



EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO ESCOLARIZADOS EN MADRID

Febrero 2003
Dirección: Rosa Aparicio Gómez
Realización: Sonia Veredas Muñoz

EL ENTORNO FAMILIAR DE LOS MENORES DE ORIGEN EXTRANJERO ESCOLARIZADOS EN MADRID

1. OBJETIVOS

Estas páginas han sido concebidas como informe sobre las condiciones familiares de los menores de origen extranjero escolarizados en España. El estudio del entorno familiar de estos niños forma parte de los objetivos asumidos en el marco de la Red de menores extranjeros o de origen extranjero, y ello desde una clara justificación: no es posible la comprensión de la forma en que dicha integración escolar tiene lugar sin el conocimiento de lo que acontece en los otros ámbitos en que el menor vive, particularmente del entorno familiar. Además, es preciso conocer también la visión del profesorado, actor principal en el entorno escolar, así como las políticas concretas que desde la administración se arbitran para hacer frente a las nuevas situaciones que la llegada de estos niños al sistema educativo español genera.

Hasta el momento la Red se ha centrado fundamentalmente en el seguimiento de las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero en las CC.AA de Andalucía y Madrid. En Andalucía ampliamos, además, en anteriores entregas el estudio a la situación de los menores no acompañados. En esta ocasión hemos continuado la observación de la integración escolar en una muestra de centros en las provincias de Sevilla, Almería y Málaga pero además hemos comenzado a recoger la visión que de la escolarización de sus hijos tienen los padres extranjeros. Esta tarea ha sido iniciada en Madrid y a partir de sus resultados es que elaboramos este escrito.

Hemos de destacar el carácter innovador de este enfoque en el estudio de las condiciones de inserción escolar de los menores de origen extranjero en España. Salvo rarísimas excepciones – entre las que podemos referir la investigación publicada por E. Terrén (2001) -, la aproximación al tema se lleva a cabo desde la consideración de la escuela como único ámbito de interés, y lo cierto es que buena parte de lo que en ella ocurre depende y está relacionado con procesos que tienen lugar en ámbitos extraescolares. Convencidos de ello, iniciamos con estas páginas una línea de trabajo sobre la que profundizaremos en el futuro y que completaremos con otras perspectivas, entre ellas la relativa la vivencia del propio profesorado.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

2.1. Sobre la selección de los entrevistados

El proceso de estudio en este caso se ha iniciado desde la contactación de una serie de centros escolares diversos en cuanto a niveles de enseñanza – infantil, primaria y secundaria (ESO y Ciclos Formativos) -, localidad de ubicación y titularidad – pública/privada. La elección de los centros se ha realizado a partir de contactos personales previamente existentes con algún miembro del equipo docente y/o directivo, que ha actuado como cauce de presentación de nuestro trabajo ante el resto de los profesionales ocupados en el centro. Estos centros, y otros ya contactados en este momento, serán integrantes de la Red desde que la pretendemos a lo largo de este curso ampliar nuestro seguimiento de las condiciones de inserción escolar de los menores de origen extranjero en la Comunidad de Madrid.

La presentación del estudio en cada caso se ha completado con una carta dirigida al director del centro donde hemos expuesto a rasgos generales nuestro trabajo, sus objetivos y donde hemos solicitado su colaboración como mediadores frente a las familias de menores de origen extranjero escolarizados en su centro.

En algunos de estos centros, y a requerimiento de los profesionales que han actuado como intermediarios frente a las familias, hemos presentado también carta dirigida a las mismas donde, de modo claro y sencillo, hemos expuesto nuestro interés. En la mayoría de los casos, sin embargo, ha sido nuestro intermediario – jefe de estudios, director del centro, profesor – quien se ha ocupado de la selección de las familias a entrevistar, y ello a partir de su personal apreciación sobre la accesibilidad de las mismas.

Hay que tener en cuenta que no todas las familias, de origen extranjero o autóctonas, mantienen contacto relativamente asiduo con el centro donde escolarizan a sus hijos, de modo que resultaba más factible presentar la propuesta a aquellas que, a raíz de visitas o entrevistas ocasionales con el profesorado, habían forjado con él una relación de confianza que permitía esperar mayor receptividad a nuestra propuesta. Hemos de tener en cuenta también que el requerimiento de una entrevista personal orientada a un propósito tan aparentemente difuso como la indagación de la visión de los padres respecto de la escolarización de sus hijos resulta ciertamente extraña y hasta “sospechosa” para buena parte de estas familias, en muchos casos recientemente emigradas a España y por ello poco familiarizadas con este tipo de iniciativas. En este sentido es que la mediación de nuestro contacto o intermediario en los centros ha resultado fundamental, en cuanto aval de la seriedad de nuestros propósitos.

Ciertamente, la determinación o selección de los entrevistados por parte de los intermediarios en los centros introduce un sesgo de importancia en nuestro estudio: han elegido las familias más “accesibles”, y eso significa que se trata de familias que tratan con el profesorado, que se involucran en alguna medida en la marcha escolar de sus hijos y/o que presentan un relativo mayor grado de “integración cultural” (E. Heckmann, 1999), en el sentido de que reconocen mejor los parámetros de funcionamiento de la sociedad receptora y por ello recelan menos ante este tipo de propuestas. Es muy posible, en consecuencia, que el espectro de entrevistados que hasta el momento se ha seleccionado deje fuera un “tipo” de familias que pudiera representar parte no desdeñable del conjunto de las inmigrantes y que pudiera caracterizarse por un mayor grado de precariedad vital, antigüedad migratoria... No cabe duda que este “tipo” también interesa a nuestro estudio, pero esperamos “recuperarlas” en sucesivas entregas.

2.2. Sobre los entrevistados

Puesto que se trata de un informe preparatorio de trabajos más amplios, hemos intentado recoger aquí la mayor diversidad posible en cuanto a nacionalidad de los padres, nivel educativo de los hijos y titularidad de los centros escolares en que se ubican. Así, hemos realizado un total de 11 entrevistas, que incluyen nacionales de origen marroquí, rumano, chino, dominicano, ecuatoriano y filipino, además de dos realizadas a responsables educativos de los centros donde tales familias han sido contactadas. En relación a las familias, casi todas las entrevistas han sido realizadas a las madres, que por lo general son las encargadas de la relación entre aquellas y el centro escolar. Todas, menos una, han sido grabadas. Además, hemos entrevistado a la directora de un centro escolar, de educación infantil y primaria, en Madrid donde también hemos realizado observación no participante – recreo, clases... – y a un profesor de educación secundaria en un IES de Coslada. Ambos profesionales trabajan en centros donde han sido entrevistadas algunas de las familias mencionadas, de modo que nos han proporcionado información adicional sobre tales familias, así como sobre el funcionamiento cotidiano del centro: ello ha permitido añadir validez interna a la información proporcionada por las citadas familias, así como obtener información añadida sobre el contexto en que se desarrolla la escolarización de los hijos cuyos padres/madres fueron entrevistados.

Finalmente, hemos de subrayar de nuevo que este informe es preámbulo de uno de mayor envergadura donde la muestra de entrevistados y la diversificación de centros escolares de referencia serán más amplias. Por tanto, los resultados que aquí presentamos son tentativos y su validez externa - posibilidad de generalización de nuestras conclusiones al conjunto de la población de referencia (familias de origen

extranjero procedentes de terceros países) - limitada. Sin embargo, habiéndose iniciado ya el trabajo de campo que ha permitido este escrito, lo cierto es que hemos establecido contacto con numerosos centros donde actualmente nuestros intermediarios llevan a cabo la selección de posibles nuevos entrevistados.

2.3. Sobre la técnica de generación de información

La técnica de recogida de información utilizada ha sido siempre la entrevista en profundidad. La entrevista en profundidad puede definirse como proceso de conversación entre dos personas orientado a la producción y recogida – generalmente en soporte magnético - de información respecto de determinado asunto muy concreto previamente planteado por el entrevistador y relacionado con la experiencia directa del entrevistado¹. Es, pues, una entrevista individual y presencial y de carácter no estructurado - esto es, orientada desde la aplicación flexible (en cuanto a orden de preguntas y modo de formulación) de un guión temático previamente definido por el investigador pero ampliable a partir de lo que la propia entrevista sugiera pertinente - ni dirigido (mínima intervención por parte del entrevistador). En estas características radican las principales ventajas e inconvenientes² de esta técnica de generación de información.

Ventajas	Inconvenientes
?? El nivel educativo de los entrevistados puede ser muy bajo, dado el margen de maniobra que ofrece la conversación entre entrevistado y entrevistador: posibilidad de aplicación casi universal.	?? Mayor riesgo de influencia del entrevistador sobre el entrevistado (reactividad). ?? Relativamente costosa en tiempo y dinero. ?? Su aplicación correcta necesita personal cualificado.
?? Gran flexibilidad en su aplicación: el contacto directo con el informante permite reformular adecuadamente las preguntas de cara a su correcta interpretación por parte del entrevistado.	?? Aplicable a una muestra pequeña de individuos. ?? Análisis complejo de la información recogida. ?? Difícil comparación entre diferentes entrevistas.
?? Se recoge el punto de vista del entrevistado.	
?? Se recoge gran cantidad de información en profundidad.	
?? Ofrece varias fuentes de información, no solo el discurso del informante sino también el modo en que se expresa, interactúa...	
?? Posibilidad de ampliar las hipótesis de	

¹ S. Veredas (2003), "Los Estudios empíricos", en J. Carabaña (dir.), *Guía de buenas prácticas sobre materiales de Formación Continua*. Ed. FORCEM. En prensa, no citar.

² *Idídem*.

<p>referencia en el estudio a partir de las informaciones suministradas por el informante.</p> <p>?? Permite acceder a información cuya credibilidad es fácilmente evaluable.</p> <p>?? Relevancia de la información obtenida, en la medida en que se da mucho margen al entrevistado.</p> <p>?? El contacto cara a cara permite la certeza acerca de la identidad del informante.</p> <p>?? Reducido número de respuestas ambiguas: posible solicitud de aclaraciones.</p>	
---	--

Presentamos en el Anexo a este informe los guiones temáticos desde los que se ha orientado la entrevista tanto a padres y/o madres de familia como a profesionales de los centros escolares.

3. PRINCIPALES RESULTADOS

La información recogida será sistematizada a continuación en una serie de epígrafes que incorporan no solo los principales aspectos sobre los que se orientó nuestra indagación, sino también los que la misma ha revelado interesantes.

- Trayectoria migratoria
- Condiciones económicas de las familias
- Entorno preferente de relaciones sociales
- Voluntad de preservación o de integración cultural en las familias
- Condiciones de inserción escolar de los hijos
- Percepción entre los padres de la vivencia escolar de sus hijos
- Relación de los padres con el centro escolar
- Implicación de los padres en la educación de los hijos: ayuda con los deberes y gestión de recursos de apoyo extraescolar
- Ambición escolar de los padres y expectativas de educación futura de los hijos
- Diferencias referidas entre los sistemas educativos de origen y español
- Diferencias en cuanto al quehacer y percepción de la figura del profesor

Después de sistematizar la información recogida en torno a estos epígrafes, procedemos (apartado 4) a su análisis estructural – esto es, a su puesta en relación con condicionantes de carácter social -, en un intento de interpretación de aquella.

3.1. Trayectoria migratoria de las familias

Las trayectorias migratorias de las familias – padres o madres – de referencia son muy diversas. Algunos entrevistados fueron traídos por sus padres cuando eran niños o adolescentes – motivaciones económicas o asilo político -, de modo que aquí han crecido y se han casado, siempre con compatriotas. En tales casos, además, ocurre que las familias de origen no contaban con previos contactos en España, ni familiares ni paisanos.

Entre los entrevistados que llegaron a España en solitario, algunos cuentan también con una considerable antigüedad migratoria, de 10 a 15 años. En tales casos, solo los procedentes de países con larga tradición migratoria a España – por ejemplo, Filipinas – refieren familiares o paisanos conocidos previamente instalados aquí.

Finalmente, entre los “recién” llegados – antigüedad migratoria menor o igual a 6 años -, figuran inmigrantes en solitario que posteriormente han reagrupado a su familia – esposa a hijos – y también matrimonios emigrados conjuntamente.

Así pues, las familias de referencia, o bien se han formado en España, o bien han llegado precedidas por uno o ambos cónyuges, como paso previo a la reagrupación del resto de la familia. Sistematizamos en el cuadro siguiente la información presentada:

Tal como se refleja en el cuadro anterior, la información que analizamos nos ha sido proporcionada fundamentalmente por individuos con considerable antigüedad migratoria en España. Este es el principal obstáculo a la validez externa – posibilidad de generalización - de la información que proporcionamos y deriva del sesgo de autoselección de los informantes, de modo que aquellos con condiciones vitales más favorables y con mayor grado de conocimiento del entorno receptor muestran, como advertimos previamente, mayor disponibilidad relativa a ser entrevistados.

Los entrevistados, en caso de que no hayan llegado a España en el seno de su familia de origen o no hayan formado aquí la de descendencia, son siempre los primeros eslabones de la cadena migratoria - que, en primera instancia, es su familia nuclear -, son los reagrupantes. Otro rasgo común a las familias de referencia es el carácter definitivo de su proyecto migratorio: independientemente de las intenciones iniciales, lo cierto es que la estancia de los hijos en España refuerza la idea de permanencia familiar aquí.

“No me quiero ir de España, aunque tengo estos problemas”.

“porque qué vamos a hacer ya en Filipinas, porque hay trabajo pero no es bastante y, además, estamos acostumbrados ya a aquí”.

En el caso de la familia china, la entrevistada incluso desestima la repatriación *post mortem* de su cuerpo al país de origen, práctica cultural de enorme arraigo en China y adoptada por la mayor parte de los compatriotas aquí emigrados:

“Pero nosotros ya no, nosotros yo pienso que mi familia, mi padre, mi madre... si se mueren se entierran por aquí, en cualquier cementerio de España; y nosotros igual, nosotros no tenemos familia, mucha familia, en China y tampoco entendemos esa cosa, es estúpido: que si se entierran en España, nace español. (...) a mí me da igual: si tú te mueres, te mueres; otra vida, ¿quién sabe?, ¿si tiene o no tiene? (...) eso es mentira, es cosa falsa”.

3.2. Condiciones económicas de las familias

Las familias entrevistadas no se encuentran, en términos generales, en condiciones de precariedad económica – carencia de lo indispensable –, pero hay situaciones ciertamente difíciles. Estas últimas conciernen a las familias marroquíes y a la dominicana: aunque solo en esta última falta figura paterna, lo cierto es que en todos estos casos podría hablarse de “monoparentalidad de hecho”, por cuanto la principal o única provisor de recursos económicos es la madre de familia. Entre las familias marroquíes la dificultad de encontrar trabajo para los varones de esta nacionalidad sitúa a

la mujer como única fuente de suministro económico para los suyos, tarea a la que se añade la totalidad de las asociadas a la atención de los hijos y la casa. Estas tres mujeres sufren, sin lugar a dudas, una tremenda sobrecarga laboral que acarrea problemas de tipo nervioso, fundamentalmente ansiedad.

Sin embargo, hay una diferencia fundamental entre la situación de las mujeres marroquíes y la dominicana: las primeras proceden de sociedades patriarcales donde al hombre corresponde, en cuanto tal, la exclusividad del mantenimiento económico de la familia. Cuando, en el contexto receptor, esto se hace imposible y el padre de familia queda relegado al papel de “mantenido”, su reacción es de dejación completa de cualquier otra tarea asociada al bienestar material de los hijos: frustrados e impotentes ante un mercado laboral exiguo, carentes por lo general de estudios y de recursos personales – por lo general manejan el castellano muy deficientemente a pesar de su larga estadía en España - y sociales – no han establecido vínculos estables con autóctonos - que les permitan salir de tal situación, estos hombres se repliegan sobre sí mismos y no contemplan la posibilidad de arbitrar en el seno del hogar un nuevo reparto de funciones que se acomode a la situación que *de facto* viven y haga más llevadera la carga de la esposa. Este “rezago cultural” – permanencia de patrones culturales importados en contextos o situaciones donde no se revelan ya funcionales - se sufre a nivel personal – pérdida de autoestima, riesgo de caída en prácticas evasivas (ludopatía...)... – y a nivel familiar – concretamente, la mencionada sobrecarga de la esposa y la falta para los hijos de un referente paterno que sustente su autoridad en su efectiva aportación al bienestar familiar.

Para las mujeres procedentes de sociedades donde el modelo de familia patriarcal está ausente, tal es el caso de República Dominicana, la asunción conjunta de los roles “paterno” y “materno” no choca con su herencia cultural; tampoco los hijos viven tal situación como algo excepcional, aunque la confrontación con el modelo familiar imperante en España les devuelve la imagen de su diferencia. En tal caso, si la madre mantiene su autoridad sobre su progenie, se arbitra en el seno del hogar una suerte de reparto de tareas donde los hijos asumen ciertas responsabilidades que pueden hacer más llevadera la carga de la madre.

