

Las experiencias escolares de la inmigración¹

Jordi Garreta Bochaca

Departamento de Geografía y Sociología. Universidad de Lleida
jgarreta@geosoc.udl.cat

Recibido: 30-03-2008

Aceptado: 25-09-2009

Resumen

Las experiencias escolares son múltiples y diversas, y su análisis nos puede ayudar a comprender las actitudes de los inmigrantes respecto a la escolarización de sus hijos y las expectativas de futuro que el sistema educativo representa para las nuevas generaciones. Las oportunidades educativas, las dinámicas de los centros escolares (positivas o negativas), el enfoque pedagógico, los roles docentes, etc., presentes y pasados, van conformando la manera que tiene una comunidad de entender la educación y la importancia que le otorgan tanto los alumnos como sus familias. El estudio que presentamos, basado en una metodología cualitativa (mediante la realización de entrevistas en profundidad), es una primera aproximación a las experiencias escolares vividas en España por parte de las familias inmigradas y sus hijos y, también, a las experiencias profesionales de los docentes en relación con las citadas familias y alumnado.

Palabras clave: familias y alumnado de origen inmigrado; expectativas educativas; docentes e inmigración.

Abstract. *School experiences of migration*

There are many and varied school experiences, and these help to understand attitudes and expectations of immigrants with regard to scholarisation as well as those the educational system represents for the following generation. The educational opportunities, the dynamics of the schools (positive or negative), the pedagogical focus, the actual and past teaching roles etc. form the way of understanding education and the importance given to it by the pupils and their families. The study presented here, based on qualitative methodology (specifically using in-depth interviews), is a first approximation to the experience of school in Spain for immigrant families, their children and for the teaching staff with the before-mentioned families and pupils.

Key words: immigrant-origin families and pupils; educational expectations; teaching staff and immigration.

1. Este artículo es el resultado del trabajo realizado en el proyecto *Identidades en construcción: la adaptación cultural de los adolescentes procedentes de familias inmigradas*, MEC, Plan I+D, SEJ 2004-2007.

Sumario

- | | |
|--|--|
| 1. Inmigración y escuela: dinámicas positivas y negativas | 4. Los docentes ante la presencia de alumnado y familias de origen inmigrado |
| 2. Los progenitores y la escuela | 5. Conclusiones |
| 3. El alumnado y la relación entre la familia y la escuela | Referencias bibliográficas |

1. Inmigración y escuela: dinámicas positivas y negativas

La inmigración ha irrumpido en las aulas españolas, lo cual ha comportado que se realicen unas incipientes y necesarias adaptaciones (Garreta, 2003), pero en este proceso no sólo está involucrada la escuela. El conjunto de familias y alumnado, de igual manera que los centros educativos, también deben aceptar y acomodarse a este cambio: familias y alumnado autóctono e inmigrado deben adaptarse a una diversidad de centros y de formas de trabajar que pueden, o no, responder a sus intereses y expectativas. Al mismo tiempo que se ha ido incorporando la inmigración, se ha iniciado un potente discurso que reclama la implicación de las familias en los centros escolares, sobre todo a través de los canales más formales (asociaciones de madres y padres de alumnos, tutorías, etc.). La materialización de este discurso, de todos modos, encuentra ciertas resistencias, ya que la relación entre estas dos instituciones (familia y escuela) está marcada por la histórica asimetría de poder que se da en el contexto social y político y que las sitúa en el debate entre los intereses públicos y los privados (Montandon y Perrenoud, 1994).

A pesar de este reciente discurso que reivindica la implicación de la familia con la escuela y viceversa, puesto que deberían considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo se encuentran separadas, distanciadas, cuando no en situación de conflicto. Esto comporta que el territorio propio de cada institución se vigile, se controle, por la amenaza que «el otro» supone de invasión o intrusión (Maulini, 1997) de los «espacios» respectivos. Por eso, Dubet (1997) afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y, como manifestación de la tensión existente, pone en evidencia el uso del vocabulario bélico para referirse a esta relación.

Esta «tensión» influye en la construcción de las experiencias escolares y en la definición de las expectativas que tienen unos y otros. Para Christenson, Rounds y Gorney (1992), en la consecución del éxito escolar, influyen: las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar. Además, se ha tener en cuenta condicionantes anteriores, como la historia previa y el efecto del contexto de recepción, especialmente, el modo en que les recibe la sociedad de destino y cómo esta experiencia les afecta socioeconómicamente (Portes y Hao, 2004). De hecho, si el nivel educativo paterno y materno no favorece la escolarización, este obs-

táculo se puede salvar mediante una recepción ventajosa por parte de la escuela, pero si se tienen los dos factores en contra, entonces el éxito del proceso educativo se hace mucho más difícil.

Schools, especially the inter-city schools that disadvantaged minorities, will not accomplish this task. The key lies in the family and community institutions that immigrant groups can develop, but that in the case of those made up mostly of low skilled workers require extensive outside support. Prior results based on a large survey of adult immigrants found that all immigrant parents, regardless of nationality, have high educational aspirations for their offspring and are willing to endure major sacrifices to achieve these goals. Poorly educated and poorly received migrant laborers living in transient communities lack, however, the know-know of the resources to accomplish those ends. (Portes y Hao: 20-21)

Partimos del hecho de que la experiencia previa de las familias, tanto en su vida laboral como en la escolar, y las oportunidades que tienen a su alcance, condicionan las actitudes y las expectativas que se forman respecto a la escuela y a la educación de sus hijos e hijas, y todo ello influye en su definición e implicación en el proyecto educativo-escolar, que se va formulando y reformulando. El proyecto y sus adaptaciones también se relacionan con las experiencias cotidianas con las que se encuentran estas familias y que van construyendo (y acaban definiendo) la relación que mantienen con la escuela y sus profesionales (Hohl, 1996, 1996a; Changkakoti y Akkari, 2008; Audet, 2008). Así, algunas prevenciones adquiridas, pero también situaciones cotidianas (como, por ejemplo, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc.), pueden conducir a una espiral negativa de relaciones con la escuela (Chauveau, 2000), que, desde luego, deben ubicarse dentro de un contexto histórico e institucional de definición de las mismas.

