

El acompañamiento educativo invisible: las presencias de las madres marroquíes en la escuela en Cataluña (España)

FATIHA EL MOUALI^I

MARTA BERTRAN^{II}

JORDI PÀMIES^{III}

SE SUELEN utilizar los conceptos cooperación, alianzas, partenariado, participación o *involvement* (Garreta, 2008, entre otros) para referirse al tipo de relación entre familias inmigradas y escuelas. Las investigaciones en educación consideran este tema prioritario (González, 2010, entre otras) mientras siguen indagando para buscar los factores que la dificultan o facilitan (Egido; Bertran, 2017).

Sin embargo, la mayoría de los trabajos se sitúan en el marco escolar y consideran a los agentes educativos (profesorado y dirección), miembros de la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) y del Consejo Escolar (órgano colegiado en el que participan padres, madres, estudiantes, docentes y personal de administración y servicios) como principales informantes. Las investigaciones concluyen que las familias inmigradas no traspasan las puertas de las escuelas y se implican poco en la educación de sus hijos e hijas (Comas et al., 2013, entre otros). Estas investigaciones miden la participación y la implicación familiar según su grado de presencia en la institución y, en concreto, en los órganos de representación de los centros educativos, únicos dispositivos en los que se considera que las familias pueden tener voz (Dubet, 2006). Nuestra propuesta entiende que considerar de manera exclusiva estos canales resulta limitante, y que es necesario confrontar otros espacios y reconocer y visibilizar soportes y relaciones familiares hasta ahora poco valoradas y menos reconocidas por la institución. Porque en realidad, las consideraciones hacia la participación e implicación familiar parten de una perspectiva acrítica sobre la escuela en tanto institución dominante y de objetivo independiente, que además de modelar un tipo de parentalidad que se construye como positiva, refuerza la idea de erroneidad de ciertas prácticas parentales, en especial, aquellas que se les atribuyen a las mujeres migrantes (Ael-deen; Crowley-Vigneau, 2019).

Por eso, y porque los conceptos apuntados están contaminados de las dinámicas y mecanismos institucionales, este artículo pone en el centro las prácticas de las familias inmigradas, en concreto de las madres. A partir de los resultados obtenidos en una tesis doctoral realizada en Cataluña (España), los relatos de 50 madres de origen marroquí permiten identificar y visibilizar las estrategias y tipos de acompañamiento socioeducativo. Sus acciones, como parte de las tareas de cuidado, y tal y como reivindica la economía feminista (Carrasco, 2006; Orozco, 2006), son minusvaloradas e invisibilizadas, y se ven sometidas a la estigmatización en el imaginario público, los discursos hegemónicos y los medios de comunicación (Serra, 2006, entre otros).

El acompañamiento maternal

El papel de las madres inmigradas en la vida escolar de sus hijos e hijas, es un campo todavía por estudiar. Son escasas las publicaciones que nos acercan a estas vivencias y la mayoría de las existentes provienen del contexto estadounidense. Se trata, generalmente, de trabajos que comparan las estrategias de las madres autóctonas e inmigrantes (Bhandari; Mullen; Calderon, 2005) o trabajos que analizan las supuestas características de ciertos grupos migrantes con hijos escolarizados, como las madres coreanas (Sohn; Wang, 2006; Kwon, 2012), mexicanas (Crosnoe; Kalil, 2010) o indias (Chanderbhan-Forde, 2010).

En esta línea, la investigación de Chanderbhan-Forde (2010) sobre las madres hindúes migradas a Estados Unidos revela que éstas tienen un nivel educativo elevado y buen dominio del inglés y, por ello, no tienen dificultades a la hora de comunicarse con el profesorado y ayudar a los hijos e hijas en las tareas escolares. Ello permite a los niños obtener buenos resultados académicos, interpretados como éxito familiar, motivo por el cual muchas madres deciden quedarse en casa para dedicarse totalmente a sus hijos e hijas. Son madres que se esfuerzan, además, por transmitir, también, la cultura y los valores de origen en la línea de la *aculturación aditiva* de Gibson (1988), significándose como una forma de promover la movilización de capital cultural, social, y económico (Mulette, 1981).