Así, en las situaciones de monoparentalidad de hecho (cuando el ascendiente materno como figura de autoridad se mantiene), los hijos se convierten en buenos aliados de la madre, conscientes de su sobrecarga, y ayudan en casa, son responsables y cariñosos... lo que no impide que emocionalmente puedan resentirse de tal situación y que esto repercuta en su rendimiento escolar.

En el resto de las familias que aquí contemplamos, el padre de familia ejerce como principal provisor de medios económicos para los suyos, aunque lo más frecuente es que la esposa contribuya también en esta tarea, por lo general trabajando a tiempo parcial, de modo que dispone de tiempo para afrontar además el desempeño de las tareas del hogar y la atención afectiva a los hijos. De esta última tarea no quedan exentos, empero, los padres de familia.

“porque en el momento que llegan mis hijos ella tiene que estar ahí a tiempo completo (...) en esa parte yo, como estoy acá, es imposible que le pueda ayudar a ella (...) a partir del sábado por la tarde hago lo posible por ayudar en algo”.

La excepción a este modelo entre las familias en este grupo incluidas la constituye la de origen chino: estando casada en segundas nupcias con su actual esposo y habiendo tenido del primero su único hijo, la madre se ocupa en exclusiva del sostenimiento económico del mismo y actúa además como su referente primero de autoridad.

Las mujeres en todo caso trabajan por lo general en el sector de servicio doméstico – incluyendo en ocasiones atención a niños o ancianos – o en empresas de limpieza, mientras los hombres se ocupan en empleos de baja cualificación, también en sector servicios. En el caso rumano, y tras años de ejercicio como asalariado en empresas de construcción, el esposo se ha instalado finalmente como autónomo. En el caso ecuatoriano, el alto nivel educativo del esposo le permite desempeñar tareas de carácter administrativo en el taller de automóviles donde ejerce, también, como mecánico: es decir, allí donde existe cierto nivel de capital humano, aumentan las posibilidades de su rentabilización ocupacional y económica.

3.3. Entorno preferente de relaciones sociales

En relación a este aspecto, el mayor nivel de aislamiento social – falta de relaciones con el “exterior”, sea grupo de compatriotas o españoles - se detecta en las familias de origen marroquí, hecho especialmente llamativo si tenemos en cuenta que aquí se trata de familias con mucha antigüedad migratoria. La situación no es exactamente igual en los dos casos aquí considerados: en uno de ellos, el aislamiento social ha venido siendo constante, mientras en otro no es posible hablar tanto de aislamiento como de progresiva pérdida de relaciones con el entorno español a partir del creciente rechazo hacia esta población entre la autóctona que, ante el aumento de la población extranjera en España, ha perdido “interés” y “receptividad” frente lo que antes resultaba atractivo como “exótico” y excepcional.

Sin embargo, no solo los marroquíes han percibido este cambio de actitud entre los españoles, también otros grupos o individuos con considerable antigüedad migratoria en España: *“como hay tantos chinos, entonces no tiene gracia”*

“yo me relaciono con cualquiera. Ahora la gente es un poco... ya no me relaciono tanto como antes, ya es más limitado. No ha sido una opción mía, es lo que veo... actitudes, que los vives... empezando porque piensan - que no es así, pero lo piensan - que se dan más casa a los extranjeros y eso lo tienen a flor de piel, ¿sabes?, te lo miran en la cara, escrito. Y cosas así. Y luego cuando dices, ‘no es que yo tengo la nómina tan baja como la tuya, eso es igual, sino no me lo darían, como a ti’ y eso no lo entienden (...). Es que ha sido un choque: de cuando vine aquí, cómo era la gente, como trataban a los extranjeros, ahora: hay mucha diferencia, a peor, no hay respeto. (...)”“Antes intentabas más estar aquí, vivir aquí, conocer aquí, integrarte... bueno, integrarte, conocer gente... pero no te veías como extranjera pero ahora como ves ese bloque, esa diferencia, muchas ideas... luego se desconoce Marruecos totalmente, y cada vez menos, hay que ir allí para conocer... Entonces yo soy yo, mi color... porque lo ves, te hacen sentirte así, porque yo no me sentía (...) sin embargo ahora yo me siento”.

“yo he sentido esto... demasiado fuerte para mí. Porque antes los españoles nos quieren tanto, tanto, ¿no? y ahora, me imagino, no lo sienten tanto. Ahora nosotros salimos a la calle y alguno me ha dicho ‘anda, la mierda la china’, yo no hago caso porque a lo mejor en su familia o a su hijo o a cualquier persona no hay trabajo y nos echan la culpa a los extranjeros. Pero yo no me enfado con ellos porque normalmente es gente mayor la que dice eso, la gente joven no dice eso”.

Así pues, los inmigrantes de mayor antigüedad detectan, sea cual sea su origen, un cambio de actitud entre los españoles, de manera que la buena recepción de entonces no lo es ahora: notan el rechazo creciente. Eso tiene consecuencias en cuanto al mantenimiento o establecimiento de relaciones con españoles y en cuanto a la propia percepción – identidad -, y ello también entre la segunda generación, que en ocasiones tiende a la idealización de la cultura materna, aún cuando no quiera tratar aquí con paisanos u oriundos del país del origen de sus padres.

El rasgo común a las dos familias de origen marroquí aquí consideradas es que la esposa es, junto con los hijos, el principal vínculo entre la familia y el entorno social español, mientras el esposo no ha logrado entablar vínculos estables ni trato esporádico con españoles fuera del ámbito laboral – ya hemos referido en ambos casos el deficiente manejo del español. Otro elemento común es que ambas familias nucleares cuentan con parientes en Madrid - fundamentalmente hermanos de uno o ambos cónyuges y sus hijos, si los hay -, pero el hecho no mitiga el aislamiento social de aquellas: el trato con los parientes es ocasional, y ello no se debe a excesiva distancia geográfica o condicionantes

objetivos de otro tipo. La familia extensa marroquí se desintegra – en tanto red extensa de apoyo económico y afectivo - en el contexto receptor y apenas sustituye tales vínculos por otros ligados a la población autóctona.

En el extremo opuesto, la familia rumana mantiene relaciones estrechas con el resto de los familiares emigrados, de suerte que llegan a residir en diferentes pisos del mismo edificio. Esta familia reside además en un municipio madrileño con alto nivel de concentración población rumana, aunque la nacionalidad compartida no basta para garantizar el trato mutuo: junto a la consanguinidad, la comunidad religiosa – en el caso aquí considerado, Adventistas del Séptimo Día - es el eje sobre el que se articulan las relaciones familiares, de suerte que ocio compartido, formación extraescolar y apoyo mutuo transcurren a través de estas redes, en cuyo seno se relacionan estas familias la mayor parte de su tiempo. Tales redes constituyen también fuente de control sobre los menores, que viene a reforzar el que los padres ejercen sobre los hijos y elimina el riesgo de anomia que el aislamiento social, la falta de referente paterno, el desarraigo cultural o la desatención de sus necesidades primarias fomentan en muchos niños integrantes de la llamada "segunda generación".

Otro modelo de relaciones familiares, el que se nutre fundamentalmente de españoles: tal es el caso de la familia ecuatoriana, cuya cabeza es el único universitario de la muestra aquí analizada. La positiva experiencia personal en el trato con los autóctonos, tanto a nivel instrumental como afectivo, junto al estigma social que recae sobre el grupo de origen, orientan en este caso las preferencias relacionales decididamente hacia los españoles. Se mezclan, como venimos diciendo, sentimientos de agradecimiento al trato de ellos recibido, estrategias de desmarcamiento del grupo de referencia – tal vez en parte también clasistas, habida cuenta del elevado nivel de estudios del interlocutor – en un contexto en que su imagen es decididamente negativa y otras de carácter instrumental: la rentabilidad relativa de las redes españolas es decididamente mayor que la de las de carácter exclusivamente ecuatoriano. En este caso, la actitud del padre condiciona las posibilidades de adaptación de sus hijos al nuevo entorno, por cuanto actúa como intermediario frente a prácticas culturales, modos y maneras que son nuevas para aquellos y que lleva tiempo interpretar y también porque ayuda a establecer de hecho vínculos entre su familia y la población española.

“no se divierten (sus compatriotas) hasta que están hasta arriba de alcohol (...) muy poco tengo contacto con mis compatriotas, sobre todo por el trabajo, que aquí la mayoría son españoles (...) he hecho una amistad muy- muy bonita con todos ellos. Son los que salgo, compartimos, sobre todo con mi jefe, es como si fuéramos hermanos: yo veo por él, él ve por mí.

En medio de tales modelos, otro de carácter “mixto”, el que conjuga relaciones con paisanos y con españoles. En nuestra muestra este modelo se concreta en las familias dominicana y china. Pues bien, sucede en tales casos que el establecimiento de relaciones con los españoles obedece a una opción deliberada en los progenitores por ampliar su círculo de relaciones y no replegarse en exclusiva al de paisanos.

“siempre trato de tener amistades de todas partes (...) a mí no me gusta, parece mentira, los quiero muchísimo (a sus paisanos), pero no te puedes desenvolver siempre en el terreno dominicano, ¿por qué?, porque puede haber personas que te aporten algo bueno pero, por ejemplo, te vas a un sitio de baile: ¿siempre vas a estar con lo mismo?, no, vete a otro sitio otro día, que puedas conocer a otro tipo de personas”. “O sea, personas de todo tipo: que una persona te aporte una cosa y otra la otra. Y hablas con ella de cualquier tema, una persona abierta, pues a lo mejor te puede decir algo... o mirarlo desde otro punto de vista y enfocarlo... entonces eso siempre me ha gustado”.

Esta opción no carece, como la precedente, de cierta dimensión instrumental pero sobre todo obedece a cierto recelo frente al grupo de paisanos, también referido en el caso anterior: téngase de nuevo en cuenta que tratamos con familias con considerable antigüedad migratoria, que las características y procedencia concreta de las familias que vinieron hace muchos años difieren de las actuales, que el nivel socioeconómico de estas últimas a menudo es inferior... Operan aquí factores de diferente índole: antigüedad migratoria, distancia social frente a los compatriotas recién llegados – distancia que, en el caso chino, se superpone a la diferencia de procedencia geográfica: un chino cantonés no se relaciona con otro procedente del norte -, mayor peso de otros ejes identificatorios distintos de la nacionalidad compartida – la religión, por ejemplo. A menudo los padres temen que los modos culturales de sus paisanos mengüen las posibilidades adaptativas de sus hijos e incluso actúan también aquí como “intérpretes” de modos culturales poco claros para ellos e intentando atenuar el proceso de sublimación de la identidad de origen – *vide infra* – que entre algunos opera, sobre todo cuando afrontan dificultades adaptativas o rechazo por parte de los autóctonos.

Finalmente, en relación al carácter del entorno de relaciones personales de las familias de origen extranjero, y además de las diferencias inferidas a partir de los casos aquí considerados, hemos de tener en cuenta que, en términos generales, los grupos de origen extranjero difieren en cuanto a su disposición, facilidad o posibilidad de entablar trato con los autóctonos: así, es sabido que los ciudadanos de origen chino - “*normalmente los chinos tratan solo con chinos, nunca trabajan para fuera*” –, senegalés... tienden a replegarse mucho sobre el propio grupo y que en ocasiones es mal mirado en el seno del mismo que tal norma sea quebrantada. Tales comportamientos reflejan un grado importante de encapsulamiento del grupo sobre sí y están relacionados, obviamente, con

variables de índole diferente, fundamentalmente la distancia cultural - real o percibida – en relación a la sociedad receptora. Además de este condicionante de carácter colectivo, el carácter de las redes en que se insertan las familias depende de otras variables tales como la antigüedad migratoria, proyecto migratorio (temporal o definitivo)...

3.4. Voluntad de preservación o de integración cultural en las familias

Este punto está muy ligado al anterior pero tiene su propia dinámica. En primer lugar, hemos de advertir que los términos “preservación” e “integración” son relativos. Si hablamos de “preservación”, nos referimos a la voluntad manifiesta por parte de los padres entrevistados de preservar a sus hijos frente a ciertas influencias culturales propias del nuevo contexto y que chocan con los valores importados. Por su parte, la “integración” significa aquí lo que E. Heckmann (1999) define como *“integración cultural”*, a saber, la asunción de los valores, normas y actitudes propias de la sociedad receptora. Parece claro que ni la preservación ni la integración cultural pueden ser absolutas, ni siquiera deseables. Pero sí existen diferencias en el discurso de los padres a este respecto. Veamos algunas.

Los aspectos principales respecto de los que se desea “preservar” a la progenie frente a lo que se considera influencia indeseable del nuevo contexto tienen que ver con ciertas prácticas de ocio entre los jóvenes, el carácter de las relaciones entre sexos y con los adultos – padres y/o profesores -, la religión, el empleo de términos inadecuados (tacos)... Algunos de estos aspectos están relacionados. Por lo demás, el intento de “preservación” frente a tales influencias no es privativo de los padres de origen extranjero, de modo que no es interpretable en términos estrictamente culturales: a excepción, tal vez, del recurso a los tacos (de amplia difusión en España) y del carácter de las relaciones con los adultos (menos caracterizado aquí por el respeto estricto a los padres), los demás aspectos son también objeto de “vigilancia” entre los padres españoles.

En cuanto a las actividades de ocio, se trata de evitar que los chicos en edad adolescente se sumen a las prácticas relacionadas con el consumo de alcohol, asistencia a discotecas..., prácticas que impliquen pérdida de control por parte de los padres sobre la conducta de sus hijos fuera del hogar.

“la costumbre esa de salir los fines de semana, yo no... si viene una amiga ‘vámonos a la discoteca, con unas faldas así (cortas), yo no... No es que las obligo a ellas, yo les digo cada día que tienen que salir a tomar aire, con las amigas del colegio, con quien sea, hasta que se hace de noche. Pero los fines de semana se vayan (a la discoteca, no)”.

En este sentido, las estrategias de control arbitradas por los padres son varias y diferentes: integración en colegios religiosos – incluso en familias de adscripción musulmana -, en grupos o asociaciones también religiosas – asistencia a mezquitas o asociaciones de culto cristiano en diferentes variantes -, control estricto de horarios durante el fin de semana y permisos condicionados al tipo de actividad que el hijo declare, programación de actividades de ocio en grupos de ideología aceptable... En todo caso, los padres intentan ejercer este control desde el convencimiento y no desde la coerción. Por lo general, los hijos asumen sin rebeldía tales pautas, aunque ha de tenerse en cuenta que nuestra muestra incluye fundamentalmente familias donde la atención materna a los hijos existe y es suficiente, cuando menos. En este sentido, los padres son conscientes de que el “adoctrinamiento” de sus hijos es preciso sobre todo a edades tempranas y que tal es decisivo de cara a la interiorización por parte de estos de los valores que se les transmiten, de modo que siendo adolescentes ellos mismos orientarán voluntariamente su comportamiento desde tales pautas.

“es que nosotros en casa no hablamos así, ni en Rumania tampoco se habla así. En España toda la gente habla así con... ya no digo de las palabras esas que se utilizan pero... nosotros no tuvimos otra alternativa, otra opción”. “yo en casa no las veo hablar así, y creo que en el colegio tampoco hablan así, yo estoy convencida que no. Yo tenía miedo que se van a acostumar a hablar así y ahora ya son mayores... cuando son más pequeños, ellos copian más, y ahora que son mayores ya saben. Ahora ya no tengo miedo, pero al principio sí tenía”.

“alguna vez me dije ‘te tienes que dar con un canto en los dientes porque sale de aquí (del IES), yo creo, y va a casa y llega a su hora siempre. Y si sale un viernes con al novia o lo que sea, pues a las 11:30 de la noche ya está”.

El trato con los adultos, padres y profesores, es otra de las áreas en que se advierte discrepancia entre la orientación importada por estas familias - y considerada adecuada – y la que advierten en el entorno español: sea directamente o través del relato de sus hijos, los padres de origen extranjero perciben que la relación entre padres e hijos españoles adolece del grado de respeto por parte de estos últimos que ellos consideran adecuado: *“nosotros no podemos contestar a los padres, por ejemplo, con alta voz, eso no... ”.* El respeto asociado a la figura de los progenitores en buena parte de las sociedades de partida es relativamente mayor que el observado en la sociedad española y algunos padres extranjeros contemplan con estupor cómo los hijos españoles “contestan” a sus progenitores, desobedecen, les alzan la voz... Tampoco en esto quieren parecerse a los españoles.