La diversidad de dinámicas de los centros escolares y el calidoscopio de estructuras, relaciones y construcciones del papel atribuido a la educación de las familias hoy en día² facilitan que esta realidad resulte muy compleja. Los distintos planes y experiencias de los padres hacen que éstos proyecten en sus hijos e hijas un gran número de expectativas³ que tienen que ver, básicamente, con la formación; es decir, los progenitores intentan moldear el futuro de sus

2. El papel de las familias se ha vuelto diverso. Para Fernández, Souto y Rodríguez (2005), las familias no tienen criterios claros de socialización y sus hijos e hijas acuden a las aulas con otros objetivos que la sola instrucción, todo ello en un contexto de incremento de las desigualdades sociales y de la diversidad de situaciones de partida. Estas situaciones de partida aún son más diversas si añadimos la aportación de las familias de origen inmigrado.
3. Lovelace (1995) considera necesario tener en cuenta cuatro factores para aproximar la familia y la escuela: los valores culturales de la familia —entre éstos, se deben establecer compromisos y acuerdos que los acerquen—, las expectativas familiares, el mantenimiento de la lengua y la cultura y los sistemas de comunicación en el seno familiar —que deben permitir la transmisión de normas de comportamiento y valores. Para el caso español, se puede consultar Defensor del Pueblo (2003).

hijos según un itinerario que responde a una idea previa. En el caso de las familias de origen inmigrado, este proyecto se relaciona con el proyecto migratorio, aunque las expectativas de los progenitores no siempre coinciden con las que se construyen sus hijos e hijas una vez adoptados los códigos culturales de la sociedad de destino (Massot, 2003). Las expectativas familiares y, en concreto, la actitud ante la formación, influyen notablemente en la educación que van a recibir sus descendientes, aunque no siempre vayan acorde con las de la «nueva» generación. Las expectativas paternas ante la escuela, es decir, lo que esperan de ella, han tenido diversas clasificaciones. En nuestro caso, ya en anteriores trabajos, utilizamos el modelo elaborado por Oblinger, que diferencia cuatro posibilidades que pueden coexistir, en la mayoría de casos, simultáneamente (Oblinger, 1981; Coloma, 1990; Garreta, 1994): la escuela como lugar de aparcamiento de los hijos, como lugar de adquisición de conocimientos útiles, como lugar de formación integral y como plataforma de movilidad social. Tomándolas como referencia, un estudio nuestro (Garreta, 1998 y 1999) diferenciaba las actitudes y las expectativas de las familias de origen inmigrado relacionándolas con el nivel educativo y socioeconómico (en la línea de Portes y Hao) de los padres, y vimos que: las expectativas eran más altas si el nivel educativo conseguido por los padres también lo era y que, a mejor situación socioeconómica en la sociedad de destino, tenían mayores expectativas y otorgaban una mayor importancia al proyecto escolar de sus hijos e hijas.

De hecho, las expectativas que albergan los inmigrantes respecto a una mejora social se inscriben en lo que se ha llamado «proyecto migratorio», que condiciona de forma importante tanto las actitudes que toman ante la educación (Zéroulou, 1988⁴; Flitner-Merle, 1992; Vatz et al., 2008) como las esperanzas que depositan en ella. Al enfrentarse con las vicisitudes de la nueva situación, el proyecto de mejora puede que se desplace, en parte o totalmente, hacia la escolaridad de los hijos, en espera de obtener mejores resultados. Es decir, ante la ruptura del equilibrio familiar motivada por la inmigración, los padres adoptan diferentes conductas de adaptación que pueden incentivar, o no, el éxito escolar de sus hijos.

Por otro lado, como indicábamos en Samper y Garreta (2007), la dinámica interna de los centros escolares y, en concreto, las actitudes y expectativas de los docentes y los equipos directivos⁵, es una pieza clave en la construcción de la experiencia de las familias. En el citado artículo, analizamos cómo, entre el profesorado, coexisten posiciones de diálogo y de rechazo, de apertu-

4. Para Zéroulou, los niños viven el interés de sus padres hacia sus estudios, la importancia que tiene este proyecto educativo en el seno de la familia y la preocupación que genera el fracaso escolar. La escuela, si se convierte en objeto de culto en el interior de la familia, se percibe como la institución que puede ayudarles a conocer y comprender la sociedad en la que viven y, en consecuencia, aprender a moverse en ella. La voluntad de forzar su destino es una ambición que se concreta en un proceso de movilización material y moral que favorece la escolarización de los hijos.

5. Ver Becker (1952), Rist (1970), Ogbu y Matute-Bianchi (1986), McCarthy (1994), Foster (1992) y Archer y Francis (2005).

ra y de resistencia, ante los alumnos que son, cultural y socialmente, diferentes (ya sea porque proceden de la inmigración o bien porque forman parte de las minorías étnicas autóctonas). Es decir, entre los docentes existen opiniones múltiples y percepciones complejas, que incluso llegan a ser contradictorias, y que condicionan experiencias, expectativas y comportamientos respecto a la educación y la relación que debe darse entre la escuela y las familias. Por otro lado, no sólo son los docentes y la dirección de los centros (y las relaciones que establecen con las familias) los que influyen en la definición de las dinámicas, sean éstas positivas o negativas (Garreta, 2008), sino que también están implicados otros profesionales, como por ejemplo: educadores sociales, conserjes, cocineros, etc.

El trabajo que exponemos a continuación tiene como objetivo profundizar en las experiencias escolares, presentes y pasadas, de las familias inmigradas, relacionándolas con los proyectos y las expectativas escolares que tienen para sus hijos. Además, veremos que no sólo las experiencias escolares previas (sean positivas o negativas) influyen en sus actitudes y en sus expectativas hacia la educación, sino que el contexto de recepción también construye dinámicas favorecedoras o dificultadoras de la continuidad y el éxito escolar⁶. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio basado en entrevistas a progenitores (concretamente a 20), a alumnado (también 20 entrevistas) y a docentes (17 entrevistas); es decir, un total de 57. Todas ellas se han realizado en Cataluña. A continuación, iremos presentando los principales resultados, ilustrándolos con fragmentos significativos de las transcripciones de las entrevistas, que constituyen una pequeña muestra del discurso de nuestros interlocutores.

2. Los progenitores y la escuela

Las madres y los padres de alumnado de origen inmigrado⁷, como el resto de familias, indican que las comisiones de matriculación adscriben a sus hijos a los centros escolares en función de criterios universales establecidos para la adjudicación de plazas, pero que, cuando llegan una vez iniciado el curso,

6. Para desarrollar esta temática, es interesante consultar Serra y Palaudàrias (2008).

7. Lo expuesto en este apartado es el resultado de un trabajo empírico basado en entrevistas de profundidad a progenitores de origen inmigrante de alumnado de centros de Cataluña de primaria y secundaria obligatoria. La muestra fue de 20 progenitores (15 madres). La selección se realizó, como veremos, buscando la diversidad de situaciones y perfiles. Así, hay familias instaladas desde hace años en Cataluña y otras que habían llegado hacía poco tiempo. Además, se diversificó la muestra buscando diferentes países de origen y distintas zonas dentro de éstos. Centramos nuestro estudio en familias de origen africano y, por tanto, buscamos personas de Marruecos (17), Gambia (2) y Argelia (1), tanto de entornos rurales como urbanos. Por otro lado, intentamos que fueran de orígenes culturales y socioeconómicos diversos, aunque todos los entrevistados son trabajadores no cualificados. Se trata de familias que tienen hijos que cursan estudios de primaria o secundaria en escuelas situadas en diferentes poblaciones de Cataluña (11, en la provincia de Barcelona; 6, de Girona; 2, de Tarragona, y 1, de Lleida) y que asisten a centros con distintas proporciones de alumnado de origen extranjero.

esta adscripción se produce en función de las plazas disponibles. En ocasiones, estas familias deciden ir a otra escuela a causa de cambios de domicilio (que son frecuentes en el inicio del proceso de instalación y acomodación en la población de residencia). Además, en contra de lo que nos podría parecer inicialmente, hay familias que evitan, si pueden, los centros con mucha matrícula viva (es decir, centros que se caracterizan por permitir esta incorporación tardía), porque les preocupa el impacto que esta incorporación tiene en la dinámica de aprendizaje y valoran que sus hijos tengan un proceso educativo y un entorno estable. Estas familias son las que tienen más capacidad para conocer los procesos de escolarización y el sistema educativo español, y coinciden con las que depositan elevadas expectativas de movilidad en la educación y con las que tienen niveles académicos más elevados (generalmente, uno o los dos progenitores con estudios universitarios). Las expectativas, la capacidad para dirigir el proceso educativo de los hijos y las posibilidades o la suerte para poder hacerlo se presentan como condicionantes de las trayectorias escolares de sus hijos.