La lengua es uno de los mayores hándicaps que pueden encontrar las madres inmigradas en los nuevos entornos, al limitar la relación fluida con los agentes escolares y las posibilidades de actuaciones pro-escolares (Bhandari; Mullen; Calderon, 2005). Los estudios centrados en las madres coreanas (Sohn; Wang, 2006; Kwon, 2012, entre otros) recogen que el profesorado se muestra poco sensible cuando existen dificultades para el dominio del idioma escolar y constatan que el momento de la entrevista madre-tutor/a escolar, es para las primeras más un espacio de frustración que de acercamiento. Una situación que Rascón (2012) constata también en el caso de las madres marroquíes en España, estas se sienten discriminadas, infravaloradas y poco seguras a la hora de dirigirse a los docentes. Ahora bien, la investigación de Crosnoe y Kalil (2010), a propósito de las madres mexicanas, apunta que el trato que reciben de los maestros mejora y

es más receptivo cuando estas empiezan a manejar los códigos sociales estadounidenses y al (re)conocer los maestros el esfuerzo que hacen por aprender el inglés.

La experiencia de las madres turcas en Suiza resulta también relevante ya que, al hecho de desconocer la lengua del país, profesar la religión musulmana, y proceder de un país más pobre, se une la situación de soledad (Günes; Schenk, 2000). Se trata de madres que, en una situación de migración, se encuentran sin red familiar y social y que viven situaciones de estrés - motivadas por la exclusión social y los problemas económicos. Echan de menos el apoyo emocional, y la falta de una red social de confianza les impide compartir la crianza y los problemas conyugales, y cotidianos; se sienten incomprendidas y poco valoradas. Situación que deviene característica en los procesos migratorios contemporáneos.

Las exigencias sociales, los intereses de la madre, la red social, el nivel intelectual o siguiendo a Bourdieu (1997), el capital social, cultural y económico pueden marcar una gran diferencia a la hora de acompañar a los hijos y las hijas. Reay (2000) añade otro capital, el emocional y explica cómo sentimientos positivos como la alegría, o negativos como la frustración, la ansiedad o el estrés, que experimentan los hijos e hijas durante la etapa escolar, afectan a las madres y viceversa, el estado de ánimo y los sentimientos de las madres también afecta a los niños y niñas. De ahí que las investigaciones recomienden generar espacios de encuentro entre las madres que permitan crear relaciones, practicar la lengua y compartir experiencias, apoyar a estas supone también apoyar a los niños. El estudio de Crosnoe y Kalil (2010) correlaciona positivamente el aprendizaje de la lengua de la escuela por parte de las madres con la mejora en la gestión de la educación de los hijos e hijas.

Las investigaciones también confirman una menor presencia física de las madres de hijos e hijas migrantes en las escuelas. Ahora bien, Bhandari, Mullen y Calderon (2005) muestran algunos factores que tienen incidencia en esta situación, entre ellos, no sentirse bienvenidas. Esto hace que algunas madres sólo contacten con las maestras para hablar de forma exclusiva de sus hijos e hijas; no asistan a las reuniones de las asociaciones de padres y madres, y tampoco a charlas y otras actividades voluntarias. Ahora bien, los estudios de Sohn y Wang (2006) y Kwon (2012) constatan que, para las madres, la vía participativa es una estrategia para romper con el aislamiento y el desconocimiento de los nuevos códigos. El establecimiento de la relación con la escuela es una fuente de motivación y de autoestima y permite, por otra parte, al profesorado aproximarse y acumular conocimientos sobre la cultura familiar, lejos de prejuicios y estereotipos, tal y como lo mostraron proyectos como *Funds of knowledge* (Moll, 2019). Sin embargo, trabajos como el de Francis (2000), con las madres de la Banlieue francesa visibilizan también los intereses de estas de estar presentes en la escuela; están interesadas en conocer la vida intraescolar, pero más bien para asegurarse de que sus hijos no sufren la exclusión y violencia, que han vivido ellas. En este caso, la participación en la escuela se convierte en una estrategia de control del bienestar de sus hijos e hijas.