Esto mismo es aplicable al trato entre menores y profesores: en las sociedades de origen de las familias de referencia la figura del profesor cuenta con un respeto que aquí ya no es la norma. Los padres extranjeros provienen de sociedades donde la figura del profesor se entiende clave en la socialización de los hijos y donde, en consecuencia, se aprueba el ejercicio de control y corrección que aquel ejerce sobre estos. El hecho no exime que, a la vista del comportamiento de los profesores españoles, muchos padres extranjeros consideren preferible este modelo de relación, más permisivo con el niño, menos castigador: en Rumania, en China... el profesor recurre al castigo físico y a la ridiculización del alumno que muestra rendimiento o comportamientos inadecuados y tales técnicas, a la vista del modelo pedagógico presente en las escuelas españolas, son desaprobadas por los padres educadas en ellas. Por su parte, algunos niños educados en ambos sistemas de enseñanza, el de origen y el español, rechazan el comportamiento indisciplinado de sus compañeros y consideran que el profesor es merecedor de más respeto del que recibe. Finalmente, los padres extranjeros que acuden a reuniones de las AMPAS tienen ocasión también de escuchar las protestas de algunos padres españoles frente a los profesores, a quienes acusan de ser demasiado exigentes con sus hijos, demandando rebajas disciplinarias o ajustes en cuanto al nivel de exigencia curricular.

“Y una cosa que no me ha gustado en las reuniones, que los padres se ponían en contra de los profesores, y esto no puede ser. Yo no me atrevía, pero yo quería hablar y decir ‘esto no puede ser, en vez de educar a los chicos en casa que tienen que respetar a los profesores, que tienen que aprender todo, viene un padre y dice ‘exiges mucho a mi hijo y no puede con eso y no sé qué’ y a mí me dice la niña que el profesor está hablando y los chicos ni se entera, no se puede oír nada”.

Varios informes españoles sobre el tema – entre ellos recientes encuestas del CIS - han reflejado precisamente este aspecto: los padres españoles también consideran insuficiente el nivel de disciplina que los profesores ejercen sobre el alumnado. Es obvio, sin embargo, que las pautas de comportamiento del alumno – al margen del efecto “contagio” que entre ellos pueda darse – están muy relacionadas con la imagen y la consideración de la figura del profesor entre los padres y, en este sentido, es conocida la queja del profesorado español: ¿cómo pretender hacer de la escuela la principal agencia de socialización del menor, más aún cuando se le pide la transmisión de valores y actitudes en ocasiones opuestos a los transmitidos en el seno del entorno familiar?

Hemos de advertir, empero, que tal preocupación por el “contagio” de ciertos valores o comportamientos de la sociedad receptora no implica nunca el rechazo por parte de los padres extranjeros a la relación de sus hijos con coetáneos españoles: los padres quieren

que sus hijos traten con españoles pero también quieren que tal contacto no implique la pérdida de unos valores que, consideran, deben generar y preservar en su progenie.

“yo tenía mi pisito alquilado para nosotros y luego a la sociedad donde estamos porque si nos quedamos alrededor de nosotros mismos siempre, en el mismo círculo, pues creo que no es bueno para los niños, no se acaban de integrar nunca. Yo siempre les he dicho ‘copiad todo lo bueno’, y de hecho que tiene que integrarse con niños de todos...” Sus hijos tienen amistades de diferentes nacionalidades, salvo la hija mayor, *“que le encanta el trato con los dominicanos y siempre yo le insistía en que había que buscarse amistades de aquí, salir por otro ambiente, con personas... para que se integrara y todo eso...”*.

Ocurre, además, que la evaluación de los comportamientos y valores propios de la sociedad receptora no se realiza siempre desde la aplicación inflexible de los códigos importados: el inmigrante aprehende el significado que en el nuevo contexto tiene cada conducta, que modo que es consciente de que lo que aquí es normal no lo es, o no significa lo mismo, en otros contextos. Es decir, el inmigrante, es un sujeto activo en la creación de la realidad social, no meramente reactivo, es intérprete y conoce pronto el código desde el que interpretar. Lógicamente, en esta facilidad interviene directamente la existencia de contactos y relaciones con los españoles, que facilita la asunción de los criterios aquí operativos:

“También ahora las chicas con las (mini)faldas estas... que aquí también hay pero, no sé, es normal, aquí es normal, no me parece algo malo, pero en Rumania están llevando personas como yo (de su edad) esta falda. Que ahora con la libertad y con esto, mujeres de mi edad se ponen tonterías de esas”.

En los casos aquí analizados parece que los padres han conseguido mantener sobre los hijos el control en el sentido deseado. Pero no siempre es así: en primer lugar, ocurre en ocasiones – de acuerdo al relato de algunos profesionales de la educación entrevistados – que los padres extranjeros se hacen eco de lo que en su entorno perciben, de manera que, en una interpretación inadecuada de lo observado, son los que en mayor medida abusan del profesorado español; en segundo lugar, ocurre también que en muchas familias extranjeras los padres afrontan graves problemas de falta de disciplina en sus hijos. Este último hecho está relacionado con diversos factores; los que específicamente guardan relación con la condición inmigrante de la familia son: insuficiente atención de los padres hacia los hijos – a menudo condicionada por la sobrecarga laboral de los progenitores -, rebeldía ante los padres por el sentimiento de abandono tras largas estancias a cargo de los abuelos en el país de origen, repliegue sobre el grupo de paisanos a consecuencia de la inadaptación cultural al nuevo entorno y/o de la percepción de rechazo por parte de los coetáneos españoles...

3.5. Condiciones de inserción escolar de los hijos

En este apartado vamos a examinar las trayectorias escolares de los hijos de los padres entrevistados. Tales trayectorias se concretan aquí en el análisis de las siguientes variables: curso actual, nº de centros por los que ha pasado el alumno, escolarización en uno (español) o ambos (también originario) sistemas educativos y rendimiento escolar. Añadimos también en el cuadro que sigue algunas otras variables al respecto que permiten completar la perspectiva sobre la situación escolar de estos menores, perspectiva necesaria como referencia del relato de los padres, de su percepción de la escolarización de sus hijos y como contexto de la experiencia subjetiva de los menores.

En relación a la interpretación del cuadro precedente, hemos de hacer algunas precisiones. En primer lugar, la asistencia a clases de apoyo escolar – diferentes de las clases de educación compensatoria - por parte de los alumnos está condicionada a su implantación en los centros, y tales no existen en los centros públicos de educación secundaria ni en todos los de primaria. En el cuadro de referencia se ha consignado la información relativa al momento actual, pero de hecho algunos alumnos ahora en enseñanza secundaria han recibido en primaria clases de apoyo o de educación compensatoria. En segundo lugar, la asistencia a las clases de apoyo no obedece en todo caso a la estricta necesidad de tales por parte del alumno, sino en ocasiones a la comodidad que para los padres supone prolongar la jornada escolar de los niños, sobre todo cuando las madres de familia trabajan también fuera del hogar.

Por otra parte, la distinción entre niveles alto, medio y bajo de concentración de población extranjera en los centros escolares se corresponde, aproximada y respectivamente, con los siguientes porcentajes: ? 40%, 20%-40% y <20%.

Finalmente, la ubicación por curso de acuerdo al correspondiente en el país de origen consiste precisamente en colocar al alumno, en el momento de su inserción en el sistema educativo español, en el curso lectivo que habría de corresponderle en el país de procedencia, sea en este caso Rumania o Filipinas: estos son los únicos casos entre los hijos de nuestros entrevistados en que existe desajuste entre el curso lectivo del alumno y su edad. En ambos modelos educativos de origen, existe una diferencia de dos cursos lectivos respecto del sistema educativo español, de modo que la misma edad biológica implica la ubicación en ambos países en un curso dos niveles por debajo del que se asignaría en España. Habida cuenta de tal diferencia y del desconocimiento del idioma castellano entre estos alumnos, sus padres optaron por ubicarlos en un curso inferior al que por edad aquí les correspondería.

Dicho esto, y a la vista del cuadro anterior, podemos concretar algunos extremos de importancia:

- El rendimiento escolar no guarda relación directa con la realización de la totalidad del currículo escolar en España: el “salto migratorio” no impide la adaptación exitosa al nuevo sistema educativo, incluso aunque se dé en edades relativamente avanzadas e implique además aprendizaje de la nueva lengua.
- El rendimiento escolar del alumno de origen extranjero tampoco guarda relación con el nivel de concentración de este alumnado en el centro.

- Entre los alumnos de origen extranjero que han llegado a España habiendo iniciado estudios en su país de origen, existen diferencias en cuanto al ritmo de adaptación curricular, diferencias no relacionadas con la carga añadida del aprendizaje de un nuevo idioma.
- Las dificultades en el adecuado rendimiento curricular se traducen con frecuencia en el abandono de la ESO y, si se continúa en el sistema educativo, posterior inclusión en un Ciclo Formativo de Grado Medio; también se traducen en la terminación de la ESO y la reconducción de la trayectoria formativa hacia tales tipos de módulos profesionales, con frecuencia a partir del consejo del tutor del alumno.
- Existe un “efecto llamada” en determinados centros escolares derivado de la desigual provisión de servicios educativos no obligatorios, de manera que tal puede fomentar la concentración de alumnos de origen extranjero en los mejor provistos. Esto implica, entre otras cosas, que estos alumnos pueden sufrir desajustes emocionales asociados al cambio de centro y que tales pueden influir en su rendimiento escolar – *vide infra*.

Además de los aspectos tratados, examinamos aquí otros también relacionados con las condiciones de inserción escolar de los hijos:

?? **Razones de elección del centro**

Entre las razones de elección del centro escolar referidas por los padres entrevistados, la mayor parte tiene que ver con la asignación automática del mismo por parte del Área de Servicios Sociales del distrito en función de la cercanía al domicilio familiar.

Otra de las razones en varios casos alegada es la posibilidad de prolongar el horario escolar del menor mediante clases de apoyo u otras actividades extraescolares: cuando la madre de familia trabaja fuera de casa, esta prolongación le permite mantener el control sobre sus hijos y a estos realizar los deberes escolares bajo supervisión. Finalmente, en algún caso se ha referido el carácter religioso del centro y el mayor grado de control que sobre los alumnos ejerce como razón de la elección del mismo.

Interrogados también algunos profesores acerca de este extremo, justifican la relativa concentración de alumnos de determinada nacionalidad de origen en ciertos centros, aún cuando existan otros próximos donde se imparten los mismos ciclos educativos,

en razón de la referencia positiva que de ellos obtienen los padres de familia a través de sus paisanos.

“entonces en este colegio tienen diferentes horarios, patios, las aulas (de chicos y de chicas) están separadas, y es hasta las 5 de la tarde (...). Es muy grande, es muy amplio, con muros muy altos, está muy controlado, las aulas tienen 19 niños, el profesor está muy pendiente de todos, cuando nos habló en la primera reunión en octubre, al poco tiempo de empezar el curso, ya conocía a todos los niños, sabía más o menos... Luego tiene un buen comedor, aunque es caro, no sé cómo voy a afrontar tanto...(...) Y luego tiene mucho control, que está muy bien, y que hasta las 5, me encantó”.

?? **Criterios de ubicación por curso**

Este aspecto incumbe a los hijos de inmigrantes que han desarrollado parte de su trayectoria educativa en el país de origen, no a quienes han nacido aquí o llegaron siendo menores de 6 años de edad.

Tal como hemos referido, en la mayor parte de los casos estos niños han sido escolarizados en el curso correspondiente a su edad y solo cuando proceden de sistemas educativos con distribución de ciclos y cursos diferentes de la española se ha optado por escolarizarles en el curso que les correspondería de haber continuado en su país de origen, curso inferior al que por edad aquí se les asignaría. Sobre este extremo, hemos de hacer dos precisiones: en primer lugar, cuando la adaptación curricular e idiomática del menor ha sido rápida – caso rumano -, los padres lamentan haber escolarizado a sus hijos en cursos correspondientes a alumnos de menor edad. En segundo lugar, y de acuerdo al relato de uno de los responsables de centro y de alguno de los padres entrevistados, la opción que se revela peor en tales casos es la tentativa, es decir, escolarizar temporalmente al niño en un curso y cambiarlo posteriormente en función del grado de adaptación curricular que el profesorado perciba: el cambio de curso es doloroso para el alumno, que tiene que realizar por duplicado el esfuerzo de conexión con sus compañeros.

Finalmente, hemos de hacer alusión a la disconformidad que varios de los padres de alumnos procedentes de sistemas educativos de estructura similar a la española muestran con la aplicación del criterio de ubicación por edad: conscientes del desfase curricular de sus hijos en relación al modelo español, estos padres han sido testigos de la dificultad que tales afrontan en la adaptación y el seguimiento del ritmo de las clases, incluso cuando no han debido enfrentar el aprendizaje del nuevo idioma. Tales dificultades, rara y escasamente compensadas desde clases de educación compensatoria o similares, son vividas de modo angustioso por los menores y en

muchos casos les desincentivan en su esfuerzo educativo, de modo que optan por salir del sistema tras la terminación de los estudios obligatorios, si no antes, o por reconducir su trayectoria hacia módulos de formación profesional.

“yo creo que es un error de aquí. Aquí no se debe tomar en cuenta que los niños, por una cierta, edad, tengan que ponerlos en ese curso: tiene que valorarles su, su... analizarles (su nivel de conocimiento) para poder decir ‘ese niño no puede estar más que en este curso’, pero no subirles a unos cursos altísimos donde ellos tienen una base muy baja y no lo van a poder superar, que les va a costar muchísimo. Yo creo que eso está muy mal; para mí punto de vista, yo creo que no deben ponerle el curso por edad, yo creo que eso tienen que hacer un análisis del crío y asignarle el curso que de verdad tiene que tener”

En cuanto a los hijos de padres de origen extranjero que han nacido en España o han pasado aquí toda su trayectoria escolar, la tónica es su inserción en el sistema educativo ya desde los 3 años, es decir, en educación infantil, y ello en función sobre todo de las constricciones que impone el trabajo fuera de casa en las mujeres.

“Al ser extranjero tienes que trabajar, no puedes faltar, hay muchas complicaciones y problemas y entonces buscaba un colegio que no tenga muchas vacaciones, digamos. Primero en la guardería, que no tenga muchas vacaciones; entonces elegí una, aunque tenía que coger autobús, pero elegí una que no tenía tantas vacaciones (...) es que no tienes más remedio, digamos; el principal problema que tenemos los inmigrantes es eso: o dejas a tus hijos en un lado (...) yo nunca he querido dejarlas solas en casa, de pequeñas, porque te quedas preocupada, no quería; o dejar de trabajar, también, que me limiten. Entonces he preferido estar trabajando y aunque tenga más gastos, pero prefiero estar trabajando y tenerla a ellas (en un colegio concertado)...(...) o una cosa o la otra”.

?? **Acceso a becas y servicios complementarios**

Todos los hijos de los padres entrevistados han hecho uso del servicio de comedor en los centros de enseñanza primaria y en la mayor parte de los casos han sido beneficiarios de becas por este concepto. Al respecto hemos de añadir, al hilo de informaciones proporcionadas el responsable de uno de los centros escolares de referencia, que entre las familias de origen extranjero que inscriben a sus hijos en el comedor ocurre en algunas ocasiones que no cumplen con el pago de las cuotas mensuales por falta de recursos económicos. Esto se da en situaciones extremas, excepcionales en términos cuantitativos, pero inaceptables en una sociedad que se pretende “desarrollada”. Al respecto, la gestión adecuada y pronta de ayudas extraordinarias desde Servicios Sociales municipales u otras agencias es indispensable.

En relación a las ayudas para la adquisición de libros, la incidencia es mucho menor y la mayor parte de los informantes afirma no haberse beneficiado nunca de las mismas.

Como es sabido, la concesión de becas de comedor o libros no depende del centro escolar, aunque sí tenga que emitirse desde ahí previo informe a las autoridades competentes. El personal directivo entrevistado refiere la considerable disminución del número y cuantía de las becas concedidas este curso, y ello en relación a ambos tipos de ayuda.

En ocasiones las familias de origen extranjero intentan acceder a ayudas adicionales concedidas desde los centros de Servicios Sociales municipales. A este respecto, varios de nuestros interlocutores refieren el considerable grado de arbitrariedad desde el que tales ayudas son canalizadas, y ello porque su concesión depende del grado de necesidad percibido por el trabajador social correspondiente.

“ya te digo que muy poquito porque como eso depende de cómo te ven, en el colegio, de cómo te ven... yo inclusive he ido a la CAM y me denegaron en la guardería beca sin poder haber hecho la declaración de la renta porque ni siquiera llegaba para poder hacerla... Entonces, bueno, pues ellos... depende de cómo te ven, porque yo puedo decir mi marido gana poco, yo gano poco, no llegamos, pero depende del grado... de la confianza que puedas tener o te cree o no te cree”.

