer”.

[Profesor en Rabat, Marruecos]

En este sentido, las críticas a la escuela aparecen en especial entre aquellas familias cuyos hijos tienen trayectorias de conflicto persistente en la escuela, y cuando,

frente a unas conductas anti-escolares reincidentes, consideran que la solución a los conflictos debe aportarlas el profesorado porque es su responsabilidad:

“Será el profesor quien tendrá que castigarle, ¿no? Yo no lo he visto. Yo no estaba allí”

[Padre de Bachir]

Y es precisamente la consideración que las familias tienen del profesorado como interlocutor de la institución y su nivel de confianza en el mismo lo que condiciona su presencia en la escuela. La confianza, a su vez, se desarrolla a partir de la valoración de la capacidad del profesorado para gestionar y encontrar soluciones a sus inquietudes y problemáticas reales:

“Los profesores son buenos, trabajan bien. Y los padres venimos si vemos que los profesores quieren ayudar a los hijos”

[Padre de Farid]

Sin embargo, es evidente que existe un proceso de extrañamiento que se nutre también del desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo, aspecto que incrementa las incertidumbres y prevenciones de los padres, al tiempo que impide que algunas familias ejerzan un mayor control y puedan seguir de cerca el avance de los procesos de aprendizaje de sus hijos en la escuela:

“Pero ellos no saben lo que es estudiar, como ellos no han estudiado... A lo mejor hay padres de otros que sí, pero esos no serán como yo y como los que han venido aquí. No saben cuándo hay un examen. [...] Yo le voy a enseñar un suficiente a mi vieja y le voy a decir mira he aprobado, y me va a decir si, muy bien, ¿y qué?”

[Aïcha, alumna de 3º de ESO]

“Les engañas si quieres. Yo estuve un año que no les enseñé las notas. Cuando se las enseñe les decía que un In era incalificable, que estaba muy bien. Estaba en 2º y pensaban que estaba en 3º. Fue mi hermano que se enteró y se lo dijo”

[Badía, alumna de 4º de ESO]

Este extrañamiento es también la causa de algunas de las situaciones de tensión entre las familias inmigrantes y la escuela en situaciones de superposición de competencias entre instituciones educativas. La escuela cada vez se atribuye mayor contenido educativo en detrimento de las responsabilidades familiares como consecuencia de los cambios sociales y esta es una de las razones por las que a menudo las educadoras de las Llars d'Infants comentan que deben hacer de “maestras de los padres”. Pero para muchas familias inmigrantes, todavía ajenas a los cambios progresivamente aceptados en la sociedad receptora en este sentido, hay competencias escolares que se consideran injerencias no tolerables en la intimidad familiar. La siguiente situación recogida en el diario de campo lo ejemplifica:

“La educadora ayer le pidió a la madre de Hamida que le hiciera algún tratamiento a su hija, puesto que tenía piojos. Hoy el padre ha entrado furioso en la clase de su hija y ha empezado a discutir en tono muy elevado con la educadora. El padre le decía a la educadora que no tenía porque decirle nada de esto. La educadora contestaba que se lo comentó a la madre y que este tipo de sugerencias se la hacen a todas las familias, no sólo a la suya, a las inmigrantes o a las marroquíes. El padre decía que este tema incumbe a la familia, y que ellas no tienen nada que decir sobre qué deben hacer en casa, que ellas no deben entrometerse.”

Para las educadoras se trata de un tema de salud colectiva, pero para el padre se trata de la intromisión en una esfera privada y cuestiona su capacidad cuidadora y su responsabilidad familiar. A la humillación percibida por la familia –la madre le cuenta al padre lo que le han dicho y éste acude a protestar a la escuela por el trato que opinan que han recibido–, que puede sumarse a una experiencia de discriminación reiterada fuera de la escuela a la cual la escuela puede no haber contribuido, se añade la menor delegación de funciones socializadoras en ella por parte de las familias inmigrantes.