Metodología

La investigación se ha centrado en 50 madres de ascendencia marroquí, de bajo nivel socioeconómico y con hijos e hijas en escuelas públicas y concertadas, de educación primaria (6 - 12 años) y secundaria (12 - 16 años) en Cataluña (España). Todas llevaban como mínimo cinco años en España y algunas todavía no habían podido regularizar la situación administrativa. Las entrevistas se han realizado entre septiembre de 2014 y junio de 2018 en diversos espacios: barrio, mezquita, hogar, escuela (entradas y salidas, talleres y reuniones escolares), parques infantiles, celebraciones comunitarias (como bodas) y redes sociales. En la mayoría de las ocasiones se realizaron más de dos encuentros, el primero sirvió para explicar el proyecto, y establecer las posibilidades y calendario de colaboración, en el segundo, el punto de partida fue conocer las características de la etapa premigratoria y la infancia de las madres, mientras que en los siguientes se siguió profundizando en sus experiencias vitales. Con algunas de las madres ya existía una relación previa y con otras se ha accedido a través del muestreo de bola de nieve. La mayoría ha escogido hacer la entrevista en dariya (dialecto marroquí) y otras la han hecho en castellano. En todos los casos se ha pedido el consentimiento informado, y los nombres han sido anonimizados. Las entrevistas se han adaptado a la normativa vigente en la UAB, y aunque no se ha convenido su aprobación por una comisión ética, en todo momento las cuestiones éticas han estado muy presentes. Es más, algunas mujeres manifestaron tener que prepararse emocionalmente para volver a recordar aquello que habían querido olvidar, situaciones que les generaban, al ser recuperadas, nostalgia y tristeza. Así, la oralidad ha estado intrínsecamente vinculada al acercamiento etnográfico y el relato biográfico se ha combinado con la observación participante en los diversos lugares de encuentro. Se han obtenido permisos de participación y utilización de los datos y las entrevistas han sido grabadas y cuando no ha sido posible, se han tomado notas. El análisis de los resultados se ha realizado a partir de categorías inductivas y algunos de ellos, se exponen a continuación. Se ha realizado en diversos formatos, un retorno a las madres de los resultados obtenidos.

El acompañamiento de las madres migradas: ensayando una tipología

El análisis de las narrativas de las madres migradas permite identificar dos tipos de acompañamiento a los procesos de escolarización: el *acompañamiento exclusivamente enfocado al niño/a* y el *acompañamiento holístico*. Cada tipo presenta unas características que se detallan en los siguientes subapartados.

El acompañamiento exclusivamente enfocado en el niño o niña

El acompañamiento exclusivamente enfocado en el niño/a hace referencia a todas las presencias y atenciones directas de las madres que están centradas de forma única en sus hijos e hijas. Este acompañamiento puede tener un cariz intensivo, cuando la madre busca estar presente en cualquier momento y situación, o puede convertirse en laxo, cuando se priorizan aspectos concretos,

puesto que las competencias académicas de las madres o las circunstancias vitales (por ejemplo, una larga jornada laboral) no les permiten ofrecer una atención más intensiva, a pesar de los deseos que puedan tener.

Las diversas formas de acompañamiento se manifiestan en dos dimensiones principales:

Acompañamiento académico: Supone el acompañamiento al niño/a en sus rutinas curriculares (deberes, lectura, entre otros) y, de forma paralela, en otras actividades extraescolares de refuerzo o en materias concretas y/o de aprendizaje de lenguas de origen. Algunas madres realizan el seguimiento lo que estudian sus hijos e hijas, les ayudan con los deberes y también dedican tiempo a enseñar los que consideran principales aspectos culturales y las lenguas de origen; otras encargan a los hermanos/as mayores el apoyo de los más pequeños, y un tercer grupo buscan ayuda externa en academias y/o familiares, que la ofrecen de forma presencial o a través de plataformas virtuales y de las redes sociales.