Para las familias, la incorporación a la escuela supone, en los primeros momentos, una dificultad muy importante que se añade a la problemática de adaptarse al nuevo entorno vital. Esto es aún más evidente entre los hijos e hijas, que no sólo no pueden comunicar sus necesidades más básicas, ni entender nada de lo que les dicen los adultos, sino que tampoco pueden relacionarse con los compañeros de clase. El aislamiento que sienten en los primeros días puede hacer sufrir a los niños de manera considerable durante el período de adaptación y, a veces, dependiendo de su carácter, les puede conducir a un cierto cerramiento. En los cursos más bajos, esta situación se vive de forma más dramática, ya que son niños que todavía necesitan mucha ayuda e indicaciones en su cuidado personal y no saben ni tan sólo qué tienen que hacer para pedir agua o ir al lavabo. También es verdad que, a estas edades, el tiempo de adaptación suele ser más breve.

En general, los niños logran una buena integración, aunque, en opinión de los progenitores, siempre se produce algún conflicto o alguna fricción con los otros niños o con los otros padres (sean de aquí o de otros lugares). A pesar de ello, estos conflictos se mantienen dentro de lo que se considera normal. A menudo, los padres manifiestan inquietud por las situaciones que se pueden producir en el patio de la escuela, donde los juegos de los niños no están siempre vigilados de cerca. Si sus hijos les transmiten de alguna manera que sienten miedo o inseguridad en el patio, los padres no pueden evitar las preguntas sobre las situaciones que producen esta angustia. A menudo, las respuestas supuestamente tranquilizadoras de los docentes, cuando se basan en la negación del problema o en un desconocimiento manifiesto de la situación, no hacen sino incrementar la preocupación de los progenitores por la seguridad y el bienestar de sus hijos. Su malestar se agrava por el hecho de que no tienen acceso a ver lo que pasa realmente, ya que, según las normas de la mayoría de escuelas, los padres no tienen acceso libre a la institución donde sus hijos pasan tantas horas al día. Esta percepción de peligro se agrava entre los que

tienen niños en los cursos más elevados de primaria, por el conocimiento que tienen de los conflictos que se dan en los institutos⁸.

En las familias que han llegado con hijos de diferentes edades, los más pequeños se incorporan mejor y parece que tienen más posibilidades de aprender los contenidos curriculares y de acceder a niveles formativos más elevados que los que han llegado siendo más mayores. Muchas veces, éstos últimos han tenido que repetir uno o varios cursos y superar más problemas de adaptación. La experiencia previa de las familias es importante para los hermanos que vienen detrás.

Los progenitores se muestran satisfechos respecto a la escuela y al profesorado. Valoran especialmente la acogida afectuosa, la atención, la paciencia y el cuidado que muestran con sus hijos y, por esta razón, hablan de los docentes con respeto y agradecimiento. Los pocos comentarios negativos que se han recogido sobre el profesorado también tienen que ver con el cuidado y la atención, por ejemplo: ciertas actitudes de algunos docentes en el caso que se den algunos conflictos o violencia escolar. También se comenta que los maestros cuentan con pocos recursos para poder hacer frente a estos problemas, sea por la falta de respeto y autoridad por parte de algunos alumnos y padres, sea por el elevado número de niños que hay en cada aula, lo cual hace imposible realizar un seguimiento de todos los casos y dar respuestas adecuadas a cada situación. Dos de los aspectos del profesorado que se valoran más positivamente son: el trato agradable y el cuidado de los niños. Estos factores son especialmente destacados por los progenitores marroquíes, los cuales, si el trato y el cuidado que reciben sus hijos les complace, recomiendan el centro a parientes y vecinos⁹.

Aunque se considera muy importante conocer las normas de la escuela para evitar malentendidos y problemas de comunicación, los padres afirman que no las conocen bien y que no acaban de comprender los escritos que les remite la escuela, es decir, se informa pero hay incomunicación. Según los progenitores, hay que fomentar la comunicación directa y verbal entre los padres y la escuela, ya que, para resolver los problemas, se necesita a las dos partes y, muy a menudo, se actúa únicamente haciendo que las familias se acerquen a la escuela. Para las familias, si se crea un ambiente de comunicación y buena relación entre el equipo docente y los progenitores, éste se transmite y se extiende con facilidad a toda la comunidad escolar (lo que hemos llamado anteriormente «generación de una dinámica positiva de relación»).

8. Concretamente, algunos padres de Barcelona y del área metropolitana lo ejemplifican con la existencia de bandas de jóvenes latinos que generan problemas de convivencia.

9. «El meu fill té 6 anys, però ja fa molts anys que conec l'escola, perquè hi venia una cosina meva, que l'he portat jo del Marroc. I el *trato* d'escola m'ha agradat molt i l'he portat aquí de sempre. El meu fill ve molt a gust a l'escola i amb els companys. Mai ha tingut cap problema.»

«La maestra está bien. Es muy buena, muy cariñosa con las niñas. Estoy muy contenta con la escuela. Mi hija va bien y yo no veo que haya problemas con la escuela. Muy bien todo.»

En contra de lo que podría parecer a priori, detectamos escuelas con un porcentaje muy elevado de inmigrantes en las que los progenitores se muestran especialmente satisfechos, porque sienten que la escuela cuenta y se comunica de verdad con ellos y con los menores. Además de crear un buen ambiente, ayudar e informar a los padres en todas aquellas cosas que les pueden ser de utilidad, la escuela, escuchando las inquietudes y las preocupaciones de las familias, ha respondido cambiando algunos aspectos de su organización que eran problemáticos para los progenitores (como no poder entrar en el centro y tener que dejar a los hijos en la puerta, o tener que pedir día y hora para hablar con los tutores o con la dirección). Estos cambios han ido en la línea de favorecer la implicación de las madres y los padres en la escuela, puesto que, escuchando sus necesidades e inquietudes y adaptándose a sus horarios, se ha generado confianza y se han creado lazos afectivos. El hecho de poder comentar con el centro docente cualquier tema urgente por teléfono o yendo directamente a él, da tranquilidad a los padres, que, además, sienten que la escuela los tiene en cuenta¹⁰.