A este respecto, como ha señalado Bertran (2005), para comprender las condiciones que influyen en la participación de las familias inmigrantes en los servicios educativos para la pequeña infancia, es necesario distinguir las motivadas por la desigualdad social y las que tienen su origen en la diferencia cultural. Entre las primeras, sin duda el factor más importante que condiciona el acceso a la mayoría de servicios es el *marco legal que rige el estatus de la población inmigrante*. Además de obtener una plaza en una Llar d’infants, es necesario acceder a una ayuda para escolarización y alimentación, de manera que se constata que existe gran número de familias inmigrantes que aun obteniendo la plaza en el centro deciden no llevar a su hijo si no disponen de estas ayudas porque no pueden hacerse cargo del gasto mensual que supone. En segundo lugar, la institucionalización de la atención a la infancia entre los 0-3 años a menudo *no tiene paralelo en la sociedad de origen*. Por este motivo, en algunos casos estos servicios públicos pueden ser percibidos como instrumentos de control por parte del estado, que causan recelos en las familias especialmente cuando viven en situación de irregularidad legal, por el temor a ser repatriadas. Además, los cambios *en las estructuras familiares* derivados del proceso migratorio impiden contar con redes extensas y recrear las condiciones consideradas óptimas para el desarrollo y la crianza de sus hijos. Entre las segundas, hay que destacar la prevalencia de modelos de crianza en los que los *agentes no-parentales y desconocidos no ejercen de educadores y socializadores* de los hijos por encima de parientes cercanos. A menudo, durante los tres primeros años los niños permanecen en la esfera familiar priorizando la vinculación del niño con personas cercanas (familia, vecinos) que ayudan a construir un primer espacio social y relacional adecuado. Ello comporta que *la escolarización (o preescolarización que supone la Llar d’infants) durante esta etapa del ciclo vital puede considerarse prescindible e incluso inconveniente*. Las familias autóctonas dejan a sus hijos a cargo de personas desconocidas porque confían en la

institución que representan, tienen un conocimiento básico de la misma y comparten los principios educativos y éticos que la rigen. Finalmente, *las pautas de crianza que se consideren óptimas desde las instituciones pueden ser distintas e incluso contradictorias con sus pautas de origen*: el tiempo de duración de la lactancia materna, el momento de introducir nuevos alimentos, cuáles deben ser éstos, la regulación de los tiempos de sueño, la situación y el espacio donde duermen, la regulación del contacto corporal con el niño y la definición de las necesidades materiales del mismo. Todo ello además de los procesos de ajuste que hemos mencionado.

Expectativas familiares: Heterogeneidad desde una perspectiva procesual

Desde la escuela a menudo se olvidan las razones por las que una familia decide emigrar, entre las cuales es central la formación de los hijos e hijas. Las familias inmigrantes tienen expectativas de mejora social para sus hijos y mayoritariamente consideran que estudiar es la vía para conseguirlo independientemente del tipo de trabajo que imaginen para ellos. Sus aspiraciones de mejora coinciden con la ideología educativa mayoritaria entre la población autóctona, pero además comparten de forma recurrente el convencimiento explícito de que la emigración les brinda oportunidades para la educación mucho menos al alcance en sus países de origen:

“Todo el mundo quiere a su hijo, quiere lo mejor para su hijo. [...] Aquí pueden estudiar. Lo tienen más fácil que allí. [...] Por eso quiero que aquí estudien. Vivirán mejor ¿no?”

[Padre de Farid]

La mejora de las situaciones vitales y laborales vividas por los padres, sin embargo, puede tomar varios caminos y concretarse en diferentes proyectos, que no coincidan necesariamente con lo que desde la escuela se entiende como ‘tener estudios’. Roberta es una madre colombiana que hace ocho años que se marchó de su país y tiene cinco hijos, de los cuales los dos mayores (de 17 y 20 años) acaban de ser reagrupados, dos más cursan estudios de primaria y la más pequeña asiste a una Llar d’Infants municipal en Barcelona y sostiene:

“Me gustaría que estudiaran una carrera para ser profesionales, pero yo no puedo decidir lo que tienen que hacer ellos. Me gustaría que tengan buenos estudios o una buena carrera y un buen trabajo”

Para esta madre, trabajadora doméstica, sus deseos son que sus hijos tengan situaciones laborales más estables que la suya, que pueden consistir en ser ‘profesionales’ o simplemente, en tener un ‘buen trabajo’. Narham, de origen pakistani, tras cinco años de residencia en España expresa la misma idea:

“Vivir aquí es mejor para los niños y para nosotros (...) Prefiero que mi hijo estudie mucho, porque sé lo que es y no quiero que trabajen en un bar como yo (...) Aquí yo puedo trabajar y ganar dinero para sus estudios y para cuando sean mayores que necesitarán mucho dinero. Mejor tener un buen negocio, se está más tranquilo.”