Acompañamiento emocional: Las madres consideran que sus hijos e hijas están expuestos en la escuela a situaciones discriminatorias que ahondan en su autopercepción negativa y que impacta en la consideración de sus capacidades, como señaló también García Sánchez (2007). Para hacer frente a esta situación, impulsan un acompañamiento emocional que se vincula de forma preferente a la superación de la islamofobia y de los episodios de carácter racista. La mayoría de las madres se muestran muy preocupadas por las situaciones a las que están expuestos, especialmente, los chicos. De esta manera, están pendientes de todo lo que estos comentan sobre la escuela y el profesorado mientras que, a la vez y de forma continuada, les advierten de cuidar lo que expresan en los debates en clase. Les aconsejan tomar distancia y evitar opinar sobre el Islam o temas de actualidad política, por miedo a que sus puntos de vista puedan ser mal interpretados y/o utilizados en su contra:

Siempre le decía a mi hijo – que además es muy hablador – que guardara silencio y evitara hablar demasiado, porque muchas veces en casa veía cómo expresaba opiniones sin pensarlo bien; [...] a mí me daba miedo que se le mal interpretara y acabar teniendo problemas. (Saida)

La actitud de Saida muestra su preocupación, pero también, como, en numerosas ocasiones, la escuela no es percibida por las madres como un espacio de confianza.

Tanto el acompañamiento *académico* como el *emocional* pueden desarrollarse de manera más o menos *intensa y consciente*. Considerar el acompañamiento consciente supone impulsar acciones resultado de procesos de reflexión, que se inscriben en la línea de valoración positiva de los ámbitos familiar o comunitario, pero de manera individual. Desde esta postura, para las madres resulta imprescindible llevar a cabo acciones que ayuden a sus hijos/as a fortalecer la autoestima y a prevenir situaciones no deseadas derivadas de su origen marroquí, o por ser musulmán. Pero en ocasiones este acompañamiento resulta *intuitivo*.

Una parte importante de la cotidianidad de las madres son las tareas de cuidado y atención. Pero han interiorizado la consideración social que desvaloriza este tipo de tareas y creen que sus presencias son una aportación exigua al desarrollo personal de los niños/as, y que sus acciones no tienen repercusión en las trayectorias académicas. Incluso se sienten culpables, ya que expresan que no pueden llegar a ofrecer a sus niños/as las respuestas académicas que les exige el entorno.

El acompañamiento holístico

El acompañamiento holístico, a diferencia del acompañamiento enfocado al niño/a, y a pesar de tener este último como centro de atención, busca actuar también en los diferentes entornos sociales, al considerar las madres que sus hijos/as necesitan un contexto que les ayude a desarrollarse en condiciones óptimas.

Son madres que desarrollan también las tareas que realizan las madres en el caso del acompañamiento centrado exclusivamente en el niño. Por tanto, nos centramos en mencionar las diversas acciones que vienen a sumarse en esta modalidad.

Los testimonios de las madres muestran cómo su acceso a los espacios públicos busca visibilizar sus presencias y luchar contra las hostilidades que consideran están afectando a los jóvenes. Son madres que creen que existe una violencia sistemática hacia sus hijos/as por origen, por ser hijos e hijas de personas inmigradas, por clase social, y que esta situación pervive a través de los procesos de racialización, como señaló también Ouassak (2020).