Eso sí, en otras escuelas donde también hay una elevada proporción de inmigrantes, las relaciones no son, ni mucho menos, tan buenas. En estos centros, los padres expresan quejas, precisamente, sobre aspectos como los horarios de las reuniones, el no poder entrar en el centro, la violencia de algunos alumnos y familias o la influencia negativa de la matrícula viva sobre la evolución escolar. También se quejan, por un lado, de una excesiva rigidez y control de algunos padres y, por otro, de un descontrol considerable en otros aspectos que son del interés de las familias.

Otro aspecto a considerar es que a los padres, a menudo, les resulta difícil hacer comparaciones con la escuela de los países de origen: sea porque ellos mismos no han ido, o han ido poco, sea porque, dado que sus hijos han comenzado la escolaridad aquí, son conscientes de que no tienen elementos actualizados para comparar. En general, la diferencia más grande que encuentran respecto a la enseñanza del país de origen es que aquí hay personas que acceden a la educación que, en su país, no podrían; otra diferencia es que aquí hay más recursos y se hacen actividades, como excursiones o colonias, que en otros países no se hacen. Lo más interesante para nosotros es que también les parece diferente el trato entre los padres y la escuela, que aquí requiere coordinación y seguimiento entre ambos. De hecho, esta particularidad de nuestra enseñanza, junto con las dificultades de comunicación (debidas al poco dominio del idioma), causa numerosos malentendidos entre padres y docentes.

10. «L'escola està molt bé. Compta amb els pares i amb els nens. Hi ha un ambient familiar. M'han ajudat molt, m'han donat informació sobre moltes coses, m'han explicat què havia de fer per tenir ajudes de menjador. Et dic la veritat. Tots els professors, és una meravella. Hi ha una comunicació bastant bona. Pots entrar a l'escola, que no és com a d'altres escoles, que has de deixar el nen amb la monitora al pati. Si vols parlar amb la directora, no has d'agafar la cita, li truco, o vénis aquí. Això per a mi és un avantatge. El meu fill està content amb l'escola [...]»

En opinión de los progenitores, las metodologías utilizadas en nuestro sistema educativo quizás hacen que los niños aprendan de una forma amena, pero creen que el aprendizaje podría mejorarse si el sistema fuese más estricto y directo, puesto que generaría más responsabilidad en el alumnado. Junto con la falta de responsabilidad, otro aspecto que no les agrada es la falta de respeto y de formalidad en el trato con el profesorado. La percepción es que los niños están «mal educados» y no les hacen caso. La falta de disciplina y respeto, especialmente hacia los profesores pero también hacia los padres, es una crítica y una preocupación de las familias, que no pueden evitar pensar en las consecuencias negativas que, en su opinión, estos comportamientos pueden tener más adelante¹¹.

Para sintetizar, lo más relevante de las entrevistas es que los padres valoran la asistencia de los niños a la escuela y muchos de ellos manifiestan explícitamente que uno de los motivos para emigrar de su país de origen ha sido, precisamente, la posibilidad de ofrecer a sus hijos un futuro mejor que el suyo. Todos quieren que obtengan el aprendizaje que les permitirá realizar este proyecto de futuro. Pensando en qué quieren ser sus hijos de mayores, o en qué profesión les gustaría a ellos que tuviesen, señalan ocupaciones como: médicos, enfermeras, asistentes sociales, maestros, bomberos, abogados, etc. Los padres consideran que estos oficios implican una serie de ventajas, por ejemplo: proporcionan una buena contrapartida económica, permiten el acceso al consumo y ofrecen unas buenas condiciones laborales. No aparecen grandes diferencias entre los sueños que las madres y los padres tienen para sus hijos e hijas.

Eso sí, aquellos padres que tienen unas expectativas más elevadas, asocian de manera directa la consecución de esos objetivos con el seguimiento cotidiano del rendimiento académico de sus hijos. La exigencia en el cumplimiento de las tareas, la valoración de los buenos resultados y la motivación para que continúen estudiando se consideran factores importantes para que se cumplan las expectativas.

Un elemento que parece favorecer o dificultar la materialización de las expectativas de los padres es el origen familiar. Un buen nivel de estudios de los progenitores y de otros familiares configura un panorama de posibilidades abiertas y una gestión correcta de los recursos culturales para dirigir la posible trayectoria de los hijos, mientras que, cuando no existe ningún referente, es más difícil trazar objetivos concretos. Una mejor posición socioeconómica ofrece más posibilidades de materializar los proyectos, pero, para algunos padres sin estudios, la situación en la que se encuentran ellos mismos es un ejemplo claro de que, en nuestra sociedad, es mejor tener estudios y cultura, por dicho motivo, también ven la importancia de la formación.

11. «Aquí mucha libertad. Mucha, mucha. Demasiado. Porque veo los niños que no respetan el profesor. Esto es lo primero que yo veo. Él dice una cosa y... Los niños hacen lo que les da la gana, como si estuvieran en su casa [...] Me preocupa cuando vayan a cambiar al instituto, que los dejan hacer cualquier cosa... En el instituto hay más libertad todavía y esto me preocupa.»

De este modo, aunque no pueden seguir la escolaridad de sus hijos o ayudarles en sus tareas, sí que les motivan para que no se encuentren en su misma situación.

3. El alumnado y la relación entre la familia y la escuela

Una de las primeras observaciones que los alumnos de origen inmigrado que hemos entrevistado¹² hace cuando nos referimos a la experiencia escolar es diferenciar entre aquéllos que se incorporan puntualmente y los que lo hacen tardíamente. Como también indica el Colectivo Ioé (2003), los que se han incorporado en la llamada «media escolarización», a diferencia de los que se incorporan desde el inicio o en los primeros años de escuela, expresan dudas y miedos ante el cambio educativo que tienen que vivir y que les marca profundamente. Su experiencia previa es importante, por lo que supone de conocimiento de otro modelo pedagógico, de otra forma de trabajar y de otros roles docentes y familiares que afectan al proyecto escolar y, además, por la experiencia dolorosa de haber tenido que abandonar amistades. Ahora bien, esto es superable si encuentran el contexto y los apoyos adecuados¹³.

Diferencias hay muchas, unos destacan el trato que se da, y que dan, los docentes; otros, las actitudes de los estudiantes; otros, la disciplina que se sigue en los centros escolares; etc. Todas estas diferencias se consideran, en algunas ocasiones, positivas y, en otras, negativas. La escuela y el modelo educativo diferente es percibido por algunos menores en negativo y entonces, al cambio que ha supuesto la experiencia migratoria, se le une el descontento que la escuela representa en su proceso de adaptación. Pero también es cier-

12. En este caso, el perfil elegido fue adolescentes y jóvenes de 15 a 19 años, ya que pueden relatar mejor su trayectoria académica y las vivencias familiares en comparación con alumnado más joven. Se trataba, eso sí, de alumnado de los mismos centros en los que se ha trabajado con docentes y familias. Todos son hijos de, al menos, un progenitor inmigrado. Concretamente, se han realizado veinte entrevistas en profundidad distinguiendo entre los nacidos en España o los que fueron traídos antes de los 10 años y, por otro lado, los que llegaron a España después de esta edad, es decir, en su preadolescencia (conocidos como generación 1,5 o generación intermedia). Las entrevistas se realizaron en las mismas poblaciones catalanas que en el caso de los progenitores, y la mayoría de los jóvenes eran hijos o hijas de los entrevistados (no fue posible en todos los casos, ya que algunos no aceptaron participar en el estudio). Se trata, por tanto, principalmente de menores de origen marroquí (15), gambiano (3) y argelino (2).