Narham imagina a sus hijos como propietarios de un negocio, y no asalariados como él. Valora el trabajo como autónomo, que es la situación laboral que desearía para él mismo. Cree que debe hacer una inversión en el ámbito productivo para conseguir los recursos económicos necesarios; sus hijos, a su vez, deben realizar una inversión en el ámbito académico que en España es posible llevar a cabo a diferencia de su país de origen. En ambos ejemplos, las expectativas de los padres suponen una mejora de su propia situación, y además en ambos casos, como en el resto de las familias entrevistadas, estudiar es la vía para conseguir esta mejora.

Esta idea se mantiene hasta la última etapa de educación obligatoria aunque las familias muestren expectativas diferenciadas ante los procesos de aprendizaje escolar de sus hijos. Estas expectativas se modifican a lo largo de las trayectorias escolares en función de los resultados académicos que los hijos e hijas obtienen. Así, las trayectorias de éxito refuerzan las expectativas y apuestas iniciales mientras el fracaso académico conduce a una reformulación de las mismas, con consecuencias para todo el proyecto migratorio inicial, de manera que es imprescindible adoptar una perspectiva procesual para comprender las expectativas de las familias.

Además, las estrategias que las familias desarrollan frente a éxitos y fracasos están asociadas tanto a los resultados obtenidos – y que se espera obtener - en el proyecto migratorio y al espacio que la propia familia ocupa en la jerarquía comunitaria. El entorno comunitario reconoce a la familia un prestigio social determinado, que contribuye a situarla en un lugar en el que se esperan unos resultados acordes, que se extienden y se hacen evidentes a través de los hijos e hijas. Así se pronunciaba Moustapha, hijo de un líder comunitario:

“Yo no puedo decepcionar a mi padre. Si suspendo otra vez no lo podrá aguantar. No lo podrá decir a los demás... ha suspendido. No”

[Moustapha, alumno de 3º de ESO]

Así, en el marco del proyecto migratorio y en el contexto comunitario de destino tanto como en el de origen, del hijo se espera la mejora de las posiciones que ocupa la familia o su mantenimiento si éstas son prestigiosas. Se trata de no decepcionarla, un factor clave que ejerce una clara motivación para el éxito:

“Yo me fui a matricular con Idris a un curso. Él se matriculó y yo no pude, porque no tenía los 16. Cuando se lo dije a mi padre vino al día siguiente a hablar para decir que quería repetir y quería seguir. Ellos me ayudaron mucho en esta decisión. Cuando estaba en 4º de ESO no tenía ganas de nada, ni de estudiar. Mi padre tiene hermanos que son ingenieros que trabajan cerca de un pueblo de Bni Ahmed, dos, que son directores de escuela pública. Todos sus hermanos han estudiado menos él, por eso vino aquí, a España y mi padre estaba muy decepcionado conmigo porque no le había respondido como él esperaba”

[Ibrahim, alumno de 4º de ESO]

En este sentido, las familias que apoyan de manera abierta la continuidad de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas son aquellas que cuentan desde el origen *con modelos de éxito académico familiar y/o con experiencias de éxito económico relacionadas*. Estas familias son las que comparten de manera más intensa el discurso mayoritario, que pasa por el reconocimiento familiar del aprovechamiento escolar y la percepción de que la escuela facilita la movilidad social. En estos núcleos familiares las trayectorias académicas de los hijos e hijas tienen más posibilidades de ser exitosas, aunque puedan pasar por momentos difíciles, incluso críticos. Es en estos momentos críticos de la escolarización cuando la apuesta se visibiliza de forma abierta. La presencia de un familiar cercano, como un hermano del padre o de la madre o un sobrino que proporcionen un modelo de éxito académico sirve para que el hijo supere la situación y reconstruya la trayectoria:

“Yo quiero que mi hijo estudie, no quiero que vaya fuera a estudiar nada. Si vale, que repita pero que siga estudiando. Su tío es ingeniero y en la familia han estudiado. Yo quiero que él estudie y tener un buen trabajo mañana”

[Padre de Ibrahim]