Nuestros hijos e hijas son víctimas del racismo que reina en el entorno que les rodean y como madres y padres debemos asumir la responsabilidad de defenderlos porque ellos no pueden hacerlo por ellos solos y también porque nuestra presencia aquí no es [...] para siempre y hay que cambiar la situación actual por un país que respete a todos sus ciudadanos y componentes culturales. (Nadia)

Por eso, consideran que su presencia debe hacerse expansiva en entornos diversos, en el escolar y más allá de la escuela. Así, en el entorno escolar, se hacen visibles en el AFA (Asociación de Familias de Alumnos/as) para poner en evidencia que la escuela es diversa. Estas madres quieren que ello se refleje en la institución, en el currículum, las celebraciones festivas, o en el personal que trabaja en ellas. Consideran que así el conjunto del alumnado se encontrará más identificado con la escuela y profesorado y profesionales podrán interiorizar la diversidad como hecho natural y no como algo folclórico. En esta línea, Nadia explica:

[...] la profe me llamó para realizar una presentación en la clase de mi hijo de la cultura marroquí. Lo preparé durante 15 días, busqué personajes marroquíes famosos, (una chica que trabaja en la NASA, un físico, deportistas), hablé de la diversidad lingüística y comparando lo que existe en

Marruecos con lo que lo hay en Cataluña, porque vieran que no hay gran diferencia y por qué entiendan que la diversidad existe en todas partes, y miré que fuera dinámico. Los niños estaban entusiasmados y participativos [...]. Mientras hablaba la profesora iba sacando de una bolsa unas chilabas y unos vestidos marroquíes, todo muy arrugado. (Nadia)

Nadia consideraba que los niños necesitaban ver referentes positivos y motivadores, buscó puntos de semejanza entre la realidad marroquí y la sociedad catalana y preparó su presentación para poner de relieve la importancia de la continuidad educativa. Sin embargo, la profesora redujo su presencia a los aspectos menos cuestionadores del binomio diversidad/ desigualdad, y se centró en los aspectos más folclóricos y tradicionales de la cultura marroquí, poniendo de relieve la concepción errónea de que cada persona es representante de una cultura, estática y homogénea.

Las madres inmigradas que han llegado a ser electas en el Consejo Escolar (órgano de representación del centro educativo) han podido hacer escuchar sus voces. Los testimonios recogidos ponen de manifiesto algunas de las problemáticas a las que se enfrentan:

A pesar de tener reconocido el derecho al menú por los musulmanes en la escuela, muchos centros han sido reacios al aplicarlo e intentaban presionar a las familias para aceptar dejar a sus hijos sin exigir que haya menú específico para ellos. Nuestra escuela también lo quería hacer con nosotros, pero las familias se han podido organizar y se ha llegado a acordar desde el Consejo Escolar la posibilidad de este menú. (Malika)

El trabajo continuo de Malika, permitió conseguir que hubiera un menú alternativo, *halal*, en el comedor, adecuado a las creencias del alumnado y las familias musulmanas. Se ha podido avanzar, así, en el reconocimiento de la diversidad e impulsar el desarrollo de micropolíticas hacia la igualdad de derechos. Sin embargo, no siempre se concretan los logros. Safae explica cómo se ha encontrado sola y sin apoyo de los demás miembros del Consejo Escolar cuando ha pedido hablar de las fiestas culturales que celebra el alumnado de origen extranjero presente en la escuela.

Ahora bien, las madres que practican el acompañamiento holístico no limitan sus presencias a la escuela, las extienden a los espacios públicos y apuestan por acciones colectivas y no actuaciones individuales. Algunas de las madres han decidido implicarse en el activismo social y organizarse para debatir la realidad que viven y buscar formas de afrontarla, sobre todo después de encontrarse, afirman, abandonadas, como dice Jamila.

Personalmente, siento que somos un colectivo abandonado completamente por nuestro país de origen y también por España, a veces siento una gran desprotección y veo que los políticos de aquí nos mencionan por razones elec-

torales y las asociaciones tanto de aquí como de allí se interesan por nosotros para conseguir subvenciones. (Jamila)

Comparten espacios comunitarios, como es el lugar de culto y las casas privadas, pero también espacios virtuales (grupos de Whatsapps, de facebook...) donde se encuentran para debatir temas diversos, crear conciencia, intercambiar reflexiones y experiencias vitales:

Estamos en el grupo de whatsapp de la escuela, pero paralelamente hemos creado otro por nosotros para comentar a través de audios lo que ocurre en la escuela. Algunas madres como yo, no sabemos leer ni escribir y tampoco entendemos bien el idioma de aquí por eso se ha decidido que las comunicaciones sean mensajes de voz para poder hablar nosotras, también, de lo que ocurre en la escuela. (Amal)

El análisis de estos relatos permite ver cómo la relación de estas madres con la escuela se encuentra contaminada por los prejuicios que dominan los procesos migratorios. Por eso, han decidido incorporarse a los espacios de lucha social contra la discriminación, la islamofobia y el racismo y son activas en diversas entidades y asociaciones.