13. «Bueno, me ha llamado mi padre, dice: “Ya tenéis el visado, ya podéis venir a vivir conmigo aquí, estaréis mejor”, pues yo he aceptado, aunque yo tenía un poco..., que dudaba antes, porque tenía los estudios ahí y pensaba que tenía que acabar los estudios allí, y digo: “Y ahora, si voy allá, tengo que empezar de nuevo y todo”, pero..., pero no. Al final, toda mi familia me ha dicho: “Pues no, te vas, ya te acostumbrarás y todo”, y me han animado y me he venido y he empezado primero a estudiar aquí en [...] que es un instituto de X... He empezado a estudiar allí y he encontrado con unas profesoras y profesores que me han ayudado, me han ayudado mucho para aprender el idioma y todo, sobre todo el idioma, porque yo no tenía la edad de estudiar, ya había pasado, ya tenía los dieciocho, pues me han ayudado de estudiar.»

to que algunos entrevistados tienen una percepción positiva de la escuela y del modelo educativo «nuevos». De hecho, en muchos de los discursos, se valora el hecho de que en España tengan mayores posibilidades de seguir unos estudios medios y, sobre todo, universitarios, ya que, en sus países de origen, estas oportunidades generalmente están reservadas a las familias más acomodadas. Muchos afirman que esta mayor facilidad de acceder a la educación ha sido un factor importante para que su familia decidiera dar el paso de emigrar o de reagruparles, ya que la «nueva» sociedad ofrece mejores oportunidades formativas y laborales a sus hijos e hijas¹⁴. El proyecto migratorio se convierte, en parte o en gran parte, en un proyecto de mejora para la nueva generación; de modo que, lo que para algunos antes representaba una dificultad, para otros se convierte en un cambio positivo. Así, la disciplina o las formas de transmisión del conocimiento en el sistema educativo español les parecen más ventajosas que desfavorables¹⁵. Evidentemente, esto depende del sistema educativo de origen y de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de allí y de aquí.

Otro de los problemas de la comunidad de acogida que les afecta directamente es la falta de control social (a la que hay que sumar la falta de control por parte de sus padres) respecto a lo que ellos hacen y a la educación que reciben. Unos lo atribuyen a un mal de la sociedad, mientras que otros sienten que les pasa sólo a ellos, ya que sus padres no les pueden dedicar tiempo debido a las múltiples ocupaciones que tienen para poder salir adelante. En ocasiones, los hermanos mayores suplen esta limitación¹⁶. Esta falta de control y seguimiento de lo que hacen sus hijos e hijas se percibe mucho más en la secundaria, nivel en el que los padres (como hemos podido comprobar en otros trabajos; ver Garreta, 2008) se implican, en general, mucho menos.

Las expectativas académicas que se construyen se hallan condicionadas por las familias. Normalmente, guardan relación con el grado de presión que se ejerce hacia los hijos e hijas; con la insistencia, por parte de los padres, de que asistan a clase y trabajen; con la supervisión de todo lo que se realiza; etc., y todo ello se relaciona con el proyecto familiar y los esfuerzos que se llevan a cabo para proporcionar estudios a la siguiente generación. De esta forma, encontramos expectativas familiares altas que se trasladan a los hijos, mientras

14. «Em sembla que va venir a Espanya sobretot per jo. Els meus pares creien que tenia més oportunitats d'estudi aquí. La universitat és molt millor aquí, hi ha més oportunitats d'estudiar aquí en comparació al nostre país d'origen. Aquí, pels diners que tenim, tinc més possibilitat d'estudiar que allí.»
15. «[...] de verdad prefiero muchísimo más aquí que en Marruecos. Marruecos a una o dos ya pegar, cualquier pegaban... [Risas.] Yo, aunque hiciera las cosas cuando veo al pastor, eso ya me olvido todo, pero me refiero aquí porque realmente aquí he aprendido mucho más, sí, muchísimo más que y me gusta mucho más estudiar aquí que en Marruecos y en Marruecos no me gusta. Prefiero aquí. La verdad, yo he estudiado y me había costado muchísimo más si hubiese estudiado allí... No puede ser...»
16. «Cuando estoy estudiando, viene mi padre y me ayuda. Pero son sobretodo mis hermanas, que saben mejor que yo, las que me ayudan con el trabajo.»

que otras son mucho menores. En estos casos, la falta de recursos materiales¹⁷, las condiciones para el estudio¹⁸, la escasa dedicación de la familia e incluso las resistencias familiares a que los hijos continúen estudiando les conducen a dejar los estudios y a pensar que el trabajo es la opción más conveniente. Además, para algunos, es la más ventajosa. El esfuerzo de estudiar no les compensa, por cuanto creen que aquello que pueden obtener¹⁹ no lo tienen garantizado. La inversión, larga en dinero y esfuerzo, no siempre es rentable y, en cambio, los beneficios del trabajo son inmediatos. En su lógica, el trabajo aporta un rendimiento económico, no se pierde tiempo y se obtiene una formación muy aplicada que es la que demanda el mercado laboral. Eso sí, algunos dudan. Se trata, generalmente, de los hijos cuyos progenitores tienen estudios y, sobre todo, un proyecto educativo para su familia; no saben si la obtención de un título les garantizará una situación laboral mejor, aunque sus padres insisten en que es clave para su futuro. Esta insistencia paterna y el convencimiento (a veces relativo) de que la mejora pasa por la formación, se encuentran relacionados con la experiencia que han tenido en el mercado laboral, sea la suya propia, la de sus padres y hermanos o la de algunos parientes. Haber tenido una experiencia laboral que haya resultado dura y mal pagada o que hayan valorado negativamente (ya que no ha respondido a sus expectativas), o haber vivido en la piel de otras experiencias de este tipo, tiene importancia a la hora de entender la educación como una posible plataforma de movilidad²⁰, sobre todo para obtener un trabajo con mejores condiciones (horarias o económicas) y un mayor prestigio social.