Estas familias también desean que sus hijas sigan estudiando. No obstante y en comparación con los hijos, las oportunidades que se conceden a las hijas son menores y estas se ven sometidas a mayores presiones⁹. La posible aparición del fracaso académico puede hacer abandonar el apoyo familiar con mayor facilidad, aunque se hubiera promovido hasta entonces:

“Queremos que siga estudiando pero si suspende, ya está. Ya lo sabe. Yo no estudié y mira. Hanan puede, pero si pierde el tiempo, si no está bien, lo deja. Ya lo sabe”

[Hermana de Hanan]

Pero hay que destacar que ante estas estrategias diferenciales de las familias con sus hijas, y a menudo por concederles erróneamente un peso real más allá del discurso que éstas a menudo acomodan a presiones comunitarias intra-étnicas, la escuela puede involuntariamente contribuir a la interrupción de trayectorias académicas de las chicas, que de otro modo no se hubieran llegado a producir. Sin pretender generalizar a partir del siguiente ejemplo, sí es necesario observar qué tipo de situaciones refleja:

“Estuve un curso entero dando apoyo extraescolar por mi cuenta a un grupo de cinco chicas en cuarto de ESO que tenían grandes aspiraciones para cursar bachillerato y llegar a la universidad; las chicas y las familias confiaban en mi labor, sus profesores lo sabían, aprobaron todas. El mes de septiembre siguiente me encontré con algunas de ellas por el barrio y ninguna se había podido matricular para continuar porque al acudir al instituto les habían dicho que su cuarto había sido un curso ‘adaptado’, que no tenían el nivel ade-

⁹ En este sentido, los hallazgos de la investigación coinciden para este tipo de familias con otros análisis sobre la fragilidad de las trayectorias de éxito de las chicas de clase trabajadora, inmigrantes y de minorías (Abajo y Carrasco, 2004; Ponferrada, 2008).

cuado, ¿no tenían nivel? Claro que tenían nivel ¿Y cómo fue posible que no informaran nadie? Ni las chicas ni sus familias tenían idea de esto. Fue frustrante.”

[Mediadora cultural de origen marroquí, Licenciada universitaria]

En aquellas familias en posiciones *económicas más débiles en destino y/o que no cuentan con modelos de éxito académico y económico en la familia* las trayectorias de éxito y fracaso escolar determinan en mayor medida la opción de continuidad. En el segundo caso, las familias optan por reconducir las expectativas iniciales depositadas en el hijo o la hija y aceptan que pueda ser un buen trabajador y no un buen estudiante:

“No sabía que mi hijo no quería estudiar. Nosotros queremos que estudie pero si él quiere ir a trabajar, qué vamos a hacer. No sabía que había ido a una UEE a pedir sitio para estudiar. Lo ha dicho en casa hace tiempo pero no le hicimos caso”

[Padre de Abdelilah]

Un tercer grupo de familias, el menos numeroso según nuestros datos, interpreta la escolarización obligatoria como una carga. Serían aquellas *familias con menor capital cultural (convencional) y/o que siguen en las situaciones económicas más vulnerables*. Sus hijos e hijas describen con mayor frecuencia trayectorias escolares de fracaso y las familias esperan que cumplan la edad y las condiciones legales para que se incorporen al mercado laboral o al ciclo reproductivo o incluso propician que se produzca el abandono prematuro de la escuela. Estas familias son conscientes del poco éxito de su proyecto migratorio, confían poco en que la escuela pueda contribuir a la mejora de su situación o la ven con imprecisión y muy a largo plazo, y ocupan una posición de escaso prestigio dentro de la comunidad:

“Mounir no puede aguantar más. Ni yo tampoco. No tengo trabajo ahora. No sé qué vamos a hacer. Además tampoco va a aprobar. Y si aprueba....”

[Padre de Mounir]

Son familias que no han conseguido, por diversos motivos, mejorar de forma ostensible las condiciones iniciales de integración socioeconómica y comunitaria y que se hallan menos protegidas ante la presión negativa de los procesos de minorización. En esta situación, los hijos se muestran críticos con el espacio social ocupado por sus familias, ya que éste representa un referente indeseable y refleja el fracaso del esfuerzo migratorio, comparable y compartido, por otra parte, con la situación de muchos de sus vecinos españoles procedentes de otras zonas del estado.