Las estrategias invisibilizadas en los procesos de acompañamiento escolar

En los siguientes subapartados vamos a adentrarnos en las diversas estrategias que las madres impulsan en los procesos de acompañamiento mencionados. Se trata de estrategias que desde los centros escolares resultan, la mayor parte de las veces, desconocidas e invisibilizadas.

La formación autodidacta de las madres durante los procesos de acompañamiento

Tener a sus hijos e hijas en la escuela ha supuesto para las madres la necesidad de buscar estrategias para realizar el seguimiento escolar; las madres explican que han ido a clases de lengua para aprender el idioma de la escuela, el catalán, y poder comunicarse con los agentes escolares. Otras han sido más ambiciosas, también porque su formación de origen lo ha permitido, y han procedido a conocer el currículum que estudian sus hijos e hijas, con el fin de volver a explicárselo:

Cuando vine veía necesario aprender el idioma y fui a preguntar por las clases, entonces no sabía que existían dos lenguas oficiales, me enteré el primer día de clase cuando vi que pronuncian diferente y la lengua no me sonaba en absoluto [...] decidí inmediatamente hacer todo el esfuerzo para aprenderlo bien [...]. (Nadia)

El mismo relato lo comparten la mayoría de las madres. Todas afirman que el catalán les “ha servido mucho con mis hijos, mis relaciones y más tarde, también para encontrar trabajo”. Ahora bien, su uso en la cotidianidad es escaso,

en buena medida porque cuando se dirigen a ellas todo el mundo les habla en castellano. Estas madres piensan que tienen un motivo suficiente para aprender y practicar el catalán: acompañar a sus hijos/as en los estudios.

Las madres que tienen conocimientos de catalán se han convertido en referentes para las demás. A estas, las primeras traducen las notas escolares, las acompañan a las reuniones y las animan a aprender la lengua, explicándoles las repercusiones positivas que puede tener sobre sus hijos en sus estudios.

Siento que mis hijas se sienten orgullosas cuando me ven hablar con la maestra en catalán. Todavía hago errores, pero mantengo perfectamente todo tipo de conversación en catalán. (Hanan)

Hay madres que se han apuntado a clases de inglés, también, para ayudar a sus hijos e hijas, otras acuden a la biblioteca y buscan libros, cuentos y material para enseñar a sus hijos e hijas en casa. Y también poder enseñar conocimientos relacionados con la cultura de origen, como es la lengua árabe o el Corán, en una apuesta clara por la *aculturación aditiva* (Gibson, 1988; Pàmies, 2011; Pàmies; Bertrán 2018).

El hogar como espacio educativo y escolar

Estar presentes en los hogares nos ha permitido constatar cómo éstos contienen muchos elementos que cotidianizan y reproducen el espacio escolar. En los pequeños pisos, las madres, a menudo, han adecuado el salón para convertirlo en un espacio educativo que contiene diversos elementos y materiales destinados al aprendizaje; las paredes y puertas se utilizan para crear un ambiente estimulador con mensajes explícitos que motivan el aprendizaje y el conocimiento. Hemos podido ver material educativo, libros de consulta, pizarras en la sala o en el comedor, instrucciones escritas en la pared de la cocina. Nesrin escribe con rotulador en las baldosas porque son fáciles de limpiar, Zina ha colocado una pizarra en el comedor. Otras mujeres también lo han hecho. En todas las casas, las puertas se convierten en un tablón de anuncios, calendarios con fechas de exámenes, fechas de reuniones con el profesorado y tablas de multiplicar. Un entorno creado por las madres que lanza mensajes explícitos y claros de acompañamiento escolar, pero desconocidos por la escuela.