Entre estas familias es conocida también la ocasional picaresca que tan amplio margen de discrecionalidad facilita: vaciado del domicilio – retirado de objetos de valor - cuando acude el trabajador social a constatar el nivel de vida en el hogar, exageración del nivel de necesidad real... *“Entonces no les podías razonar de otra manera... habrá gente que se aprovecha, por supuesto que los hay, pero también dejan que se aprovechen porque van por apariencia”.* Finalmente, se sugiere también la existencia de prejuicios de carácter racista entre quienes determinan la asignación de ayudas a los demandantes.

En cuanto al acceso a servicios o participación en actividades extraescolares organizadas por el propio centro, solo algunos padres inscriben a sus hijos en las mismas - excursiones, deportes... La razón suele ser la falta de medios económicos y en ocasiones, cuando el centro escolar no se encuentra próximo al domicilio familiar, el temor a que el abandono tardío – en invierno, de noche - del centro ponga en riesgo al menor.

El uso de los servicios de comedor entre el alumnado de origen extranjero, tiene en algunos casos implicaciones de carácter cultural. Esto es obvio entre las familias de adscripción musulmana, pero también entre las que profesan religión adventista – que conlleva también ciertas prohibiciones respecto del alimento permitido. Entre las familias musulmanas, se observan dos actitudes: en algunos casos, asumen la dieta general y en otros demandan una paralela exenta de cerdo (esta última opción no resulta problemática en los centros, incluso privados católicos, que han normalizado la inclusión en el menú de platos alternativos a los generales cuando tales incluyan cerdo).

Estas dos opciones se inscriben en otras de carácter más general sobre la educación de los hijos: algunas familias de adscripción musulmana dejan al completo albedrío de sus hijos la elección de su referente y comportamiento religiosos, sin adoctrinarles de modo consciente y coherente sobre el tema; otras, en cambio, transmiten a sus hijos su ideario religioso y recurren también a otras agencias de enseñanza del Islam – mezquitas. En ambos casos se afirma dejar libertad a los hijos en cuanto a la elección de la propia religión pero es evidente que en el segundo los padres están interesados en que la opción se realice desde el conocimiento sistemático del Islam. Hemos de señalar, empero, que esta opción no es incompatible con la escolarización de los hijos en centros religiosos católicos, puesto que para algunos padres la enseñanza de la religión, cristiana o musulmana, garantiza la educación en valores no necesariamente contradictorios y también porque son conscientes de que la multiplicidad de referentes puede resultar enriquecedora para el menor.

En cuanto a la familia (rumana) de profesión adventista incluida en esta muestra, lo cierto es que las prescripciones culinarias y su insuficiente respeto desde el centro escolar, le hicieron optar por excluir a los hijos del comedor. Aunque las prohibiciones al respecto no coincidan exactamente con las musulmanas – en la religión adventista solo se permite comer animales rumiantes con pezuña partida y peces con aletas y escamas: esto excluye, pues, cerdo y marisco, entre otros alimentos -, lo cierto es que en ambos casos se afronta un problema similar y es la insuficiente comprensión desde los centros escolares del significado íntegro de tales prescripciones: no se trata, brevemente, de quitar del plato el cerdo y los demás alimentos “prohibidos”, se trata de no ofrecer comidas que hayan sido cocinadas con tales ingredientes. En el mejor de los casos, los centros adecuan la dieta excluyendo el cerdo pero no el cocinado con cerdo y esto, para las familias más puristas, no es admisible, renunciando por lo general a debatir el tema con el centro – conscientes de que obran desde la ignorancia del contenido completo del precepto - y optando, si es posible, por excluir a la prole de los servicios de comedor.

En el resto de los casos no se refieren grandes problemas: a los niños de origen latinoamericano no nacidos aquí les cuesta inicialmente adaptarse a los usos culinarios españoles, pero no se trata de una cuestión de graves consecuencias ni de difícil superación.

?? **Sobre la enseñanza de la religión en los centros escolares**

Aún cuando varias de las familias entrevistadas profesan una religión diferente de la católica – musulmana, adventista, budista -, la diferencia de religión no se afronta en general como asunto preocupante para los padres, salvo en el caso de la familia de adscripción adventista. Los factores determinantes de la actitud de los padres a este respecto son los siguientes:

- Grado de práctica religiosa en la familia
- Densidad de las redes de paisanos y correligionarios practicantes
- Grado de antigüedad migratoria, muy relacionado con el de conocimiento de la religión católica
- Condición comprensiva o introspectiva de la religión profesada

Según las variables precisadas, aquellas familias no católicas con considerable antigüedad migratoria, conocimiento del catolicismo e insertas en redes mixtas – españoles-paisanos – son menos escrupulosas a la hora de aceptar la enseñanza a sus hijos de la religión católica. Es más, esta enseñanza es en ocasiones – ya lo hemos advertido - percibida como positiva y reforzadora de la educación en valores que la familia pretende transmitir al hijo.

“no, al contrario, los mismos (valores) e inclusive más porque siempre tienen proyectos: el compartir, la amistad, el compañerismo... siempre están con esos valores (...) Cada trimestre tiene un eslogan, “ayudar a los pobres”, “solidaridad con esto”, sensibilidad... a principios de curso ponían un cartel con niños de diferentes colores, dibujados por los alumnos del colegio, donde ponía ‘todos somos iguales’ (...) .En principio, para mí, les ha ayudado muchísimo; porque yo no soy practicante, practicante-practicante; entonces, ¿cómo les iba yo a inducir...? Entonces ha sido una ayuda para mí, al contrario. Además es que nosotros, la religión nuestra, el Islam (...), nosotros es que reconocemos todas las religiones que existen, no es ningún problema, es una religión más a conocer (...) para mí ha ayudado (escolarizar a sus hijas en un colegio de religiosas) porque si están en un colegio donde no dan religión, ni conocerían esta, ni la nuestra... y entonces de esa manera han podido conocer las dos”

Ello no obsta para que la familia arbitre medios a través de los cuales sus hijos puedan conocer también la religión de los padres, sea inscribiéndoles en las clases de religión para niños impartidas por imanes en la mezquita o incluso, durante el retiro vacacional a Marruecos, en la madraza del lugar. Ello permite a los niños conocer ambas religiones, la de sus padres y la del país receptor, siendo tal doble referente percibido como enriquecedor, repetimos, entre las familias con mayor antigüedad migratoria en España o más flexibles en su concepción de la religiosidad.

“es poquito a poco y ellas mismas han ido entrando y conociendo un poco...La pena aquí es que no hay un colegio marroquí suplente para poder tenerlas... y luego los hay, privados, pero te cuestan mucho; ya no para meterlas sino para que aprendan su idioma, para que aprendan a escribir y a leer, hablar sí hablan. Eso me hubiera gustado y las meteré, lo que pasa es que es una mensualidad alta y un poquito más tarde, que sean más mayores para que aprovechen eso”.

Entre familias de origen musulmán aisladas socialmente, con progenitores de bajo nivel educativo y no insertas en redes de paisanos, ocurre también que se abandona por completo cualquier intento de transmitir a sus hijos la religión de origen: estos padres, que tienen una visión más ritualista que introspectiva de la religión y han abandonado su práctica religiosa – generalmente no hasta el punto de comer cerdo -, no exigen de sus hijos el cumplimiento de los preceptos rituales islámicos y se sienten incapaces de justificarlos en el nuevo entorno. Por supuesto, los medios de comunicación dan noticia de ello, también se da entre las familias de origen musulmán la opción opuesta, esto es, el respeto estricto de los rituales propios del Islam y la negativa absoluta a transgredirlos mínimamente.

Por su parte, cuando la religión originaria de los padres es de carácter fundamentalmente introspectivo, como el budismo, el choque percibido en relación a la religión católica es menor, puesto que no existe incompatibilidad en cuanto a las prácticas derivadas de una y otra. En tales casos también se considera positivo que el menor conozca una religión diferente de la de sus padres y este vive sin problemas el doble referente religioso, aún cuando personalmente opte por uno de ellos.

“yo he ido a clases de religión pero yo no sentía ahí... o sea, yo estaba para aprender, no me sentía del grupo, yo iba ahí para aprender porque mis creencias son más bien budistas que católicas. Pero iba por respeto y por aprender una cultura nueva pero a mí de Jesús... no me entraba, no me entraba (...) No me gusta nada la religión católica”, pero eso no le ha generado problemas en el colegio “porque nadie sabía que era budista, no se entera nadie”.

El mayor grado de incompatibilidad entre las religiones de origen y la católica se da cuando la primera implica preceptos – más de índole ritual que ética - de difícil satisfacción en el contexto receptor y es, además, reforzada desde la integración familiar en grupos religiosos. Tales grupos suelen nutrirse de paisanos, de modo que el control sobre el mensaje religioso transmitido a los menores es mayor y menor la disposición a permitir el “contagio” religioso. Esta manifiesta incompatibilidad puede llevar a los padres a optar por la integración de sus hijos en colegios donde se transmita la propia ideología religiosa, aunque en el caso que aquí referimos tal inserción haya sido desestimada por motivos económicos (son colegios privados).

3.6. Percepción entre los padres de la vivencia escolar de sus hijos

La percepción de los padres acerca de la vivencia escolar de sus hijos es eso, una percepción. Hay que tener en cuenta que, sobre todo los chicos con cierta edad, adolescentes, pueden optar por ocultar ciertos eventos o sentimientos a sus padres en la intención de no preocuparles o por otras razones.

La vivencia escolar de los niños de origen extranjero está relacionada con diferentes variables:

- a) Actitud del profesorado ante los niños no españoles o de origen no español: diversos estudios (ver E. Terrén, 2001) han puesto de manifiesto que la actitud del profesorado ante el alumnado influye en las relaciones entre este último. El alumno se hace eco de las clasificaciones implícitas o explícitas del profesor y las traslada a su propio comportamiento y a la elección de los próximos. Y lo cierto es que entre el profesorado que trabaja en centros con considerable presencia de alumnado de origen extranjero las actitudes hacia el mismo no son siempre las idóneas.
- b) Grado de desfase curricular del menor: cuando el niño procede de un sistema educativo diferente del español, lo normal es que afronte un periodo más o menos largo de adaptación curricular y/o lingüística que se hace siempre duro y que en ocasiones se sufre de veras.

“porque esta niña tuvo problemas, al venirme yo aquí... lo que está haciendo ahora mismo, de hostelería (...) de verdad es que está contenta, a ver si se lo saca, porque ... no sé... porque ella fue malísima estudiante desde pequeña, no le gustaba tampoco allí (Santo Domingo) ir al colegio. Pero aquí sí, iba todos los días y eso... Pero es como le digo: donde no hay base, los chicos se deprimen, algunas veces me llegaban

llorando, llorando, llorando. J. a veces estaba agobiadísimo, con el inglés, que él no podía, que es una materia que no le gustaba... y lo llevaba fatal, y la mayor igual. Y la pequeña llegaba llorando, 'que eso no, que ella no iba a estudiar, que ella se iba a Santo Domingo, que allí por lo menos las personas eran diferentes, que tenía sus amistades, que aquí no...'... Bueno, eso era terrible (...) vienes del trabajo, con lo que tienes en el día entero y luego llegas a casa y te encuentras con los hijos, que las clases no las pueden hacer porque no las comprenden y encima, desplomados, (...) nosotros estábamos en una época terrible”.

A veces tal adaptación es asombrosamente rápida, aún cuando incluya el aprendizaje de una lengua nueva. En muchos casos, sin embargo, la mencionada “adaptación curricular” puede no llegar a darse si el menor arrastra importantes carencias de partida y no encuentra en el sistema educativo receptor mecanismos adecuados de compensación o apoyo. Si tal ocurre, la trayectoria escolar del menor puede convertirse en un auténtico *vía crucis* donde el desfase es acumulativo y las posibilidades de continuidad de los estudios disminuyen progresivamente:

“Desde entonces yo les he querido empujar a que estudien, pero han ido machacándolo, llevándolo fatal, y eso que también han recibido una ayudita - por parte de una amiga profesora, que les daba clases particulares) - (...) que estaban hundidos en matemáticas sobre todo y en lengua también. Entonces han ido poquito a poco, aunque no para sacarse los estudios en sí, porque ya ves lo que está haciendo J. (...) ¿por qué?, por la misma cuestión, porque no tenía la base para seguir con los estudios, sacarse la secundaria, porque iba muy mal”.

- c) Entorno de relaciones amistosas en el centro: si, al margen de su rendimiento curricular, el niño cuenta en el centro con un entorno de relaciones amistosas suficiente y gratificante, no cabe duda que su experiencia escolar será más llevadera. El entorno escolar de los niños cuyos padres hemos entrevistado no es siempre idóneo en este sentido, tampoco en cuanto a la actitud del profesorado ante al alumnado de origen extranjero: ambas variables (actitud de los compañeros y actitud de los profesores), ya lo hemos dicho, están relacionadas entre sí y a menudo también con el carácter – “caliente “ o “frío”, en términos de E. Terrén (ibídem) – del contexto extraescolar (local) en que se inserta el centro.

“Lo que pasa es que en Coslada hay muchos rumanos, muchísimos, y la gente de aquí está un poco... ya no soporta. Porque hay parques donde salen los rumanos, pero no hacen mal, salen a encontrar trabajo, pero hay personas que no les soportan y hablan muy mal de los rumanos (...) y por eso en el colegio también, porque yo conozco personas que van a Madrid y les tratan muy bien pero si hay muchos, y el colegio este

está lleno de rumanos, no sé,... oyen en casa a los padres, no sé qué ocurre, que los niños a veces son malos”.

“Y yo le he dicho - dice su madre -, siempre hay uno o dos que son más, más caprichosos. Nosotros pasamos, no le damos importancia”. Porque allí, ¿verdad hijo?, hay uno o dos de tu colegio...”.

La observación no participante llevada a cabo y el relato de los profesionales ocupados en algunos de los centros de referencia permiten constatar que existe en no pocos casos clara segregación por origen en cuanto a la selección del grupo de amigos y próximos – manifiesta en la segregación espacial evidente en los recreos -, que los alumnos extranjeros no forman parte del círculo amistoso de los españoles – ni viceversa – y que incluso existen actitudes de rechazo de estos últimos hacia los primeros. Por otra parte, la posibilidad de forjarse un entorno de relaciones amistosas satisfactorio pasa por la estancia de un tiempo suficiente en el centro: los menores nacidos en España hijos de padres extranjeros suelen rodearse por lo general de amigos españoles y solo excepcionalmente incorporan en su círculo de relaciones estrechas algún paisano. Por lo demás, salvo casos extremos, el tiempo facilita la integración del menor en su grupo de pares.

En este sentido, el cambio de centro – por diversas razones: cambio de ciclo, cambio de vivienda, búsqueda de servicios extraescolares – o de curso – una vez se haya constatado el desfase curricular del menor - puede resultar nefasto para el niño, que deja atrás a sus amigos y debe forjarse una nueva red en otro entorno – que puede ser más o menos amable que el anterior. Ello no obsta, por supuesto, que a efectos curriculares o de otra índole, el cambio de centro o curso resulte positivo para el niño.

- d) Autopercepción como “diferente” en relación a los compañeros: esto depende de aspectos tales como la disposición de provisión adecuada de medios materiales – ropa, libros... -, de la atención adecuada de los padres – recogida a la salida del colegio, pago de las cuotas de comedor... –, del trato recibido por los compañeros – grado en que los menores españoles se hacen eco de los prejuicios transmitidos por sus padres o por los propios profesores en relación a los extranjeros...
- e) Respuesta de los padres ante la experiencia de sus hijos: cuando se trata de menores reagrupados tras un lapso temporal, más o menos largo, de separación de sus padres, a menudo estos últimos actúan como intérpretes de los modos y maneras de los españoles, modos que el niño puede sentir en primera instancia

como agresivos hacia su condición de extranjero. El apoyo paterno en tales casos es crucial.

La percepción de los padres de la vivencia de los hijos está mediada por el relato que tales hacen de la misma, pero ese relato en sí es también significativo de la actitud que los menores adoptan ante la situación escolar que encaran. Dicha percepción depende también, por supuesto, de que los padres tengan tiempo o disposición a percibir, y esto no ocurre si los progenitores – o el progenitor, en familias monoparentales – están sobrecargados laboralmente o si la familia sufre considerable grado de desestructuración.