Las formas de apoyo: Estrategias familiares y comunitarias

En la etapa de asentamiento inicial de las familias marroquíes en el territorio, tras las formas variadas de reagrupamiento que se produjeron, los riesgos y los costes

individuales y familiares se redujeron a partir de la articulación de vínculos de solidaridad y confianza de carácter informal:

“Cuando llegué aquí ya estaba el padre de Nora, de Yasmine y el padre de Houria. Estaban también solos, después fuimos a buscar a sus mujeres. Me ayudaron mucho”.

[Padre de Idris]

Estas redes sociales se desarrollaron generalmente en espacios poco integrados en las poblaciones de asentamiento –visual, simbólica y efectivamente-, y estructuraron las relaciones de los miembros de la comunidad. En la actualidad y, en la mayoría de los casos ocupando espacios más integrados¹⁰ desde el punto de vista de la mayoría pero también de la minoría, el parentesco y la amistad intra-étnica siguen estructurando las relaciones:

“Estamos juntos. Si necesitas dinero... siempre juntos. Si necesitas algo... la familia. Hay muchas familias que dicen... ya me gustaría. Nunca tendrás nada malo de la familia [nuestra]”.

[Miembro de asociación marroquí]

En los momentos iniciales, los mayores esfuerzos de las familias se centraron en mejorar las condiciones de integración ejerciendo escasos mecanismos de control sobre los hijos en edad escolar que avanzaban por el sistema educativo obligatorio. Pero este capital social no resultó suficiente para obtener los resultados esperados de los hijos en la escuela y los padres se refieren a un proceso de reacción en las segundas fases del asentamiento familiar:

“Lo que pasa han llegado a hacer eso por los padres [...] Pero está en este mundo, no es suficiente el dinero, una parte para vivir y otra parte la educación y la gente que tenga buena relación humana y social con todo el mundo, por lo menos que respeta. Que digan los hijos de fulano son muy buenos, respetan, hacen trabajos, no beben, no fuman”.

[Padre de Tarek]

En la actualidad, la mayor parte de las familias marroquíes del estudio muestran su cautela ante los efectos asimiladores de la escuela porque interpretan que pueden poner en riesgo el proyecto migratorio mismo, a través de socavar los modelos vigentes de

¹⁰ Nos referimos, en parte, a la reaparición del chabolismo y la infravivienda en los noventa que han sido objeto de actuaciones públicas en los últimos años, aunque en muchos casos todavía no han ido mucho más allá de intervenciones de urgencia y siguen siendo procesos abiertos en la mayoría de los municipios de Cataluña, a través de la llamada ‘Ley de Barrios’ (Llei 2/2004, de 4 de juny, de millora de barris, àrees urbanes i viles que requereixen una atenció especial), que sigue sin poder frenar la segregación urbana aunque se haya hecho en ellos un esfuerzo por la mejora de las infraestructuras y las comunicaciones.

autoridad familiar y la cultura expresiva comunitaria, debilitar la cohesión interna¹¹. Pero en especial muestran sus precauciones ante el contacto que consideran nocivo de sus hijos e hijas con jóvenes autóctonos de clases populares que son representados negativamente, en la escuela y en el barrio, en términos académicos y morales:

“Yo no quiero que mi hijo esté en las plazas, sin hacer nada como están [...] como un vago, bebiendo, fumando, todo lo malo. Quiero que tenga un sitio donde estar y que haga. ¿Estar en la calle? No, es mejor que esté en un sitio.

[Padre de Farid]

Para ello articulan diversas estrategias que pasan por formalizar los canales de apoyo y participación intracomunitaria, desde el asociacionismo hasta la observancia religiosa. La asociación permite una reconstitución comunitaria de base familiar y se espera que un mayor control sobre los hijos e hijas favorezca el éxito académico y la integración social a través de la mejora laboral y económica, al apartarlos de prácticas juzgadas como no deseables, es decir, como prácticas que suponen un horizonte limitador de sus expectativas de promoción social, para las cuales están llevando a cabo con esfuerzo el proyecto migratorio. Así se fortalezcan las pautas culturales de cohesión y supervisión comunitaria. Los documentos de la asociación de uno de los barrios donde se ha realizado trabajo de campo en destino explicitan claramente este extremo:

“[...] Ante la necesidad de mantener viva la cultura árabe y formar unos jóvenes de origen magrebí con la finalidad de ser unos representantes de la cultura árabe en dicha ciudad [...] ante la gran preocupación de los padres de jóvenes de origen magrebí, de que sus hijos puedan caer entre las redes de la vida callejera. La asociación ha creado una ludoteca, que esta abierta a todos los jóvenes, especialmente los alumnos y los que colaboran en la asociación o hacen actividades durante toda la semana. Este espacio ha sido creado para los jóvenes que quieren reunirse, tengan un local adecuado para hacerlo, bajo el lema de un futuro limpio y sano lejos de otras actividades no recomendables, tal como empezar a fumar en los primeros años de su adolescencia, tomar drogas, etc. Dicho espacio permite a los jóvenes conocer el mundo exterior a través de Internet, además disfrutar del tiempo libre jugando a los videojuegos seleccionados y juegos de mesa” (Memoria de la Asociación 2004/05).

Su mayor preocupación se centra en frenar las presiones que reciben sus hijos e hijas para “españolizarse”, que para ellos equivale en estos momentos a comportarse como lo hacen los jóvenes autóctonos que conocen en las escuelas y barrios donde están mayoritariamente asentados. Lejos de representar un repliegue étnico, esta preocupación está directamente vinculada a aspiraciones de integración social por encima de las posiciones representadas por los vecinos españoles de clases populares.

¹¹ En este sentido, aunque no es objeto de este trabajo, no podemos dejar de llamar la atención sobre la suma prudencia necesaria ante las propuestas de redistribución del alumnado extranjero en la medida en que pueden debilitar redes comunitarias formales e informales con potencial para actuar positivamente ante el extrañamiento y empoderar a la minoría desde el reconocimiento de su agencia.

Comprender esto es vital para empezar a establecer la relación de confianza y promover la participación que reclama la escuela. Así, se constata que las trayectorias escolares que siguieron los chicos y chicas que asistían a la asociación fueron exitosas independientemente del momento de llegada y del tiempo de permanencia en el nuevo contexto, siguiendo estudios postobligatorios. En este sentido, los efectos sobre las identidades fueron claros: estos últimos chicos y chicas se identificaban por encima de todo como musulmanes, en contraposición a aquellos que habían estado sometidos a procesos de asimilación más profundos, quienes lo hacían como marroquíes tras experimentar la persistencia de barreras sociales a pesar de su mayor asimilación efectiva, porque decían, lejos de ser considerados españoles de origen marroquí “eran vistos y tratados *como marroquíes*”, con toda su carga negativa. Estos últimos tuvieron trayectorias de fracaso escolar. Uno de los padres que pertenecía a la asociación se pronunciaba en estos términos:

“Los jóvenes marroquíes aquí son totalmente diferentes, que fuman, beben, no respetan a los padres, no respetan sus vecinos, no da interés a las personas, a los vecinos, a los hermanos. No tiene educación. ¿Cómo va a vivir con la gente? Se nota una gran diferencia entre los que tenemos aquí [en la Asociación] y los que están fuera. Es totalmente diferente. Los chicos de 18, 19, 20, en la esquina del bar que beben, fuman, que iban al instituto”.

[Padre de Tarek]

Paradójicamente, la estrategia de este padre se oponía la de aquellas familias que habían apostado de forma activa para que sus hijos, nacidos en destino, realizaran un proceso de asimilación más profundo, supuestamente favorecedor de su integración escolar y social. Estos padres elaboraban estrategias de distinción y distanciamiento respecto al grupo de origen cuando se reunían con el profesorado. En sus discursos negaban que sus hijos participaran en las prácticas comunitarias estigmatizadas por el profesorado y por la sociedad mayoritaria, aunque ante la comunidad debieran adaptar su discurso: “*cuando la llaman mora yo ya se lo digo, que ella es de aquí, catalana*”, “*yo no soy como los otros marroquíes*”, “*cuando se han juntado aquí los de mi raza, mal*”. En realidad se convertía en una estrategia encaminada a mostrar el alto nivel de integración de la familia en destino y a promover que su hijo o hija fuera visto “como de aquí”, por las ventajas que la familia le atribuía. Sin embargo, esta estrategia acabó resultando contraproducente. Como contrapunto, y para reforzar esta idea, nos parece importante señalar que, entre las familias dominicanas estudiadas dentro del proyecto más amplio en el que se inscribe este trabajo, estas trayectorias divergentes resultaron menos claras debido al carácter no holístico del instrumento nuclear de cohesión utilizado por los padres en su asociación¹², el béisbol, en comparación con el referente global arabomusulmán¹³, a pesar de contar además, inicialmente, con mayor capital

¹² Para una aproximación comparativa a las diferentes estrategias de control de los hijos por los padres a través de las asociaciones de inmigrantes, ver Carrasco, S; Ballestín, B., y Borison, A. (2007).