Del compromiso individual a la búsqueda del acompañamiento externo

Algunas de las madres pioneras en llegar a España, en la década de los años 80 del siglo pasado, expresan que no estaban familiarizadas con los códigos escolares y a pesar de ello, el acompañamiento que realizaron colaboró al éxito y continuidad académica de sus hijos/as. Sin embargo, en otras ocasiones los resultados no fueron los esperados y ante experiencias de desvinculación escolar y trayectorias de fracaso, los hijos/as se incorporaron a los nichos más bajos del mercado laboral. Las madres, que quieren prevenir esta desvinculación, y ante la ausencia de otros referentes, recurren a recursos externos a la familia, centros

en los que se realizan actividades extraescolares de apoyo educativo, como es el caso de Fátima:

Yo sentía mucha pena por no poder ayudar a mis hijos porque no tengo formación. Cuando trabajaba veía que la señora de la casa buscaba un profesor privado para sus hijos. Ella tenía muchos estudios, y le pregunté por qué no lo hacía ella, y me contestó que los niños aprenden mejor con otras personas, y que ella se pone nerviosa. Me sentí un poco aliviada y así decidí pagar a profesores para que les hagan refuerzo. [Fátima]

El relato de las madres revela que han optado por el refuerzo externo a menudo, por imitación a las prácticas que han observado en sus entornos laborales de familias autóctonas. El factor económico nos permite identificar dos versiones de la misma estrategia:

Las madres que por recomendación de los tutores escolares o por propia iniciativa han decidido inscribir a sus hijas en centros de actividades extraescolares privados, entre ellos, academias de idiomas, iniciativas que en ocasiones se ven frenadas por las dificultades económicas familiares:

Mi hija insistió en hacer clases de inglés porque me comentaba que sólo los que van a la academia entienden bien al profesor, [...] al fin la apunté a la academia. [Samira]

Y aquellas que, sin los medios económicos necesarios, acceden a los servicios sociales y entidades locales que prestan recursos asistenciales. En este caso, las madres consideran que estos son limitados. Fathia, por ejemplo, no ha podido registrar a su hija en las clases que ofrece Cruz Roja:

Mi hija necesita refuerzo en catalán y la asistente social me dice que no hay plaza; llevo dos años en la lista de espera. (Fathia)

Expresan insatisfacción por el tipo de ayuda recibida y argumentan, como Sabah que la segregación por origen que su hijo experimenta en la escuela tiene continuidad en las actividades extraescolares:

Nuestros hijos acuden a escuelas donde se concentran muchos hijos de inmigrantes, y en estas clases de refuerzo también se encuentran aislados de los demás niños. [Sabah]

En los casos que han sido derivadas por la administración pública hacia espacios de refuerzo organizados por entidades religiosas cristianas (Cáritas, Evangelistas, entre otros), las madres también se sorprenden de la contradicción que se produce, al ser la escuela en España, aconfesional.

Entre el uso de las redes virtuales y los referentes de la propia comunidad

En ocasiones no poder acceder a un recurso privado o público en horario extraescolar, se soluciona a través de las redes virtuales. En realidad, las madres encuentran en ellas a un gran aliado. Si, por una parte, las redes sociales (Skype,

Facebook, whatsapp, Instagram) les permiten estar en contacto con familiares y amigas de otros países, también internet les ayuda a poder acompañar a sus hijos e hijas en las tareas escolares. En ocasiones, resultan un apoyo que sigue diferentes formas, como explica Aicha:

Yo no puedo pagar una academia aquí. Lo que hago es ir de vacaciones muy temprano y me quedo tres meses en Marruecos; durante este tiempo apunto a mis hijas a clases privadas de inglés y mates. Durante el curso estoy en contacto con mi hermana por el skype y ella les cuenta lo que no entienden. No quiero que salgan como yo, no entiendo nada y siempre necesito la ayuda de los demás. (Aicha)