4. Los docentes ante la presencia de alumnado y familias de origen inmigrado

El tercer bloque de entrevistas, realizadas a docentes²¹, nos indica que el incremento de inmigrantes en los centros ha generado cambios importantes en lo

17. «Els meus pares no tenien possibilitat d'enviar-me a l'escola. No podien pagar el que valia dur a l'escola quatre nens i, a més, necessitaven ajuda a casa. D'aquesta forma, he tingut que ajudar a casa. La meva mare ja tenia prou problemes per trobar feina i anar fent. No ens varen ajudar gens a l'arribar, va ser difícil i, encara que li semblés que era bo, no podia pagar estudis.»
18. «Vaig començar amb sis anys, pero..., amb la llengua... A casa, amb l'idioma no ajuden [...] Tampoc és fàcil fer els deures a casa, és difícil, no em poden ajudar i faig el que puc.»
19. «Mis padres, que sacaron su carrera, malgastaron años en la universidad. Ahora con su titulación, su título importante, trabajan en cualquier cosa, en lo que pueden. El título no quiere decir encontrar un mejor trabajo ni trabajar de lo que estudias.»
20. «La mare em va dir que o estudiava o a treballar. Un estiu em va posar a treballar, primer a la fruita i una altra vegada a netejar cases. Vaig aprendre que havia d'estudiar, que aquella feina no era el que volia i em vaig esforçar. Vaig veure que aquell no volia que fos el meu futur, era massa dur i pagaven molt poc per molta feina. Molta gent només pot fer aquestes feines i no volia que em passés.»
21. Esta última parte del trabajo empírico se realizó en los centros a los que asistían las familias entrevistadas. Consistió en la entrevista en profundidad a 17 maestros de primaria y a

que se refiere a organización y metodología. Según ellos, los principales problemas que surgen son de comunicación entre los centros y los niños, así como entre los centros y las familias. Estas dificultades no se refieren únicamente a los obstáculos generados por el desconocimiento del catalán o del castellano, sino a la falta total de referentes comunes que hagan posible el diálogo, independientemente del idioma que se utilice. En opinión de algunos profesores, el idioma no es el único obstáculo para la comunicación con determinados padres. En estos casos, se refieren, principalmente, a los magrebí y gambianos, que entienden que los ámbitos de la familia y la escuela son campos separados. No ponen obstáculos a la actuación de la escuela, porque no se inmiscuyen en su terreno, pero no comprenden por qué motivo tienen que participar en algo que no les corresponde. Del mismo modo, tampoco comprenden la injerencia de la escuela en su ámbito, en el que consideran que no tiene ninguna autoridad²².

La distinta percepción y los distintos objetivos de estos padres son difíciles de aceptar por parte de la escuela y, desde este punto de vista, debido a su comportamiento, se interpreta que las familias tienen poco interés y se implican poco en las cuestiones académicas de sus hijos. Este juicio a priori dificulta la comunicación más básica con los progenitores, ya que se considera que no quieren colaborar en el cumplimiento de sus deberes. Algunos profesores creen que, para que se comprendan los objetivos comunes y los derechos y deberes que nos vinculan a todos, han de pasar algunas generaciones, y que las personas más permeables al sistema de valores de la escuela son apartadas. En este sentido, se percibe la necesidad de contar con mediadores culturales pertenecientes a las diferentes comunidades, que tengan claros cuáles son los objetivos de la institución y hagan comprensible la finalidad pro-

3 profesores de educación secundaria obligatoria de la comunidad autónoma de Cataluña. Entre los docentes de primaria, 3 son de parvulario, 3 de aulas de acogida y los 11 restantes proceden de los diferentes cursos de ciclo inicial, medio y superior de la enseñanza primaria. Entre los profesores de secundaria, uno da clases de religión y ética, otro es del aula de acogida, y el tercero, de otras materias. Concretamente, se han realizado 7 entrevistas en la provincia de Barcelona; 9, en Girona; 3, en Tarragona, y 1, en Lleida. Además, como en el caso de las familias, se tuvo en cuenta que hubiera diferencias en cuanto al porcentaje de alumnado de origen inmigrado del centro en el que trabajan, de forma que, en el estudio, aparecen centros que tienen una población de este perfil superior al 80% y otros en los que se encuentran por debajo del 15 %.

22. «A partir que vam tenir aula d'acollida, vam fer algunes trobades amb diferents col·lectius d'aquesta gent, gambians i magrebins, que eren els que més hi havia, una mica per veure com ho podíem fer, perquè, precisament, aquestes famílies se sentissin més a gust a l'escola i poguessin participar més en algunes tasques. Hi ha dues coses que tallen una mica: la primera, l'idioma i, la segona, la manera de pensar d'aquestes famílies respecte a l'escola. Perquè ells creuen que a l'escola els mestres fan el que han de fer i és el seu terreny, i a casa seu és el seu terreny, i aquesta col·laboració que demanem, ells potser no la veuen així. Perquè ells creuen que l'escola ja ho fa prou bé, i ells a casa i tu a l'escola, cadascú lo seu, sembla que és la seva manera de pensar. Que això de vegades també fa que costi més tenir aquesta relació.»

puesta: el cumplimiento de las normas sociales y la participación en derechos y deberes²³.

En general, los problemas se atribuyen a causas económicas y culturales, ya que muchos docentes manifiestan que el planteamiento sería diferente si se tratara de personas con otro nivel económico y cultural. Pero la mezcla de falta de recursos y cultura diferente produce, en determinadas familias y alumnos, unas actitudes que los docentes consideran especialmente refractarias a implicarse en el sistema educativo tal como éste se lo demanda.

La percepción de los maestros que hemos entrevistado respecto al alumnado de origen inmigrado no es homogénea. Una primera diferencia que establecen se da entre los recién llegados y los de familias más establecidas, independientemente de que en su casa hablen su lengua y mantengan las tradiciones y el sistema de valores propios. Creen que el momento más duro que viven los alumnos recién llegados es cuando sus padres los dejan en la escuela y no se pueden comunicar con nadie, porque no saben hablar ni el catalán, ni el castellano. En los centros con una concentración elevada de inmigrantes, esta dureza se matiza, porque siempre hay otros niños del mismo origen con los que pueden hablar, encontrar un apoyo o de los que pueden servirse para comunicarse con el resto; al mismo tiempo, también coinciden con otros recién llegados que se encuentran en su misma situación²⁴.

Otra gran diferencia se establece entre los niños que han estado escolarizados anteriormente y los que no han ido nunca a la escuela, que suelen proceder de países como Marruecos, Gambia o Pakistán y han vivido en zonas rurales muy apartadas. En este caso, a las dificultades del aprendizaje de la lengua, se añade la falta de los referentes, las pautas y los hábitos escolares más elementales, tanto por lo que se refiere al aprendizaje de la lectoescritura, como de las actitudes. En cambio, se destaca el buen nivel académico de los niños de países del este de Europa, la extraordinaria facilidad para las matemáticas de los niños chinos o el alto nivel de inglés que tienen los niños indios o paquista-

23. «Deixar molt clar que, en aquesta societat, hi ha unes normes que s'han de complir. Que totes les persones tenen uns drets i tenen uns deures. Tots, no només una part [...] Suposo que calen generacions per això. Però aniria molt bé una persona del seu entorn que ho tingués molt clar això. I n'hi ha, però justament aquestes persones queden com a separades del grup. Quan hi ha una persona que s'acosta més al que som nosaltres, aquesta persona és clarament apartada. Fins i tot no només amb els marroquins, sinó també amb els senegalesos o els gambians passa això. Si algú de la seva cultura entengués que tots hem de col·laborar per arribar a complir uns objectius, tant els d'aquí com els d'allà. Si algú fos capaç de tenir-ho clar i convèncer i que això s'estengués com una taca d'oli... Però això algú de fora no ho pot fer. Primer perquè no els coneixem prou i no tenim la manera de fer-los-hi entendre. En canvi, algú d'ells mateix tindria efecte. Un mediador cultural de la pròpia ètnia.»
24. «Fins que no tenen un mínim domini de la llengua, tiren molt dels alumnes de la mateixa procedència, per exemple: un nen paquistanès en busca uns altres que parlin urdu o panjabi o el que sigui i això els serveix de suport. Això fins que poden arribar a un cert nivell de llengua que els permet establir comunicació amb altres persones de l'escola. Aquests són els moments més difícils, quan els deixen aquí sols i no poden parlar amb ningú. Però, *bueno*, sempre troben algú que està igual que ells.»