¹³ Es importante recordar que este referente identifica a la asociación, no a la mezquita.

académico en las familias y de la ventaja que debería suponer la mínima distancia lingüística entre la variedad dialectal del español de la familia y el catalán y el castellano de la escuela y la sociedad receptora, en comparación con el árabe o el *amazig* de las familias marroquíes.

Reflexión final: Algo más sobre capital social, escuela e inmigración

El trabajo realizado aporta evidencias para cuestionar la tesis de la diferencia y la distancia cultural en las visiones del profesorado sobre las familias inmigrantes de origen marroquí, que se concretaría en su supuesto desinterés por la educación y su supuesta capacidad socializadora menor como explicación de las trayectorias académicas de sus hijos e hijas. Deben seguir explorándose, por lo tanto, otras hipótesis.

Observamos que los hijos e hijas de la inmigración pueden incorporarse a la sociedad receptora con éxito sin ser asimilados por ella, especialmente entre las familias marroquíes de la muestra estudiada que apuestan, en una segunda fase del asentamiento comunitario, por una acomodación –y aculturación– sin asimilación (Gibson, 1988) que pasa por el refuerzo de los vínculos comunitarios aglutinados en torno a la participación asociativa de base familiar, articulando una autoimagen positiva a partir del origen étnico-religioso como fundamento de un sistema normativo compartido, en la línea de la hipótesis de Bankston y Zhou (2002) y del caso estudiado por Dwyer, Moodood, et al. (2006). Así, respondiendo a la pregunta que formulaba Terrén (2004) para sintetizar el debate sobre los efectos de los distintos tipos de capital social en la promoción de la trayectorias escolares positivas entre el alumnado de origen inmigrante, nuestros resultados indican que el capital social que emana de la inmersión de la vida familiar en la vida cultural de la comunidad étnica sí puede ser fuente de disposiciones pro-escuela. Sin embargo, la posibilidad de que la escuela española se convierta en un “espacio de igualdad participativa”, como él mismo reclamaba, coincidiendo con los planteamientos para la transformación inclusiva de la misma (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, 2005), parece todavía una utopía. Esto es así incluso en aquellas primeras etapas de relación entre familias inmigrantes y servicios educativos para la pequeña infancia, en las cuales la complicidad por el bienestar y el desarrollo infantil en un contexto pluricultural se ve empañada por una deslegitimación poco justificable, a juzgar por el desconcierto socializador y la dependencia institucional que parecen afectar en mayor medida, y a pesar de todos los obstáculos que aquella deben enfrentar en general, a las familias no inmigrantes (Bertran, 2005). En cualquier caso, podríamos plantear nuevos interrogantes en la relación: ¿participa la escuela en y de su entorno comunitario plural? Y, en caso afirmativo, ¿cómo lo hace?

Finalmente, estos resultados contribuyen a cuestionar dos persistentes creencias del profesorado y de algunas recomendaciones emanadas de la política educativa, aunque a menudo bajo la retórica intercultural: en primer lugar, y una vez más, no es cierto que la asimilación sea una condición sine qua non para la integración, y, en segundo lugar, no es cierto que el proceso de ‘preparación para el éxito’ deba tener lugar a través del capital cultural adquirido por los hijos de los inmigrantes al ser

expuestos a formas y contenidos culturales mayoritarios, más allá de la mejora en aspectos primordialmente instrumentales, como la lengua, valorados y priorizados por la escuela de la sociedad receptora como medio para la consecución del mismo. Como consecuencia, la escuela debería hacer un esfuerzo por evitar prácticas de desempoderamiento de las familias inmigrantes, revisando los prejuicios y estereotipos a través de los cuales a menudo juzga erróneamente las estrategias educativas y socializadoras de las familias, y explorar seriamente la promoción de su *participación de* -en el sentido del aprovechamiento de- los elementos de capital social familiar y comunitario como recursos educativos. Hasta cierto punto, esto respondería al concepto holístico de *educación* al que aluden las familias. Y de esta manera la escuela podría desempeñar mejor su papel como institución integradora, *tendiendo puentes*.