Digamos, entonces, que si el menor se deja oír y es oído, hace partícipes a sus padres de la relación con sus profesores y con los compañeros. Respecto de los profesores, ocurre en ocasiones que el niño recibe de ellos un trato discriminatorio (en el sentido negativo) que, aunque no se haga manifiesto – en ocasiones sí, por supuesto: posicionamiento al final del aula sin motivo aparente, ostracismo... – sí es percibido por él y por los compañeros, mientras en otros casos el profesor se erige en paladín del alumno frente al resto de la clase si percibe en ella rechazo hacia el menor de origen extranjero.

En muchos casos, sin embargo, el menor se hace eco ante sus padres también de cuestiones que nada tienen que ver con el trato recibido en tanto individuos de origen extranjero: el profesor es muy exigente, es gritón, es muy buen didacta, es paciente, es injustamente tratado por el resto del alumnado... Cuando el niño se ha criado en España percibe claramente, al margen de lo positivo o negativo del trato que reciba, si es receptor de un trato “normal” – que puede afectar o afecta a cualquier otro alumno, independientemente de su origen nacional – o, por el contrario, mediado por su condición de extranjero o descendiente de tales. Sin embargo, entre los menores que han pasado parte de su trayectoria educativa en el país de origen y se han criado bajo parámetros valorativos y actitudinales diferentes, ocurre que no siempre interpretan en el sentido adecuado las señales que los profesores emiten y en este caso – ya lo hemos dicho - los padres pueden jugar un papel decisivo, ya que pueden desproblematizar vivencias que resultan dolorosas por falta de comprensión o porque son interpretadas en función de experiencias negativas en otros contextos o de los estigmas que perciben atribuidos por la sociedad en general a su grupo de origen. En tales casos, como decimos, la actitud de los padres tiende a contemporizar, a justificar desde razonamientos asépticos la actitud de compañeros o profesores, generalmente en la intención de mitigar el dolor del hijo y al margen de que interiormente suscriba sus razonamientos.

“a veces ellas son un poco susceptibles... que podría haber chicos que sí, que diesen... criterios sobre los negros y cosas de esas (...) pero las otras (sus hijas) ya era, que hablaran de negros, ya para ellas eso... la pequeña, por ejemplo, alguien habla de negros

al lado de ella y ya ella pone mala cara porque a lo mejor se siente aludida o se siente mal, es lo que te quiero explicar, igual que a lo mejor la mayor. Pero J. (el hijo) no, si dicen negro pues sigue tan campante como si no fuera con él. Estas son más de otro tipo (...) Yo creo que directamente a veces sí que se sentían mal porque, es lo que te digo, aquí hay veces que te miran como a un bicho raro, ¿me entiendes?, y es que eso a ti te sienta mal aunque no quieras y entonces eso es lo que muchas veces a ellas les ha pasado alguna vez”.

Finalmente, hemos de señalar que los alumnos de secundaria - esto es, no completamente niños ya - tienen más reticencias a hacer partícipes a sus padres de sus (posibles) experiencias negativas en el centro – en el trato con profesores y/o con compañeros -, asumiendo ellos en solitario la resolución del asunto, sea en términos de repliegue sobre sí mismos o sobre el grupo de paisanos – si los hay – o de extranjeros también escolarizados en el centro, o sea mediante la adopción de una actitud afirmativa ante quienes se le aproximan desde ademanes xenófobos, sin que ello implique rechazo del trato con españoles sino la selección de sus afines entre ellos. Lógicamente, en tales respuestas el talante del menor, su grado de autoestima, su comprensión del entorno – mayor entre los nacidos aquí – y la intensidad de los lazos interpersonales que con los autóctonos haya logrado entablar (todas estas variables muy relacionadas entre sí) juegan un papel decisivo.

“Te lo he dicho antes, es que los racistas a mí me dan lo mismo, yo paso de ellos olímpicamente (...) Pero a mí me da lo mismo, como yo hablo castellano perfectamente y los hago callar la boca (...) se les nota venir, se les nota venir enseguida, en cualquier lado, los que son racistas son racistas (...) Soy un poco distinto a los demás porque poseo dos idiomas y además tengo dos culturas distintas o sea que algo de choque, ¿sabes? pero, no, ningún problema, en la relación con los compañeros ninguno”. (alumno español, nacido y criado aquí, de origen chino)

“se siente (su hijo) muy español y creo que no hay quien lo saque pero yo y mis otras hijas estamos muy compenetradas con nuestra tierra. Aunque yo tengo un DNI como cualquier otra persona, que muchas veces me dan ganas de darle con él en la cara a algunas personas porque se creen como que uno no es nadie”.

3.7. Relación de los padres con el centro escolar

Los aspectos considerados en este apartado se refieren a la implicación de los padres en los órganos de participación disponibles – Consejo Escolar y AMPAS – en los centros escolares, la disposición al contacto con los profesores o tutores de sus hijos o directores

del centro con objeto de interesarse sobre la marcha escolar de aquellos, el respeto de la normativa interna de funcionamiento...

Dado el procedimiento de selección de la muestra de informantes utilizado en este informe – *vide supra* -, la norma entre las familias de referencia es el mantenimiento de relación más o menos asidua con el centro, relación que se traduce – por este orden de intensidad - en encuentros personales con los profesores, asistencia a reuniones de carácter general convocadas por el centro y en la participación – excepcional - en las AMPAS (no hay que olvidar que el nivel de participación de los padres españoles en las AMPAS es muy bajo; el de los padres de origen extranjero es, por lo general, aún más bajo).

Uno de los comportamientos generalizables a la muestra de referencia es el monopolio de las relaciones con el centro escolar de sus hijos por parte de la madre de familia – comportamiento, por otra parte, que es también la norma entre la población española - , el padre casi siempre ajeno al tema, disponga o no del tiempo suficiente. Ocurre también que las madres suelen por lo general solicitar *motu proprio*, a veces de forma periódica, audiencia con los profesores y/o tutores de sus hijos, con objeto de informarse sobre la marcha escolar de los mismos. Esto ocurre sobre todo cuando los menores manifiestan algún problema de desfase curricular u otra índole; en caso contrario, la madre se limita a acudir al centro si su presencia es requerida por algún responsable.

Ocurre también que la vinculación con el centro escolar es mayor cuando se trata de centros de primaria, de manera que los padres con hijos matriculados en estudios secundarios por lo general desconocen a sus profesores o solo los han tratado previo requerimiento de aquellos o de sus hijos. Esto ocurre en mayor medida cuando el menor lleva bien sus estudios, pauta – por lo demás – generalizable al conjunto de las familias españolas.

Otro de los aspectos a destacar al respecto se refiere al interés generalizado entre los menores en que sus padres acudan a las convocatorias del centro, de modo que en ocasiones les reprochan su no asistencia:

“cuando les llamaban solo a ellos – puntualiza su hija – porque nunca iban a las reuniones. No conoce a los tutores, no se preocupa nada”. “No es verdad que no me preocupe - dice la madre -, yo he llamado por teléfono y cuando fui pregunté a los tutores y me han dicho que no hay problema, y para qué voy a ir, para entretener a los profesores...”

Por otra parte, las conversaciones mantenidas con algunos profesionales educativos – también fuera del marco de este informe - permiten afirmar que la norma entre las familias

de origen extranjero no es el mantenimiento de relaciones con el centro, en cualquiera de las dimensiones consideradas, ni tampoco en ocasiones el respeto de sus normas de funcionamiento: en algunos casos se refiere una actitud siempre interesada y pedigrüena – “*para ellos, lo de ganar ellos*” -, de modo que los padres se acercan al centro solo si esperan beneficios materiales, manteniéndose completamente al margen de las actividades que precisan de ellos cierta implicación o esfuerzo sin rendimiento considerable y cierto. Puede ocurrir, incluso, que algún progenitor extranjero sea elegido como miembro del Consejo Escolar, sin que tal actúe en consecuencia, ni acuda siquiera al centro. No es este un comportamiento que se entiende relacionado con las condiciones materiales de vida de las familias, ya que entre muchas españolas con bajo nivel socioeconómico tal implicación es mucho más intensa y también, como hemos venido refiriendo en relación a las familias en este estudio entrevistadas, entre las familias de origen extranjero. Por supuesto, la falta de tiempo libre es un condicionante de primer orden, obstáculo ineludible en este caso, pero también es importante destacar la dimensión actitudinal de tal comportamiento, relacionada con la autopercepción del individuo como agente activo en los ámbitos extra-familiares en que se inserta (cultura política) y con la percepción de la importancia de la adecuada escolarización de sus hijos. En cuanto a los condicionantes objetivos, no son, obviamente, interpretables en términos culturales, pero en cierta medida sí los relacionados con la “cultura política” (ver G. Almond y S. Verba, 1970) de los padres y con la percepción de la importancia de la escuela como mecanismo de movilidad social individual, muy arraigada en España.

La falta de puntualidad en la asistencia al centro y en la recogida de los niños de origen extranjero por parte de los padres una vez terminadas las clases, también ha sido referida entre varios interlocutores responsables de centros de educación infantil y primaria – en secundaria, el menor acude solo al centro, por lo general. Esto sitúa a estos profesionales en una situación “*angustiosa*” puesto que, aunque su horario laboral haya terminado de hecho, acompañan a los niños el tiempo que sea preciso hasta que sus padres les recogen. En uno de los centros de referencia en este informe se ha optado incluso por recurrir sistemáticamente a la policía de barrio para resolver tales asuntos, de modo que el menor queda bajo su custodia en la comisaría correspondiente hasta que los padres van a buscarlo. A este problema se añade la dificultad, en algunos casos imposibilidad, de localizar a los padres para urgirles a la recogida de sus hijos, puesto que los datos domiciliarios y telefónicos que ofrecen al centro son en ocasiones falsos. No cabe duda que, más allá de las molestias y el estrés añadido que tales situaciones provocan en el profesorado, el principal afectado es el menor, que es puesto en evidencia por la desatención de sus padres, lo que añade vergüenza al dolor.

Finalmente, los responsables educativos entrevistados – y también la observación no participante llevada a cabo – ponen también de manifiesto la actitud en ocasiones desconfiada que los padres adoptan frente a los responsables del centro – “*se creen que les engañas*” -, lo que dificulta enormemente el acercamiento de estos últimos a estas familias y muchas veces les disuade de hacerlo. Es obvio que parte del problema reside en una insuficiente comprensión por parte de los padres inmigrantes de los mecanismos de funcionamiento propios de la sociedad receptora. En este sentido, la figura del mediador social intercultural puede resultar de gran ayuda pero su presencia en los centros es completamente excepcional, puesto que no está regulada desde la normativa general al uso, de modo que se da cuando el personal directivo recurre a vías no normalizadas – contactos personales...

Para terminar, hemos de precisar que tales relaciones problemáticas entre padres y centros son menos probables en los privados (concertados), donde la proximidad entre unos y otros es mayor y también la confianza depositada por los padres en los responsables educativos. De hecho, el carácter privado del centro garantiza cierta uniformidad socioeconómica en el alumnado, que puede ser decisiva de cara a su buen funcionamiento interno.

3.8. Implicación de los padres en la educación de los hijos: ayuda con los deberes y gestión de recursos de apoyo extraescolar

Si hasta ahora hemos considerado diversos aspectos que pudieran entenderse indicativos de la implicación de los padres en la educación de los hijos, analizamos ahora otra de las posibles vertientes de esta variable: el apoyo efectivo en la realización de los deberes escolares. Los responsables educativos entrevistados coinciden en afirmar el apoyo familiar como variable fundamental de cara al adecuado logro curricular del menor. No es esta la única variable relevante en este sentido – el nivel curricular de partida, las condiciones materiales de vida, el modelo migratorio en que ha visto inserto el menor, la antigüedad migratoria del niño... también son elementos cruciales al respecto -, pero sí la que a continuación analizamos.

Como es de esperar, la ayuda efectiva de los padres en la realización de las tareas escolares asignadas a sus hijos depende en primer lugar de la necesidad y en segundo de la posibilidad efectiva de hacerlo, esto es, del nivel formativo de los propios padres y de su manejo de la lengua castellana.

Pues bien, cuando los progenitores no dominan la lengua castellana, la ayuda escolar a sus hijos se hace imposible. El deficitario manejo del castellano se da entre los padres de origen chino, marroquí – en este caso no siempre – y filipino. Hacemos notar de nuevo que tal falta de destreza es más frecuente entre los padres que entre las madres de las familias entrevistadas y que en el caso de las marroquíes el hecho se agrava por la escasez de estudios previos y su aún más escasa transferibilidad al sistema educativo español. Sin embargo, precisamente estas familias – las madres, en concreto – se han preocupado de buscar para sus hijos apoyo extraescolar no solo a través del propio centro, sino también contratando clases particulares en las materias en que consideraban más refuerzo necesitaban sus hijos.

“ahora mismo, como no tengo tiempo ni sé cómo ayudarlas, van por las tardes a la biblioteca de la zona, a clases de apoyo (en el colegio) (...) Para mí es una virtud, que tus padres no te ayudan, que no tienes un apoyo, no tienes... yo les he dado, por ejemplo, clases particulares... lo bueno que tiene este colegio es que han tenido danza, inglés, música... entonces siempre les he apuntado, siempre alternando, un año a informática, otro año a inglés... no puedo afrontar todo. O sea, para mí van bien a pesar de que no tienen ayuda”.

Esta búsqueda de ayuda adicional al estudio – clases particulares - se da también en el caso dominicano, de modo que aún cuando la madre responsable de la familia tiene cierto nivel educativo – estudios secundarios -, no se encuentra capaz de resolver las dudas de sus hijos.

“Y yo he ayudado en lo que he podido, en lo que ha estado a mi alcance; lo que le digo es que yo hace tiempo que di trigonometría, hace tiempo que di álgebra y hace tiempo que sí todo lo que se dio y ya se me ha borrado de la mente, ya hace mucho tiempo, ya no me acuerdo, me acuerdo de muy poquitas cosas. Pero en lo que he podido les he echado una mano. Les he aconsejado cuando tenía que aconsejarles, animarles para que no se hundan, porque también lo hemos pasado fatal. Hemos tenido momento de todas clases”.

Solo en el caso ecuatoriano se da un apoyo efectivo del padre a los hijos en la resolución de sus deberes escolares, tarea que asume con gusto y con la que completa el monopolio de su esposa en cuanto a la gestión fáctica de la escolarización de los hijos – búsqueda de centros escolares, gestión de solicitud de becas, compra de materiales, encuentros con profesores...

“es una forma de relajarme para mí porque en el trabajo uno está todo el día tensionado (...) con todo este conjunto de cosas, uno se va a la casa y ver a mis hijas es como un remedio y me están esperando para que les ayude a hacer sus deberes para que les

indique...(...) para ellas también es una alegría de que yo me preocupo, les corrijo algo que está mal, entonces ellas se sienten muy bien, sobre todo las pequeñitas”.

De todos modos, se esté o no en situación de proporcionar apoyo efectivo a los hijos en la realización de sus deberes escolares, lo cierto es que el papel de los progenitores en este aspecto puede también desarrollarse mediante un seguimiento de sus actividades: control de la efectiva realización de los deberes, limitación de las horas de ocio, incentivos a través de la promesa de regalos en caso de rendimiento satisfactorio... Sin embargo, respecto de esto último, hemos de precisar que algunos de los padres entrevistados muestran especial interés en que sus hijos, más allá de las posibilidades económicas del hogar, sean conscientes del valor del dinero e intentan preservarles – en la medida de lo posible, eso cualquier padre lo sabe – de la dinámica del “comprar y tirar” a que los chavales con facilidad se acomodan:

“no, porque luego se hacen cómodos y ya da igual que tengas o no tengas. No como nosotros: me acuerdo, en mi casa, si no había, decía mi madre ‘mira, esto es lo que hay’ (...) (Ella da a sus hijas lo que se puede pero con límite), “también para que se valgan por sí mismas porque los convertimos en (...) es que luego salen y se pueden perder. Entonces para que se valgan por sí mismas, que vean lo bueno y lo malo; que hay cosas buenas y hay cosas malas, que pueden encontrarse en una situación o en la otra, que sepan afrontarlas las dos: eso es lo importantē”.

Por otra parte, en ausencia de padres suficientemente cualificados para ello, en no pocos casos es el hermano mayor de la familia quien se ocupa de ayudar a los menores que necesitan ayuda con sus deberes.

Cuando el rendimiento curricular del menor es satisfactorio, los padres – las madres -, limitan su implicación en la educación de los hijos, tanto en cuanto a la provisión de medios de apoyo adicional como en relación al trato con el profesorado o personal responsable de los centros educativos.

“¿cómo es posible que saques un 3, si tienes tiempo para estudiar, si no te obligo a hacerme nada para que... entonces ahí sí, pero cuando ya sacan un 7 o un 8, vale, les firmo y se acabó. Pero no tengo tiempo para interesarme y mirar en qué temas están estudiando... no tengo tiempo. Entonces es su voluntad, digamos, depende de ellas”.