nés, si los comparamos con los autóctonos del mismo nivel. Además de los sistemas escolares de los diferentes países, también hay mucha variación dependiendo de factores como el nivel sociocultural de los padres, la zona de procedencia o si vienen de un área urbana o rural. A los niños originarios de países que cuentan con sistemas con más disciplina, como el chino, el marroquí o el rumano, les resulta difícil entender cómo se tienen que comportar, ya que, una vez percibida la relativa relajación de la disciplina en nuestro sistema educativo (en comparación con lo que estaban acostumbrados), a veces tienen dificultad para notar las reglas, quizás más sutiles, que lo rigen. No se les dice claramente lo que deben hacer y se desconciertan.

Para los entrevistados, la edad del alumno cuando se incorpora a la escuela condiciona directamente sus resultados académicos. Evidentemente, también intervienen en ello el bagaje adquirido y la capacidad y el esfuerzo personales. Cuanto más precoz es su incorporación, más posibilidades tienen los niños de lograr el nivel académico correspondiente al final del proceso. En general, se considera óptimo que se incorporen durante la etapa de educación infantil o durante el ciclo inicial de primaria. A partir de este momento, y cuanto más alto sea el curso, aunque pueda haber una buena adaptación, les resultará más difícil llegar a acabar la primaria con un nivel académico aceptable que les permita pasar a secundaria con posibilidades de éxito. En centros donde el asentamiento de las familias inmigradas es más estable, se detectan cambios desde que el mayor de los hijos aparece por primera vez en la escuela hasta que lo hacen los sucesivos hijos que van llegando a la familia, ya que los padres tienen un mejor conocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del centro, así como una relación con los maestros más abierta y colaboradora²⁵. Los hijos más pequeños y los nacidos en destino, una vez pasadas las etapas más duras de la llegada, reciben los beneficios de contar con una situación familiar relativamente más estable y con una mejor relación con la escuela. Estos alumnos, en muchos casos, pueden recibir cierta ayuda por parte de sus hermanos mayores y, además, si empiezan la escolaridad en preescolar, están en las condiciones habituales para realizar su formación con toda normalidad²⁶.

Por lo que respecta a las familias, para los docentes, el grado de conocimiento que éstas tienen del funcionamiento de los centros educativos varía mucho según se trate de padres recién llegados o de padres cuyos hijos hace

25. «A pesar de ello, algunos docentes opinan que su integración no es total y, aunque se den buenas relaciones dentro de la escuela, fuera, estas relaciones con niños autóctonos no tienen continuidad y, por ejemplo, los niños magrebíes tienden a agruparse entre ellos: “Estan integrats però no són un més. També hi ha una dificultat d’idioma. Amb alumnes que ja fa anys que són aquí, és diferent. He tingut nanos brillants. A més, acostumen a ser nanos molt treballadors. Tot i així, si s’han de formar grups d’estudi... A dins de la classe sí que es barregen, però a fora de l’escola no sempre es troben. Ells també tenen tendència a agrupar-se entre ells.”» (BADOAR207)
26. «Hi ha molts nens marroquins que ja han nascut aquí, però també presenten dificultats; per exemple: no els porten a la llar d’infants i la incorporació és més difícil i l’adaptació, més tardana.» (GIDOLLA07)

unos años que asisten a la escuela. En general, se valora que las relaciones vayan mejorando con el tiempo y con la práctica. Los cambios percibidos van, desde el aspecto físico y el cuidado personal del alumnado, hasta la afectividad en la comunicación con los docentes²⁷. Muchos progenitores van al centro docente para realizar la matriculación y los acompañan el primer día al aula de acogida o a las reuniones iniciales. Durante el curso, acuden cuando se les convoca a las reuniones de tutoría para hablar de sus hijos, pero no es habitual que realicen un seguimiento de ellos y de las actividades que realizan. Para los profesores, que esto se dé o no está muy relacionado con el nivel académico y socioeconómico de los padres: cuanto más elevado es, más expectativas tienen los padres sobre la educación de sus hijos y, sobre todo, mayor es su capacidad para comprender el proceso que están realizando, así como para ayudarles en caso de que haga falta. Para los padres con niveles académicos y socioeconómicos más bajos, la escolarización de sus hijos es un proceso que no comprenden en su globalidad, ya que a veces ellos mismos no han sido escolarizados o no han completado los estudios. Tanto si tienen mucho interés en la escolarización de sus hijos, por las oportunidades que ello les puede ofrecer, como si no lo tienen, no los pueden apoyar en la realización de actividades escolares ni saben ni pueden buscar a alguien que lo haga.

En cuanto a las expectativas académicas de las familias, la percepción de los maestros es que, durante la enseñanza primaria, los padres no tienen todavía proyectos consolidados de futuro para sus hijos; en muchos casos, el horizonte inmediato es que acaben la primaria y pasen a la secundaria. Aunque no creen que exista una actitud homogénea de los padres respecto a la escolarización de los hijos, muchos docentes opinan que buena parte de los progenitores inmigrados no valoran la carrera escolar de sus hijos como un elemento determinante de su futuro. Las familias opinan que, en primer lugar, la escuela es el sitio donde pueden dejar a los niños para ir a trabajar (expectativa de aparcamiento de Oblinger, 1981). En segundo lugar, todos valoran que los niños realicen aprendizajes que les permitan integrarse en la sociedad de manera funcional, como leer y escribir, ya sea para encontrar trabajo, para poder tener carné de conducir o para llevar las cuentas del negocio familiar (expectativa de utilidad). Eso sí, los padres desean que sus hijos mejoren socioeconómicamente (expectativa de movilidad), que puedan acceder a buenos trabajos o que estudien, aunque los resultados no siempre coincidan con las expectativas o

27. «Les famílies que porten el tercer o quart fill ja notes el canvi. Vénen més a l'escola i hi participen més. Els fills petits normalment es troben amb unes circumstàncies millors, tot es facilita molt més. Els pares ja tenen un coneixement de l'escola, els nanos s'hi integren.»

«També hi fa molt el temps. Ara tenim moltes famílies que ja és el tercer o quart germà que ve a l'escola. Això ja els dona molta més seguretat i s'enteren de moltes més coses. Tot i així, de vegades pregunten. A infantil, ho tenim molt més bé, perquè els pares vénen cada dia i els veus cada dia. Tot i que hi ha nens que sempre marxen amb el pare dels amics.»

pasen por los estudios superiores. También es cierto que los docentes piensan que hay familias que se interesan por conseguir que sus hijos progresen en los estudios, mientras que otras no lo hacen. En su opinión, cuanto más dignamente viven los padres, mayor preocupación e interés muestran por la carrera escolar de sus hijos.