Referencias bibliográficas

- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*, Colección Mujeres en la Educación, 4. Madrid: CIDE.
- AINSCOW, M (2005) "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?" *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- BACKSTON, C.L. & ZHOU, M. (2002) "Social Capital as Process: The Meaning and Problems of a Theoretical Metaphor", *Sociological Inquiry*, 72 (2), pp. 285-317.
- BALLESTÍN, B (2008) *Identitat i immigració a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*, Tesis Doctoral. UAB.
- BERTRAN, M. (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Finestra Oberta, 46. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000) *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOURDIEU, P. (1983) "The forms of capital", en John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- BRULLET, Cr. (2004) "La escuela y las transformaciones de la familia" en Cabrera, D. et alii (2004) *Alumnado, familias y sistema educativo*. Barcelona: Octaedro.
- CARRASCO, S., dir (2002) *Infància i immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. Vol. IV AADD, *Informe sobre l'estat de la infància i les Famílies als inicis del S. XXI*. Barcelona: CIIMU.
- CARRASCO, S., ed. (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de las familias marroquíes, ecuatorianas, chinas y gambianas*. Colección Educación y Sociedad, 15. Barcelona: ICE-UAB.
- CARRASCO, S., BALLESTÍN, B, BORISON, A (2005) *Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques*, Vol. II AADD, *Informe Infància, Famílies i Canvis Socials*. Barcelona: CIIMU.
- CARRASCO, S., BALLESTÍN, B, BORISON, A. (2007) "Padres e hijos en el proyecto migratorio: aspiraciones, expectativas y relaciones en un contexto de dificultades múltiples", Comunicación presentada en el *V Congreso nacional sobre la inmigración en España*, Valencia, marzo de 2007.

- CARRASCO, S., RUIZ, I., et al. (2007) *Informe sobre immigració i participació social a Catalunya des de les pràctiques locals*, Fundació Paco Candel y CIIMU (no publicado)
- COLECTIVO IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de familias marroquíes en la escuela española*, Madrid: CIDE.
- COLEMAN, J.S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge:Harvard University Press
- CHECA, F., et al., ed. (2004) *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*, Barcelona: Icaria.
- DWYER, C., MODOOD, T., et al. (2006) "Ethnicity as social capital? Explaining the differential education achievement of young British Pakistani men and women", Leverhulme Programme Conference, University of Bristol.
- FELICIANO, C. (2006). *Unequal Origins: Immigrant Selection and the Education of the Second Generation*. New York: LFB Scholarly Publishing.
- FRANZÉ, A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- GIBSON, M. (1988) *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Cornell University Press.
- GIBSON, M.; GÁNDARA, P. & PETERSON KOYAMA, J. (eds) (2004) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press.
- OGBU, J. U., & SIMONS, H.D. (1998) "Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education", *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), 155-188.
- PÀMIÉS, J (2006) *Dinàmiques escolares y comunitarias de los jóvenes de la Yebala en periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. UAB.
- PÀMIÉS, J (2008) *Identitats, educació i escola. Joves d'origen marroquí a la periferia de Barcelona*. Col·lecció Aportacions, 32. Observatori Català de la Joventut.
- PONFERRADA, M (2008) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis Doctoral. UAB.
- RUMBAUT, R. G. & PORTES, A. (2001) *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. University of California Press.
- PUTNAM, R. (2003) "Ethnic Diversity and Social Capital", paper presented at the 'Ethnic Diversity and Social Capital' seminar, Families & Social Capital ESRC Research Group in association with the Economic and Social Research Council and the British Academy, 24 June, British Academy, London.
- STANTON-SALAZAR, R. (1997) "A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths", *Harvard Educational Review*, 67 (1)
- TERRÉN, E. (2004) *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
- TERRÉN, E. (2005) "Integration doesn't mean assimilation: ethnicity, social capital and school", Universidad de la Coruña (no publicado).

Correspondencia con los autores:

Jordi Pàmies.
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona.
Edificio G-6. 08193 Bellaterra (Barcelona)
E-mail:jordi.pamies@uab.es