En tales casos, y también en ocasiones cuando el rendimiento curricular del niño es más deficiente, los padres en situación económica “acomodada” se esfuerzan por ofrecer a sus hijos opciones de aprendizaje u ocio adicionales, desde excursiones, actividades deportivas, clases de informática, de música... , aunque, como se ha dicho, en caso de

necesidad de apoyo curricular el esfuerzo económico se destina con preferencia a la provisión de ayuda adicional en este sentido.

Así pues, queda claro que, más allá de la posibilidad de efectivo apoyo curricular a los hijos por parte de los padres, el alto nivel de receptividad en todo caso observado en relación a la importancia de los estudios se manifiesta en la preocupación por buscar fuera del hogar lo que dentro no es posible proporcionar. Más allá del apoyo curricular, los padres declaran ofrecer en todo caso a sus hijos apoyo moral, ánimo en las ocasiones en que los niños lo precisan: se les pide esfuerzo pero no obsesión ni culpabilización e incluso cuando el rendimiento es excelente y la implicación de los niños en los estudios es excesiva, los padres intentan disminuir en sus hijos el alto nivel de autoexigencia y hacer del “fracaso” una posibilidad real que hay que afrontar sin dramatismo.

3.9. Ambición escolar de los padres y expectativas de escolarización futura de los hijos

La literatura al uso siempre ha destacado el grado de “ambición escolar” (J. P. Zirotti, 1997) de los padres como condicionante del logro escolar de los hijos. Pues bien, sobre el grado de ambición escolar de los padres entrevistados es posible afirmar que en todo caso es alto: provengan de donde provengan y sea cual sea su nivel educativo, los padres son conscientes de que la promoción social en España pasa en buena medida por realizar una importante inversión en educación.

“como todo padre de familia es la ilusión de uno que culminen con alguna carrera. Por lo pronto, mis hijas les falta mucho tiempo todavía para que ellos decidan. Mi hijo el mayor quiere seguir estudiando”.

Hay, además, un segundo elemento que alienta la ambición escolar de estos padres: no quieren que sus hijos pasen por su misma situación; esta es una expresión constante en todas las entrevistas realizadas, los padres no quieren que sus hijos sean como ellos.

“yo he hablado con mi hija mayor: ‘mira, lo único que vamos a hablar contigo ‘hay que estudiar, por si no tu tienes que trabajar también; lo único que no queremos para vosotros es que trabajéis como nosotros porque nosotros estamos trabajando para vosotros para que estudiéis y para que no trabajéis igual que nosotros; es lo único que pedimos nosotros. Porque, mira, si vosotras no estudiáis, entonces vais a trabajar como nosotros; eso yo no quiero (...) yo les digo eso a las niñas, que hay que estudiar para que no os pase lo que a nosotros y para encontrar un trabajo diferente del nuestro. Depende de vosotras.(...) ¿tú quieres camarera?, le digo a la mayor, ‘no, yo no quiero – responde la niña”..

“No quiero que sean como yo, quiero que sean un poco más que yo”

De nuevo es la madre de familia el principal vector de transmisión de tales expectativas y también, casi siempre, de apoyo efectivo a los hijos. Ellas se preocupan porque sus hijos hagan los deberes, porque asistan a clases de apoyo si las precisan, por proporcionarles ayuda adicional – clases particulares – para el desempeño suficiente, de alentarles cuando flaquean en su adaptación a situaciones en ocasiones altamente novedosas y difíciles para el menor...

“yo desde luego que siempre he estado con ellos encima para que aprendan, porque uno quiere que salgan adelante, que se saquen unos estudios por lo menos para vivir. Porque yo no tuve oportunidad para hacer una carrera, tengo mi bachillerato hecho. Yo les decían que estudiaran porque tienen ellos que tener de qué comer, que son los estudios”

Quede, pues, aquí constancia de un hecho que difícilmente puede poner en entredicho información adicional: los padres de origen extranjero quieren que sus hijos estudien y en tal sentido les presionan. Y no hay al respecto diferencia alguna entre la extracción social, el origen nacional o el nivel educativo de los progenitores. Lamentablemente, el rendimiento curricular del hijo no depende en exclusiva de la actitud de los padres ante la escolarización, y lo cierto es que el nivel de ambición escolar de los padres se “ajusta” en muchos casos en base al conocimiento de las posibilidades reales de sus hijos, desde las cuales reducen sus expectativas. Es decir, existe en la mayor parte de los casos cierto “desnivel” entre el nivel de ambición escolar de los padres y las expectativas de escolarización futura de sus hijos.

Sobre las **expectativas paternas de escolarización futura de los hijos**, la información recogida permite algunas conclusiones generalizables al conjunto de la muestra:

- En primer lugar, todos los padres quieren que sus hijos estudien todo lo posible, aunque muchos sean conscientes de que la trayectoria escolar de su progenie, o al menos de parte de ella, no alcanzará la universidad.

“si suspende, ya no estudia más; si suspende significa que no es el tipo de estudiar. Aunque eso no importa porque trabajando también puede ganarse la vida”. Está dispuesta a que su hijo vaya a la universidad cuando acabe el ciclo, “si él quiere, si puede, porque el examen es muy duro y mi hijo no es de mucho estudiar (...) yo voy a poner mi corazón, toda mi alma, a ver si mi hijo llega a la universidad”.

“me encantaría más y más y más, que sigan estudiando”. Ese es también el proyecto de sus hijas. “Pero hay que inculcarles que tienen que estudiar, que tiene que mejorar, que

tienen que encontrar trabajos buenos... Luego ellas han visto que yo tengo libros, que tengo cosas, que me pongo a leer, que me encanta leer, que me pongo a leerles los libros...".

- En segundo lugar, se observa también en todos los casos que el acceso a la universidad es contemplado como posibilidad remota, deseable siempre, pero casi inaccesible en función del elevado coste económico que se le atribuye. Sobre este punto se observa cierto desconocimiento del funcionamiento real del sistema educativo español en los niveles superiores, de modo que se les otorga el carácter de privilegio social que en los respectivos países de origen suele tener.
- En tercer lugar, el acceso a la universidad se entiende como decisión del hijo, será lo que ellos quieran: tal decisión se toma a una edad en la que los padres, son conscientes, poco pueden hacer por contravenir la voluntad del ahora menor.

"Si él quiere avanzar más, en esto mismo pero a nivel más superior, pues que lo haga, que yo, de verdad, es lo que toda madre quiere que sus hijos saquen los mejores estudios y que luego le sirvan para él mismo, pero luego no sé, depende de él".

- Finalmente, los padres están dispuestos a hacer el esfuerzo necesario siempre que observen en sus hijos un nivel de compromiso con el estudio que justifique dicho esfuerzo: no se trata de que estudien a toda costa y a cualquier precio, se trata de una oportunidad costosa para los padres y que debe ser aprovechada por sus hijos. En caso contrario, se considera preferible su inserción en el mercado laboral una vez concluidos los estudios secundarios. Los progenitores, sobre todo en situaciones de monoparentalidad de hecho, están muy cansados del esfuerzo que supone sacar a los hijos adelante.

"Y siempre los he empujado a que saquen algo, por lo menos eso es lo que yo quiero que hagan. Porque desde luego que pagarles la universidad no puedo porque mi trabajo no me lo permite (...) no me llega para pagarles la universidad, ¿qué más quisiera yo? Si ellos pudiesen – ninguno de ellos trabaja- , pero Jonathan nunca ha dado un golpe para nada y la hija pequeña mucho menos tampoco. La única que trabaja soy yo (...) Si ellos continúan, encantada, pero si lo dejan hasta ahí, pues nada. Porque saben que tienen que trabajar para ellos... porque su mamá ya también se va agotando, trabajar siempre yo sola, llevar una casa sola, no es fácil. Pero, mira, aunque sea para ellos mismos, no para mí".

3.10. Diferencias referidas entre los sistemas educativos de origen y español

No todos los padres están en situación de hacer un relato completo acerca de este aspecto, ya que parte de ellos abandonaron pronto el sistema educativo en su país. Las diferencias recogidas se refieren a aspectos diversos: nivel de exigencia curricular, horarios, ordenación de los ciclos formativos, métodos pedagógicos... Sobre este último extremo hablaremos en el subapartado siguiente.

Hemos de aclarar, además, que en algunos casos el relato de los padres acerca de las referidas diferencias ha sido completado con el de los hijos, ya que algunos de los que conocen ambos sistemas educativos estuvieron presentes en nuestras entrevistas y ofrecieron su vivencia de la cuestión. No intentamos realizar aquí, por otra parte, una comparación sistemática y rigurosa entre los sistemas educativos de referencia, nos limitamos a constatar las diferencias relatadas por los entrevistados, proceso de selección que garantiza, si no la fiabilidad, sí la significatividad de lo referido.

- **Nivel de exigencia curricular:** en relación al español, mayor en los casos rumano y chino y menor en todos los sistemas educativos latinoamericanos de referencia y en el filipino. Los alumnos socializados en el sistema educativo rumano se sorprenden del bajo nivel de exigencia curricular en España e interiorizan en su comportamiento los parámetros valorativos del país de origen – la autoestima está estrechamente ligada a la demostración de excelente rendimiento académico.
- **Ordenación de los ciclos educativos:** en los sistemas educativo rumano, chino y filipino la ordenación de los ciclos educativos difiere considerablemente respecto del modelo español. En Rumania la escolarización obligatoria comienza un año después que en España, lo que genera un año de diferencia en cuanto al curso correspondiente para determinada edad. Este desajuste ocurre también en relación al filipino.
- **Horarios:** en el caso ecuatoriano, el cambio del modelo de jornada escolar continua al modelo de jornada discontinua ha resultado difícil, por cuanto obliga a los niños a un paréntesis cansado, sobre todo cuando implica la vuelta a casa para comer. El problema se solventa incluyendo a los escolares de primaria en el servicio de comedor del colegio.
- **Idioma:** entre los casos de referencia, solo el rumano y el filipino corresponden a menores educados en sistemas educativos con lengua no castellana. En Filipinas todas las asignaturas se imparten en inglés – salvo el tagalo, que es también una

asignatura -, lo que condiciona el buen rendimiento de estos menores en esta materia una vez insertos en el sistema educativo español. En Rumania el idioma lectivo es el rumano, aunque existe mayor grado de familiarización con otras lenguas que entre el alumnado español debido a la difusión mediática de programas y películas en versión original, entre ellas gran número de teleseries en español.

- **Disciplina:** de acuerdo a los testimonios recogidos, el nivel de disciplina en los sistemas educativos chino y rumano es claramente más elevado que en España, disciplina basada en el castigo físico y la ridiculización y estigmatización del alumno con insuficiente rendimiento académico. A la vista del sistema educativo español, los padres entrevistados valoran la diferencia en términos muy positivos para este último, ya que consideran excesiva la presión ejercida sobre los niños en los sistemas escolares de origen.

“es más duro en todo (el sistema educativo chino): los profesores te exigen más... y no es como aquí, en España, que aquí si haces algo mal te echan del colegio o cualquier cosa; pero es que en China no: si tú haces algo mal te ponen en ridículo delante de todo el mundo, te ponen como una especie de pancarta en la espalda diciendo ‘este niño ha hecho tal cosa’, te lo ponen en la espalda, es como si te lo restregaran en la cara” (alumno español, nacido y criado aquí, de origen chino)

- **Actitud del alumnado frente al profesor:** por lo general, sorprende la falta de respeto entre el alumnado español frente al profesorado, figura degradada socialmente en España y que mantiene considerable ascendiente social en la totalidad de los países de origen aquí considerados. El contraste no implica en todo caso que el alumno de origen extranjero mantenga comportamientos entendidos adecuados en el país de origen y, de hecho, tal como refieren algunos informantes con ejercicio profesional en centros con alumnado educativo, muchas veces se hacen eco – como es de esperar – del comportamiento de sus compañeros españoles.
- **Diferencias de otra índole:** una de las más recurrentes entre las referidas por entrevistados de origen latinoamericano es el habla excesivamente rápido del castellano en España; aquí se habla muy deprisa y muy alto, y eso condiciona dificultades iniciales en la comprensión del menor – dificultades que se superan con rapidez – y también malos entendidos en cuanto a la actitud del emisor. En alguna medida tal diferencia pudiera considerarse también de orden “idiomático”, habida cuenta del enorme grado de variación - términos, expresiones, ritmos... - en cuanto al uso de la lengua castellana en los países de habla hispana.

“desde que llegó aquí, los profesores eran para ella... extraña, como que no la entendían, como que era muy bruta, era la idea que ella tenía. Sin embargo ahora ella dice que el profesor que le da tal clase, la de lengua me parece, dice que muy bien, que muy buen profesor y eso; y el que le da también (...) que le enseña muy bien y que es muy buen profesor, me ha llegado a decir a mí. O sea, yo creo que ahora tiene ella otra forma de ver las cosas: cuando llegó al principio así no, lo tenía muy crudo. Ha sido una evolución para ellos (...)Ahora ya están más adaptados que antes, es normal”.

3.11. Diferencias referidas en cuanto al quehacer y percepción de la figura del profesor

Hemos de precisar que no examinamos aquí el comportamiento del profesorado español sino la percepción del mismo por parte de los padres de origen extranjero. Esta percepción está condicionada por la forma en que el alumno relate a sus padres lo que en el colegio le sucede y también por la idea que estos tengan – idea por lo general importada - acerca de lo que implica el buen hacer de un profesor.

Parte de lo que aquí concierne ha sido abordado, siquiera lateralmente, en apartados anteriores. Digamos que, en términos generales, la opinión de los padres extranjeros o de origen extranjero respecto del profesorado español es buena. Al respecto, la formación más rica es la provista por aquellos cuyos hijos han tenido experiencia de ambos sistemas educativos – de origen y español – o que han pasado ellos mismos suficiente tiempo en el sistema educativo de su país de origen.

Sistematizamos ahora alguna de las diferencias percibidas:

- **A nivel didáctico:** el recurso al mecanismo de repetición y memorización es más frecuente en los países de origen, particularmente Rumania y China, donde también la carga de la formación recae en mayor medida sobre el alumno que sobre el profesor. El esfuerzo didáctico de los docentes españoles es, comparativamente, muchísimo mayor que en los sistemas referidos.

“Los profesores de aquí son muy buenos porque saben explicar, saben hacer esquemas, saben metértelo en la cabeza de alguna manera, porque yo aprendo mucho, solamente atendiendo en clase, no estudiando; bueno, estudiando también pero... . En Rumania, no es que no supieran, pero los profesores no daban tanto interés, daban más interés los alumnos, tenían más interés los alumnos y aquí al revés”.(alumna rumana)

No solo los alumnos procedentes de sistemas educativos más estrictos valoran más positivamente el papel del profesorado español y son más capaces de asumir su perspectiva, esto ocurre también – como es de esperar – entre el alumnado que, independientemente del sistema educativo de procedencia, muestra mejor rendimiento académico y más interés por los estudios (ocurre lo mismo entre los alumnos españoles en igual situación):

“algunos niños no lo quieren pero a ella le gusta porque dice que es normal que sean duros porque hay muchos niños que no ponen aquí (en la cabeza) lo que está diciendo y es normal que se enfade”.

A este nivel los padres de origen latinoamericano no refieren diferencias, bien que siempre hagan alusión al carácter “más avanzado” – mayor nivel curricular – del sistema educativo español. Ocurre también entre estos padres que las alusiones referidas al profesorado carecen de contenido cultural, son apreciaciones asépticas en este sentido, no interpretadas como particularidades del sistema educativo español.

“son cosas que a los chicos no les vienen bien porque, claro, que te digan que tu eres el más bruto de la clase eso te sienta fatal porque todos no nacemos para entender igual. Y hay profesores que no sé... yo creo que más bien les cuesta mucho enseñar y se hacen de la vocación para hacerlo pero creo que en realidad no tienen ese... porque con eso hay que nacer, con eso hay que nacer, para enseñar tú tienes que nacer así. Eso no es porque no tengo otra opción (...) No todos son iguales: hay profesores muy buenos, porque ellos (sus hijos) mismos lo han dicho y luego hay profesores muy pesados, como dicen ellos, pero bien, yo creo que, bien”.