5. Conclusiones

Tanto las experiencias previas como las actuales de las familias de origen inmigrado, así como la situación que alcanzan socioeconómicamente, influyen en los proyectos que éstas construyen y reconstruyen para sus hijos, que no siempre los aceptan de buena gana. Además, el momento académico en que se encuentran (con la llegada del alumnado al centro), las experiencias escolares previas en la sociedad de destino, la acogida por parte del centro educativo y todo lo que ello supone, las expectativas respecto a la educación en la nueva sociedad, etc. van configurando dinámicas diferentes y hacen que el retrato de la situación sea complejo.

Si la satisfacción respecto a la escuela es lo común entre los progenitores de origen inmigrado que hemos entrevistado, también es cierto que muchos de ellos consideran que la comunicación con la escuela es mejorable. De hecho, la necesidad de crear una mejor comunicación entre familia y escuela, docentes y equipo de dirección, es algo aceptado y se cree prioritario para favorecer una dinámica de relación, de colaboración y de trabajo que favorezca la adaptación del alumnado al centro y su progreso formativo y educativo.

De nuestro estudio empírico, se desprende que la vivencia de la entrada en la escuela es difícil para todos, familias y alumnado, pero para unos lo es más que para otros. Los progenitores que desconocen la institución escolar, tanto la de origen (por no haber sido escolarizados o haberlo estado poco tiempo), como la de destino, sufren una desventaja inicial que dura un determinado tiempo. Así, el conocimiento de la dinámica del centro que aporta la experiencia de haber tenido otros hijos escolarizados hace que se viva la incorporación con menos conflictividad; además, en estos casos, los docentes perciben que los alumnos ya conocen las «reglas del juego». Aun así, la incorporación del nuevo alumno genera la preocupación de la familia y los docentes, y todavía más si tiene lugar cuando ya se ha iniciado la escolarización (es decir, la llamada «incorporación tardía») o si ha habido poca o ninguna relación previa de los padres con el centro educativo.

Por su parte, los menores que hemos entrevistado nos indican que los progenitores que cuentan con un proyecto en el que la educación de los hijos es clave, dirigen sobre ellos sus expectativas y les presionan para que las materialicen. Como hemos indicado, el origen sociocultural y la situación socioeconómica familiar configuran el panorama de posibilidades y de recursos (visibles en su proyecto) que permiten fijar objetivos y dirigir la trayectoria académica de las nuevas generaciones. Pero la dificultad de adaptarse a la nueva realidad escolar, la incorporación tardía, la falta de recursos materiales, la dificultad o

imposibilidad de contar con el apoyo de la familia o las condiciones para el estudio, entre otros factores, propician que la continuidad de los estudios se vaya relegando en favor de la incorporación a un mercado laboral inmediatamente «rentable».

Referencias bibliográficas

- ARCHER, L. y FRANCIS, B. (2005). «They never go off the rails like other ethnic groups': Teachers' constructions of British Chinese pupils' gender identities and approaches to learning». *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2), 165-182.
- AUDET, G. (2008). «La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport a l'altérité». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIV (2), 333-350.
- BECKER, H.S. (1952). «Social-class variations in the teacher-pupil relationship». En: COSIN, B.R.; DALE, I.R.; ESLAND, G.M.; MACKINNON, D. y SWIFT, D.F. (ed.). *School and Society*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 107-113.
- CHANGKAKOTI, N. y AKKARI, A. (2008). «Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIV (2), 419-441.
- CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. París: Retz.
- CHRISTENSON, S.L.; ROUNDS, T. y GORNEY, D. (1992). «Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success». *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- COLECTIVO IOÉ (2003). «Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas». *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COLOMA, J. (1990). «La familia como agencia de socialización». En: FERMOSE, P. et al. *Sociología de la educación*. Barcelona: Alamex, 171-221.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: Análisis descriptivo y estudio empírico*, volumen II. [<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>]
- DUBET, F. (1997). «École, familles: le malentendu». En: DUBET, F. (dir.) *École, familles: le malentendu*. París: Textuel, 11-41.
- FERNÁNDEZ, M.; SOUTO, X.M. y RODRÍGUEZ, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.
- FLITNER-MERLE, E. (1992). «Les immigrés et l'école en Allemagne». *Revue Française de Sociologie*, enero-marzo. París: Éditions du CNRS.
- FOSTER, P. (1992). «Equal Treatment and Cultural Difference in Multi-ethnic Schools: a critique of the teacher ethnocentrism theory». *International Studies in Sociology of Education*, 2 (1), 89-103.
- GARRETA, J. (1994). «Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes». *Papers: Revista de Sociologia*, 43. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 115-122.
- (1998). «Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español». *Revista de Educación*, 317, 229-254.
- (1999). *La integració en l'estructura social de les minories ètniques: Gitanos i immigrants extracomunitaris a les províncies de Lleida i Ossa*. Lleida: Universitat de Lleida.
- (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.

- GARRETA, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Madrid: CIDE/CEAPA.
- HOHL, J. (1996). «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires». En: GAGNON, F.; MCANDREW y PAGÉ, M. *Pluralisme, citoyenneté & éducation*. París; Montreal: Harmattan, 337-348.
- (1996a). «Qui sont “les parents”? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école». *Lien social et politiques* (RIAC), 35, 51-62.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- MASSOT, M.I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée.
- MAULINI, O. (1997). «La collaboration parents-enseignants dans l'école publique». *La Revue des Échanges*, 15 (4), 3-14.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y currículum*. Madrid: Morata, 1993.
- MONTANDON, C. y PERRENOUD, P. (dir.) (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berna: Lang.
- OBLINGER, H. (1981). «Eltern und Familien als Einflussfaktoren». *Die Schule in der Gesellschaft*. Donawoerth: Ludwig Auer Verlag.
- OGBU, J. y MATUTE-BIANCHI, M. (1986). «Understanding sociocultural factors in education: knowledge, identity and school adjustments». En: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.). *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: California State University, 73-142.
- PORTES, A. y HAO, L. (2004). *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation*. [<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=514409>]
- RIST, R. (1970). «Social class and teacher expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in ghetto education». *Harvard Educational Review*, 40, 441-451.
- SAMPER, L. y GARRETA, J. (2007). «Educación e inmigración en España: Debates en torno a la acción del profesorado». En: ALEGRE, M.A. y SUBIRATS, J. (ed.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, 361-383.
- SERRA, C. y PALAUDÀRIAS, J.M. (2008). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. www.migracat.cat
- VATZ, M.; KANOUTÉ, F. y RACHEDI, L. (2008). «Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: De l'implication assignée au partenariat». *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIV (2), 291- 311.
- ZÉROULOU, Z. (1988). «La réussite scolaire des enfants d'immigrés». *Revue Française de Sociologie*, julio-septiembre. París: Éditions du CNRS.