Refieren nuestros interlocutores de origen latinoamericano – tanto ecuatoriano como dominicano - procesos de deterioro en los respectivos sistemas educativos de origen. En el caso ecuatoriano, debido a la proliferación de centros de enseñanza privada que han inundado el mercado de credenciales educativas y en el dominicano debido al progresivo descuido de la enseñanza pública por parte del Gobierno, lo que ha repercutido en el decrecimiento de la calidad de la docencia:

“ (antes, cuando ella estudiaba) cuando se ponía (el profesor) a enseñarte esa vocal, esa vocal hasta que tú no te la aprendías estaba ahí, pero ahora no. Es lo que te digo, las cosas han cambiado mucho, aquí y en cualquier sitio y más en nuestro país, ya la cosa está muy deteriorada: los estudios de allí, los públicos, va muy mal. La enseñanza pública de allí es muy buena pero si la dejan abandonada, a ver; pero sí, hay buenos profesores y buenas escuelas y buenas universidades. Lo que pasa es, como te digo, tú no puedes darle más prioridad a la privada que a la pública, pues a ver: si a los profesores no se les paga bien, lo que tiene que pagarles, pues también es un deterioro, que aunque ellos

quieran impartir la docencia bien, pues muchas veces ni hacen la mitad de lo que tiene que hacer y a los chicos les dejan hacer lo que quieren, si estudian o no estudian...”

Los padres que con mayor precisión especifican las referidas diferencias se muestran especialmente de acuerdo con los usos pedagógicos en las escuelas españolas, conscientes de los efectos negativos en la autoestima del niño derivados del alto nivel de exigencia curricular.

“A mí me gusta el sistema educativo de España. En Rumania se aprende mucho, muchísimo, pero yo pienso que para la edad de los niños lo que se pide es mucho. Porque en tercero o cuarto de primaria, enseñar a los niños ecuaciones de 2º grado... a mí me parece una ...(...) Y esto no está bien, porque hay personas que son depresivas, personas menores que son depresivas por no poder (alcanzar)”. Su hija le responde que aquí la gente es muy cómoda). “Y me parece normal”, responde su madre. Era una vergüenza en Rumania sacar un 4... (ya no hablan de sacar un 0, eso es impensable) (...) En Rumania si uno repite es una vergüenza para siempre, dicen ‘ese ha sido repetidor’, y es para toda la vida. Mi marido dice ‘este ha estado conmigo en la clase, ha repetido’, y eso es una cosa muy grave. Así se piensa allí.

Ello no obsta para que muestren su desacuerdo con la pérdida de ascendiente social del profesorado y se asombren del escaso apoyo – en muchas ocasiones oposición abierta – que de los padres españoles reciben y del trato irrespetuoso de algunos alumnos autóctonos hacia los profesores:

“Eso todo es de la familia, de la educación de la familia: ¿qué puede hacer un profesor con un niño que no tiene respeto por los demás”.

Estos padres contemplan la figura del profesor como eje fundamental en la socialización de sus hijos, valoran su trabajo y el hecho de que comparten con ellos, los progenitores, la nada fácil tarea de educar al menor.

“Y me extraña mucho, y no me gusta esta forma de... de los padres. Yo hablé también con la señora donde trabajo y digo ‘esto no puede ser, que los padres vienen en vez de... y esto está mal para sus hijos”. “yo voy al colegio en Rumania y digo que tiene que exigir, que tiene que avisarme si el niño no corresponde a lo que tiene que hacer y aquí no me gusta la actitud de los padres en España, no me gusta”.

“para mí más importante es el trato; los estudios dependen ya de la capacidad de cada niño. (...) Además es que están ahí, están ahí, saben del niño las capacidades que tiene, las dificultades que tienen... entonces cuando hablas con ellos sabes que sí, que saben cómo va, y si el niño va mal o medianamente mal no es la culpa del profesor. Yo no les

culpo para nada, hacen lo que pueden, digamos. Yo por lo menos, los profesores que me han tocado hacen un esfuerzo por los niños y conocen a bs niños, conoce a mis hijas, cuando he hablado de ellas saber perfectamente de qué se trata..“.

- **A nivel disciplinario:** aunque a este nivel los padres de origen latinoamericano no refieren grandes diferencias entre ambos sistemas educativos, el recurso a la ridiculización y al castigo como pilares pedagógicos fundamentales en los sistemas chino y rumano sí es un elemento claramente diferenciador respecto del sistema español. Los profesores españoles, que antaño recurrieron también a tales métodos, están en la actualidad completamente desautorizados como figuras disciplinarias y en buena medida como figuras de autoridad para los menores.

Una versión diferente de tales prácticas se concreta, en el sistema filipino, en el arraigo de la figura del “favorito”: el profesorado establece con sus mejores alumnos una relación estrecha donde el reconocimiento por parte del primero se traduce en públicas preferencias personales y en la colaboración por parte de los “elegidos” en ciertas tareas propias del docente:

“Es que dicen que hay diferencia también porque allí, claro, entre allí... es que hay profesores allí que tiene estudiantes favoritas, entonces, claro, como mi hija cuando estaba en cuarto era la favorita de la profesora – ‘porque todos: ‘M. L., ¿puedes ayudarme aquí, ¿M. L. puedes ayudarme? - porque todos los estudiantes allí ayudan a los profesores para corregir los exámenes. Antes le decían a ella ‘M. L. tienes que mirar a ver si están bien los exámenes de los compañeros’, entonces ella corrige. Así que es otro... eso me ha dicho ella”

- **A nivel expresivo:** a este respecto se advierte que el tono de voz y la rapidez en el habla resultan agresivos y bruscos al menor de origen latinoamericano, acostumbrado a los usos más “suaves” de su país de origen. También se extrañan usos y giros cuyo significado se desconoce. Tardan poco tiempo en darse cuenta de que el profesor no está enfadado y en seguir el ritmo de las explicaciones.

Para terminar, precisamos que ni en relación al tema que ahora consideramos ni sobre la diferencia entre los sistemas educativos de origen y español, hemos podido recoger discurso significativo entre las familias de origen marroquí. Tal se debe a que las madres entrevistadas apenas estudiaron en su país de origen y también al hecho de que sus hijos han nacido y crecido aquí, de modo que nuestras interlocutoras tampoco pueden referir la percepción de sus hijos. En sucesivos estudios este y otros asuntos serán analizados con mayor grado de detalle.

Así pues, digamos que, en términos generales, la opinión de los padres entrevistados sobre los profesores de sus hijos es buena. Sin embargo, téngase en cuenta de nuevo el procedimiento de selección de los entrevistados para poner en solfa la validez externa de esta información: han sido contactados por el propio profesorado, de modo que tienen trato – y buen trato – con él. Nuestras conversaciones con responsables de centro o profesores son, en este sentido, menos tranquilizadoras: el profesorado español, particularmente en primaria y con cierta edad, conforma una clase que en términos generales puede considerarse conservadora y que se ha visto desbordada por una situación, la llegada de alumnado inmigrante, que se ha producido muy rápidamente y ante la que no se le han dotado de mecanismos con que afrontarla. En consecuencia, los valores, usos y costumbres de los que el alumnado de origen extranjero es portador no siempre son aceptados o correctamente interpretados por el profesorado, que tampoco es siempre consciente de la forma en que el menor percibe el trato recibido o se siente en las circunstancias en que se verifica su inserción escolar. Este tema – el de las actitudes del profesorado ante la “nueva escuela” que la llegada de los niños de origen extranjero conforma y ante los propios niños – será abordado en futuros estudios.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Al hilo de las informaciones recogidas a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a padres y/o madres de familia y a algunos responsables educativos, podemos realizar un análisis aproximativo de la influencia del contexto familiar en la generación y/o resolución de posibles problemas adaptativos al medio escolar entre los menores de origen extranjero, problemas de carácter curricular, emocional y/o identitario.

Contexto familiar:

La influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está mediada por diferentes variables:

- Nacimiento en España o emigración familiar vs. reagrupación del menor tras la previa emigración del/ os progenitor/ es
- Nivel educativo de los padres
- Condiciones laborales – económicas de los padres
- Monoparentalidad de hecho
- Carácter de las redes de relaciones sociales de los padres

Problemas detectados en la inserción escolar de los menores de origen extranjero:

- Desfase curricular
- Aislamiento social del menor o encapsulamiento en el grupo de paisanos
- Identidad reactiva (Hetcher)

4.1. Nacimiento en España o emigración familiar vs. Reagrupación del menor tras la previa emigración del/os progenitor/es

Los casos incluidos en la muestra de referencia son muy variados a este respecto: algunas familias se han formado aquí tras el matrimonio de los padres, previamente emigrados por separado; en tales casos, los hijos son españoles y no han vivido nunca fuera de España ni separados de sus progenitores, a excepción del caso filipino, donde los padres decidieron enviar a sus hijas, nacidas aquí, a Filipinas con sus abuelos maternos durante 3 años mientras afianzaban su situación económica. En otros casos, uno de los progenitores emigró en solitario a España y, tras afianzar su situación laboral y legal, optó por reagrupar a sus hijos y – si lo había – esposo/a. Finalmente, se da también

la situación en que ambos padres emigraron juntos y consiguieron traer a sus hijos después de un lapso variable de tiempo. Las consecuencias de cada modelo migratorio sobre la experiencia vital de los hijos son, como es de esperar, diferentes. También son diferentes en función del lapso temporal entre separación y reagrupación de los hijos, si es el caso.

Así, cuando se trata de niños nacidos aquí y crecidos en el seno de una familia estable no hay, en principio, problemas adaptativos de carácter emocional asociados a la condición de hijos de extranjeros. Sí pueden darse problemas de carácter curricular e identitario. Los primeros, obviamente, no están relacionados con carencias previas relacionadas con la escolarización tardía en el país de origen o la inserción en sistemas educativos diferentes del español. En tales casos, los condicionantes del “fracaso escolar” no son diferentes de los que afectan al alumnado autóctono, de modo que suelen estar relacionados con cierto grado de desestructuración familiar ocasionada por lo general por problemas asociados al desempleo del padre y a la relativa dejación de sus responsabilidades paternas, asociada a problemas emocionales y psicológicos derivados de la sensación de impotencia e inutilidad que ello ocasiona sobre todo en individuos procedentes de sociedades patriarcales.

Los segundos – problemas de carácter identitario - pueden estar condicionados no tanto por la familia como por el trato recibido o percibido por el menor en el entorno escolar, sea por parte de profesores y/o compañeros (y también por la imagen colectiva de su grupo de origen entre la población autóctona). Y es que en ocasiones, por muy español que el niño sea, su diferente fenotipo le distingue del resto del alumnado español y actúa como “marcador” (E. Goffman, 1970, e.o. 1963) con efectos generalmente distanciadores: el niño o adolescente se percibe diferente del resto porque a veces así es tratado.

Es importante destacar aquí, empero, que la forma de afrontar los “problemas” de índole identitario en el menor difiere entre quienes siempre han vivido aquí y aquellos que han pasado parte de su infancia en el país de origen. Digamos, de momento, que los primeros tienen más “armas” interpretativas y reaccionan desde la afirmación, sin que ello suponga la ruptura de vínculos con los coetáneos españoles. Entre los menores que han pasado su infancia – socialización primera – en el país de origen, la sensación de ser “diferentes” suele vivirse de forma más dolorosa y su forma de reacción suele consistir en el repliegue sobre el grupo de coetáneos paisanos.

Lo cierto es que en ambos casos, la imagen que de uno mismo recibe el menor a partir de las actitudes y reacciones del profesorado y de los compañeros – también a partir del discurso social referido a su grupo de origen - puede condicionar la sublimación de la

“identidad de origen”, incluso cuando se desconoce por completo la cultura materna o se conoce de ella solo lo que los padres transmiten.

“pero yo no quiero morir en España, no quiero morir en España, quiero morir en mí país, bueno, en el país de mi madre”. “Es que a mí me gusta mucho el cantón, me encanta, me gusta más que España” (alumno chino, nacido en España)

Entre los menores siempre en España, el proceso suele traducirse en una suerte de sincretismo cultural que opera sin grandes problemas y desde el que se seleccionan aspectos culturales de uno – sociedad española - y otro contexto – sociedad de origen del o los progenitores -, los que en cada caso se perciben más atractivos. Esto no implica que el entorno de relaciones del menor sea necesariamente mixto, de hecho por lo general es mayoritariamente español:

“no me trato con los chinos (...) es que una cosa es China y otra cosa son los chinos, es otra cosa: yo lo que quiero es ir a conocer templos budistas... eso quiero verlo, quiero verlo. A mí los chinos me dan lo mismo, yo quiero ver lo que me interesa” (alumno español de origen chino nacido y criado en España).

Entre los menores que han pasado su infancia o buena parte de ella en el país de origen, la mencionada sublimación se traduce en una idealización del país donde se nació y en ocasiones en el proyecto de vuelta al mismo.

“porque a ella le gusta su tierra, le encanta su país; quiere trabajar para ahorrar y comprarse una casa allí. Pero, no sé, lo dirá porque si ella tuviese la oportunidad de estar allí, sí, pero seguro que quisiese que estuviésemos nosotros, no que esté yo aquí y ella allí; porque cuando está allí dice ‘tengo deseos de ver a mi madre’. Entonces, depende, yo creo que eso depende de las circunstancias y el tiempo”.

El papel de los padres ante la “indefinición” identitaria del menor puede calificarse de positivo. Positivo porque a menudo se orienta a desmitificar en los hijos la imagen sublimada que del país materno tienen - *“no, hijo, allí es mucho más duro, no son cariñosos, muy distantes, no tiene un sentido tan cariñoso, ¿verdad? y la gente es muy ritmo muy distinto de aquí, hijo; no se puede... seguro que no te gusta: a ti te gustan las películas de Kungfú, la forma de la gente allí, pero pasa allí las vacaciones, para vivir allí no te acostumbras. Para vacaciones, coger costumbre, cultural... nada más(...) ellos – los chinos – son muy distintos de nosotros, muy distintos de nosotros, no te acostumbrarás, hijo”* - y positivo también porque en ocasiones se orienta a proporcionar al menor claves

interpretativas del comportamiento de los españoles, claves orientadas a mitigar en el menor la sensación de ser rechazado.

En cuanto a los problemas de carácter emocional en los menores “hijos de la inmigración”, tienen su origen en diferentes causas, dependiendo de su condición de menores reagrupados o de españoles de nacimiento. En este último caso, tales problemas pueden tener su origen en el propio contexto familiar o pueden estar derivados de cambios de centro escolar motivados por la movilidad familiar o por el “efecto llamada” que la diferencia en cuanto a la provisión de servicios extraescolares – clases de apoyo, actividades extracurriculares... – existe entre los centros. Ha de tenerse en cuenta que la circunstancia vital de tales familias por lo general fuerza la inserción laboral de ambos progenitores – si existen ambos - y que tal puede derivar en cierta desatención de las necesidades emocionales e incluso físicas del menor.

Entre los menores reagrupados tras un periodo de separación del padre y/o madre más o menos largo, se refieren siempre problemas emocionales en los hijos – depresión, problemas relacionales... -, en ocasiones asociados a somatizaciones físicas. Tales problemas se resuelven a veces inmediatamente después de la reagrupación o tras un breve lapso de tiempo, pero no siempre.

“fue algo increíble, que mi hija desde el momento que llegó acá hasta ahora no tiene ninguna enfermedad, ni gripes.... absolutamente nada. Es algo increíble, lo que pasó (ingresaba frecuentemente en el hospital sin que pudiera diagnosticársele ninguna enfermedad) (...) ella se daba cuenta, como era más grandecita, de la pérdida de su padre, le afectó muchísimo, tenía muchos problemas”.

Los hijos suelen permanecer en el país de origen junto con sus abuelos maternos. Si el niño era muy pequeño cuando emigró el progenitor y la reagrupación se dilata mucho en el tiempo - en ocasiones se refieren hasta 7 años de separación -, la adaptación a la nueva situación es muy difícil: las figuras materna y/o paterna carecen de autoridad, los niños atraviesan periodos de rebeldía relacionados con la culpabilización de los padres por el “abandono” temporal... Tales problemas se atenúan en caso de que la separación de los padres haya tenido lugar cuando los hijos tenían cierta edad, aproximadamente desde los 7 años, puesto que en tal situación alcanzaban a comprender las razones del “abandono”.

“Bueno, los mayorcitos lo comprendían, yo les decía que me venía aquí porque tenía que trabajar para poder ayudarlos a ellos. Y luego pues... en el 93 me los quería traer pero tuve problemas (...) las cosa no dependían de mí, dependían del organismo del Estado, no era yo, y por eso venían... al final, ellos sí, me agradecen que hayamos vuelto a reencontrarnos”.

En edades anteriores existe el riesgo de que la figura materna se desplace definitivamente a la abuela, de modo que el desgarró emocional en el menor a consecuencia de la migración es muy intenso y sus posibilidades de adaptación exitosa al nuevo entorno – familiar, escolar – son menores. También para los abuelos la separación de los nietos resulta, tras años dedicados a su crianza, traumática:

"y mi padre decía) que me has quitado a mis hijas (por sus nietas), que tienes que traérmelas para verlas'. Ya no sé a quien querían ver, a mi hija o a mis nietas (habla por ellos)".

En los grupos de origen dominicano lo más frecuente es que sea la madre quien emigre en primer lugar. Esto resulta especialmente traumático para sus hijos, por cuanto su principal referente afectivo ha desaparecido y porque, además, carecen por lo general de figura paterna. Si es el padre quien emigra en primer lugar – situación más frecuente en otros grupos nacionales -, las secuelas emocionales suelen ser menores pero no inexistentes.

Los abuelos desempeñan un rol fundamental en las posibilidades de adaptación a la nueva situación tras la reagrupación: en la medida en que se hayan ocupado de mantener control y ejercer autoridad sobre sus nietos y de inculcarles pautas de comportamiento relacionadas con cierto sentido de la responsabilidad personal, la adaptación de los niños a la situación vital en España será más fácil y también el ejercicio de autoridad por parte de los padres.

"ellos vienen desde allá, de santo Domingo, vienen con un respeto, una base, que había que ayudar en la casa cuando llegaban del colegio y comían pues dormían la siesta, porque mi padre les obligaba y dormían. Y después ya se levantaban y se ponían cada cual a hacer... tenían que fregar o recoger la basura... "

Digamos, pues, para concluir, que entre los menores de origen extranjero no nacidos en España, el modelo migratorio en que se han visto insertos resulta crucial en cuando a sus posibilidades de adaptación efectiva al nuevo entorno. En un extremo, si la familia ha emigrado al unísono, el desajuste emocional del hijo es el menor de los posibles; en el lado opuesto, las familias monoparentales encabezadas por mujeres que han emigrado en solitario habiendo dejado con sus padres – abuelos de los niños – a hijos en ocasiones de muy corta edad y que han sido reagrupados después de largos periodos de tiempo: en tales casos, el desgarró emocional del menor es mayúsculo, su desubicación afectiva total y las posibilidades de control por parte de la madre – acostumbrada, por otra parte, a la

independencia total que su situación en solitario aquí le permitía - casi nulas. Esta situación es relativamente frecuente entre el colectivo dominicano y sus consecuencias sobre las posibilidades de exitosa inserción escolar son nefastas.

4.2. El nivel educativo de los padres

El nivel educativo de los padres entrevistados difiere: bajo en las familias marroquíes y medio en el resto, salvo en los casos ecuatoriano y el filipino, donde es medio-alto. El nivel educativo de los padres resulta importante de cara a la adaptación social - y, más en concreto, escolar - del menor, y ello también por varias razones:

- En primer lugar, como en páginas anteriores constatamos, el nivel educativo de los padres condiciona grandemente sus posibilidades de apoyo efectivo a sus hijos durante la escolarización, aunque no - y es muy importante tener esto en cuenta - su nivel de “ambición escolar” respecto de ellos.
- Además, el nivel educativo de los padres resulta relevante porque en ocasiones les hace más conscientes de las repercusiones emocionales que para el niño tiene el cambio de “escenario” (E. Goffman, 1987, e.o. 1956) y de situación vital tras la migración o, al menos, les dota de más instrumentos de ayuda al menor que afronta tal situación.
- Finalmente, en la medida en que el padre y/o madre son capaces de interpretar adecuadamente las claves culturales del contexto receptor - y esto también porque los inmigrantes con mayor nivel de estudios suelen tener más relación con población autóctona -, pueden actuar efectivamente como mediadores e intérpretes frente a su hijo recién llegado y paliar en alguna medida el choque.

4.3. Condiciones laborales – económicas de los padres.

En puridad, la importancia de esta variable en relación a las condiciones de inserción escolar de los niños no es privativa del análisis del fenómeno migratorio, pero ciertamente la migración implica por lo general que la familia afronta un periodo - al menos, inicial - de estrechez económica que es mayor si solo uno de los progenitores trabaja y que en ocasiones tiene consecuencias dramáticas respecto de las condiciones de vida - y por ende, de inserción escolar - del menor. Más en detalle, los aspectos concretos en que la precariedad económica afecta la situación vital del niño o adolescente son los siguientes:

- Desatención de las necesidades primarias del menor: no es el caso de ninguna de las familias entrevistadas pero sí de otras escolarizadas en los centros de referencia, donde alguno de los responsables educativos refiere situaciones de auténtico abandono del niño, mal vestido y desnutrido. Además, referíamos, ocurre que niños en primaria aguardan horas y horas la llegada de sus padres al centro, cuyos responsables deben garantizar su vuelta a casa en compañía de un adulto.
- Ejercicio insuficiente de control sobre el menor: la sobrecarga laboral condiciona en ocasiones la dedicación insuficiente a los hijos - *“porque no tienes tiempo de ver a tus hijos, porque siempre trabajas”* -, hijos en ocasiones desubicados y faltos de referentes valorativos estables en el nuevo entorno.

En este sentido, y entre las familias biparentales en que el esposo tiene un trabajo que permite ingresos suficientes, ocurre con frecuencia que la llegada de los hijos lleva a la pareja a tomar la determinación de reducir la jornada laboral de la esposa, con objeto de garantizar su presencia en casa cuando los chicos lleguen del colegio.

Un padre de familia filipino argumenta ante su esposa, que quiere ampliar su jornada laboral fuera del hogar) *“si tú vas a trabajar por la tarde, llegas a las 7, vas a la compra, preparas la cena, ¿a qué hora vas a atender a las niñas?”*.

4.4. Monoparentalidad de hecho

Entre las familias de referencia en este estudio, todas son biparentales excepto la dominicana, donde la madre es el cabeza de familia y se ha encargado siempre – aquí y en Santo Domingo – de sus hijos. Sin embargo, también hemos insistido sobre ello, entre las familias de origen marroquí se da en ocasiones lo que hemos denominado “monoparentalidad de hecho”, muy relacionada con las graves dificultades de inserción laboral que afrontan los varones marroquíes. Este fenómeno no solo está relacionado, obviamente, con cierta carestía económica en la familia y con la tremenda sobrecarga laboral de la madre, también con la falta de un referente de autoridad paterno o de autoridad sustentada en la aportación efectiva al sostenimiento económico del hogar.

Los niños sufren esta situación y el sufrimiento afecta en muchas ocasiones a su rendimiento escolar. Aunque los padres intenten no hacerles partícipes del problema, los niños ven a una madre extenuada y a un padre ausente, disconforme con su situación, frustrado. Si los niños tienen cierta edad, apoyan en lo que pueden a su madre y asumen

el desempeño de algunas tareas en el hogar... pero sufren y han de crecer a marchas forzadas.

Lo cierto es que en las situaciones de monoparentalidad de hecho es la madre quien asume por completo el control de sus hijos y que en muchas ocasiones tales se zafan de él y abandonan los estudios antes de completar la enseñanza obligatoria. Esto se da con relativa frecuencia, como hemos dicho, entre las familias dominicanas: separados durante años de su madre, separados también aquí de ella debido a las largas jornadas laborales que cotidianamente afronta, carentes de una figura adulta de autoridad, insertos en un sistema educativo donde se perciben en clara desventaja, insuficientemente dotados de recursos psicológicos y sociales que les permitan la comprensión adecuada del nuevo entorno, estos chicos desoyen el consejo materno y abandonan la escuela, renunciando así a una de las vías preferentes de integración sociolaboral en España.

Es por eso que insistimos en el papel clave de la madre de familia, en la necesidad de prestar atención permanente a los suyos y en la importancia de la socialización primaria adecuada de los mismos que, como dijimos, en muchos casos ha recaído sobre los abuelos maternos. La madre debe mantener en tales casos una adecuada tensión entre la actitud comprensiva hacia sus hijos, consciente de la dificultad de adaptación tras el cambio migratorio, y cierta mano dura que no les permita olvidar quien manda en el hogar:

“Que hayan dicho cosas a espaldas mías, ya saben como son los chicos (...) pero en casa hay que ayudarme (...) en casa todo el mundo hay que ayudar (...) lo mío, por lo menos, yo le doy gracias a Dios, que los míos (a diferencia de muchos otros chicos dominicanos reagrupados), aunque sea machacando ahí, han seguido (en el sistema educativo) un poco”.

4.5. Carácter de las redes de relaciones sociales de los padres

Como hemos advertido, el carácter – español, mixto o exclusivamente paisano – de las redes de relaciones personales de los padres de familia está en buena medida relacionado con su nivel educativo y también con su antigüedad migratoria, de modo que los progenitores con mayor nivel de estudios y/o más años de permanencia en España cuentan con redes de relaciones mixtas y/o españolas. Frente a las redes de carácter exclusivamente inmigrante, las anteriores presentan varias ventajas:

- Constituyen una importante forma de capital social (J. S. Coleman, 1988) que facilita el conocimiento y acceso a recursos de toda índole – información, contactos... – que coadyuvan definitivamente a la integración social de sus hijos.

- Familiarizan a los padres con los modos culturales de la sociedad receptora, de manera que les proporciona claves interpretativas muy útiles también en tanto recurso facilitadores de la integración de sus hijos.

PARA TERMINAR

1. Heterogeneidad en cuanto a las situaciones familiares entre la población de origen extranjero e importancia de las mismas en relación a la estabilidad material y emocional y, por ende, la adaptación escolar del menor.
2. Importancia del modelo migratorio puesto en práctica en relación a las posibilidades adaptación escolar del menor: es cuestión de estabilidad emocional y de desfase curricular.
3. Sobrecarga laboral de los progenitores como condicionante de primera magnitud en cuanto a su implicación en la educación formal de sus hijos.
4. Papel clave de la madre de familia como vector de conexión entre aquella y el centro escolar.
5. Papel clave de la madre de familia también en el apoyo emocional al menor – que muchas veces sufre verdaderamente en su esfuerzo adaptativo al sistema educativo español - y en la gestión de los asuntos prácticos concernientes a su inserción escolar.
6. Alto nivel de ambición escolar entre los padres entrevistados, independientemente de su nivel de estudios y su nacionalidad de origen.
7. Cierta desajuste entre el nivel de ambición escolar de los padres y su estimación de las posibilidades reales de promoción escolar de sus hijos – en el extremo, realización de estudios universitarios.
8. Detección de situaciones de riesgo – niños física y psicológicamente desatendidos - asociadas a condiciones económicas familiares muy desfavorables y también en ocasiones a la asunción por parte de padres y/o madres (de origen latinoamericano por lo general) de criterios distintos de los que operan en la sociedad española acerca de la responsabilidad familiar.
9. Los padres de origen extranjero tienen por lo general escasa posibilidad de apoyo escolar directo a sus hijos pero en no pocos casos recurren a la gestión de ayudas o apoyos curriculares extraescolares.
10. La posibilidad de apoyo efectivo por parte de los padres a la formación de sus hijos – ayuda en la realización a las tareas escolares - es importante pero no decisiva en cuanto al rendimiento curricular del menor. La importancia relativa en este sentido de la ambición escolar de los padres, del sistema educativo de origen y de la socialización primaria del niño es mucho mayor.

11. Escasa vinculación al centro escolar por parte de la mayor parte de los padres de origen extranjero, sobre todo en secundaria – fenómeno que es también la norma entre los españoles.
12. Las familias no viven por lo general de modo problemático la inserción de sus hijos en el sistema educativo español, más allá de que estén interesadas en algunos casos en preservar a sus hijos del “contagio” de ciertas formas culturales puntuales.

BIBLIOGRAFÍA

- G. Almond y S. Verba (1970), *La Cultura Cívica*. Fundación Foessa. Madrid.
- J. S. Coleman (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", en *American Journal of Sociology*, vol. 94, Issue Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. University of Chicago Press.
- E. Goffman (1970), *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires.
- E. Goffman (1987), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu-Murguía. Madrid.
- F. Heckmann (1999), "Integración y política de integración en Alemania", en *Migraciones* nº 5, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, Madrid.
- E. Terrén Lalana (2001), *El contacto intercultural en la escuela*. Ed. Universidade da Coruña.
- S. Veredas (2003), "Los Estudios empíricos", en J. Carabaña (dir.), *Guía de buenas prácticas sobre materiales de Formación Continua*. Ed. FORCEM. En prensa.
- J. P. Zirotti (1997), Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité: la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration", in Aubert F., Tripier M. et Vourc'h F. (Éds), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan-CIEMI, p. 233-244.

ANEXO

GUIÓN DE ENTREVISTA A FAMILIAS INMIGRANTES

I. Situación objetiva

- Antigüedad migratoria y expectativas de asentamiento (proyecto migratorio), vinculación actual al país de origen (visitas de verano, parientes...)
- Situación económica: a qué se dedican aquí los padres y a qué se dedicaban allí. Cómo les va.
- Nivel de estudios de los padres y qué idioma hablan en casa
- Nacionalidad de cada cónyuge
- Conocimiento del español (asistencia a clases de español...)
- Carácter (español/ paisano /mixto) del entorno de relaciones personales de cada cónyuge.
- Relación con otras familias de la zona: ¿paisanos o autóctonos?

II. Relación con el centro escolar

- Número de hijos y momento de la incorporación al sistema educativo: qué edades tenían cuando entraron en el colegio y cuantas veces (si procede) han cambiado de colegio (incluyendo posibles estancias en colegios del país de origen)
- Razones de la elección del centro escolar donde estudian sus hijos
- Acompañamiento al colegio a sus hijos: ¿quién lo lleva? (padre/ madre/ hermanos)
- Provisión de materiales escolares para sus hijos, permiso de participación en las actividades extraescolares, ayuda a sus hijos con los deberes...
- Acceso a becas de comedor y otros servicios
- Participación en las actividades del centro, asistencia a las reuniones, participación en las AMPAS (motivos), trato con los profesores... : ¿cómo participan en las escuelas de sus hijos?

III. Percepción del colegio de sus hijos y expectativas sobre la educación

- Qué les parece la escuela, qué trato reciben sus hijos en ella, cómo valoran la actuación de los profesores (duros/ blandos, discriminan o no)...
- Principales problemas que creen tienen sus hijos en el centro escolar

- Expectativas asociadas a la escolarización de los hijos, aspiraciones respecto de su futuro: ¿qué esperan que sean de mayores?, ¿creen que la escuela les ayudará? Sondar, en definitiva, la “ambición escolar” de las familias.
- Demandas de cambio o innovación en la gestión: religión, lengua de origen...

GUIÓN DE ENTREVISTA AL PERSONAL DOCENTE

I. Condiciones de inserción escolar de los niños de origen extranjero en el centro

- Presencia de alumnado de origen extranjero en el centro: volumen, nacionalidades de origen, ritmo de incorporación y condiciones de la misma (asiduidad, absentismo...), criterios de admisión en el centro y de ubicación por curso
- ¿Acuden estos niños en condiciones y con medios adecuados al centro?: higiene, vestimenta, materiales de trabajo, descanso...
- Comportamiento de estos niños en el aula: relación con el profesor, percepción de la autoridad, nivel de participación. ¿Se aprecian diferencias cognoscitivas o conductuales?
- Comportamiento de estos niños fuera del aula: relación con los otros niños, participación en las actividades extraescolares... Formas de autopresentación de estos niños: ¿vergüenza o exhibición de lo propio?
- Valoración de la implicación de los padres de origen extranjero en la educación de sus hijos (en relación a la de los españoles): asistencia a las reuniones, consultas al profesorado de *motu proprio*, provisión de materiales de estudio y otros a sus hijos... ¿Ayudan los padres extranjeros a la integración escolar de sus hijos? (“corresponsabilidad educativa”), ¿qué factores consideran condicionantes de la implicación de los padres extranjeros en la educación de los hijos?: idioma, nivel de estudios, tiempo disponible...

II. Respuesta arbitrada por el centro ante la llegada de alumnado de origen de extranjero

- Cambios operados en el centro a raíz de la llegada de estos alumnos: proyecto de centro, proyecto curricular de centro, actividades extraescolares, menús en el comedor...
- Iniciativas desarrolladas en el centro específicamente orientadas al alumnado inmigrante
- Recursos específicos disponibles en el centro: recursos institucionales y recursos propios. Valoración de la adecuación y suficiencia de los recursos disponibles.

- ¿Redefinición del papel del profesor a raíz de la incorporación al centro de estos niños?, ¿han recibido formación específica?, ¿operan cambios en las metodologías de enseñanza y/o de evaluación?, ¿los consideran necesarios?

III. Valoración de la nueva situación en el centro escolar

- Valoración de los efectos de la incorporación de los alumnos de origen extranjero al centro escolar: efectos a nivel académico y sobre la convivencia en el centro
- Imagen del alumnado extranjero por grupos de origen
- Qué retos plantea la llegada al centro escolar de los alumnos de origen extranjero: problemas y ventajas. Analizar según origen geográfico de los niños, edades, antigüedad migratoria...
- Reacción de los padres españoles ante la llegada de alumnos de origen extranjero