En esta situación, la hermana de Aicha se ha convertido en un referente para sus hijas a nivel escolar. Skype es también el medio que utilizan Rajae, Fatiha y otras madres para ofrecer acompañamiento escolar a sus hijas. Resulta un medio más económico, afirman y “les da resultado”, “es como tener un profesor en casa, pero con un coste mucho más económico” [Sabrina]. Pero existen también dos motivos por los que las madres utilizan esta estrategia. En primer lugar, ofrecer a sus hijos e hijas ejemplos positivos de la propia comunidad que puedan colaborar a superar la falta de expectativas y motivación. En segundo lugar, y no menos importante, conseguir, tal como decía Aicha, que sus hijas “no salgan como yo”, un objetivo que en realidad inunda la totalidad de las estrategias que estas madres impulsan.

Las contra narrativas como instrumento para el reconocimiento comunitario

El desconocimiento por parte de algunos docentes de las realidades de las familias de origen migrante y la adscripción a ciertos discursos hegemónicos, incomoda a las madres, al situar a sus hijos e hijas en una situación subalterna. Experiencias de este tipo se repiten a lo largo de la escolarización, en el aula, en las entrevistas, en los espacios de contacto, tal como expone Khadija:

Un día mi hija me dice que el profesor les ha dicho que en los países musulmanes no hay escuelas sino “madrasas” y se aprende sólo el Corán. Me sorprendió lo que me contó la niña, lo comenté al tutor y resulta que era así cómo creía él que se enseñaba en Marruecos. (Khadija)

Comentarios como éste interpelan directamente a las familias, situándolas en una posición contradictoria entre el rechazo al que emite el comentario (y la institución que representa) y el temor a que sus hijos e hijas sufran rechazo. Acompañar a los hijos e hijas en estas situaciones presenta retos explicativos y emocionales difíciles de gestionar.

La escasez de referentes de éxito, o percibir que el proceso migratorio no ha supuesto el reconocimiento o bienestar esperado conducen a posturas de no reconocimiento por parte de algunos chicos y chicas, que dificultan el acompañamiento de las madres. Este hecho, junto a ciertos discursos hegemónicos con-

tribuyen a deconstruir a las madres, familia y comunidad como referentes. De ahí que las madres pretendan generen contranarrativas desde el reconocimiento y (re)valorización de ciertas prácticas familiares y/o comunitarias:

Después de muchos años trabajando de administrativa en un gabinete de abogados, debía limitarme a ser ama de casa porque la ley de extranjería no me permitía trabajar; y como todo lo que me salía era “limpiar casa y en negro”. Empecé a hablarles del papel de las mujeres musulmanas en la historia y destacar vivencias de mujeres de su propia familia y cómo su tía, que tiene ahora 70 años, fue de las primeras de la familia en sacar el título de maestra, y cómo ejerció su profesión durante 40 años. (Khadija)

La cita precedente de Khadija ayuda a ejemplificar la preocupación existente tanto en relación al rechazo que puedan sentir sus hijos e hijas al ser identificados como musulmanes, como el rechazo hacia las mujeres y la familia si incorporan los prejuicios de los discursos hegemónicos. Explicar las propias experiencias, buscar ejemplos de trayectorias de jóvenes con éxito escolar, es una práctica habitual. También lo es mostrar “referentes positivos para que se sientan orgullosos de sus orígenes”, poniendo el acento en el reconocimiento social de estas personas y los valores positivos que comparten, en tanto que miembros de la comunidad marroquí:

Con mis hijos intento enseñarles la potencia de nuestros valores y les cuento historias sobre personajes que han marcado la historia para que se sientan orgullosos de sus orígenes. Les hablo de nuestros deportistas, intelectuales, matemáticos, científicos que participan en organismos internacionales y que ganaron muchos premios. (Rabia)

Las madres utilizan numerosos personajes de origen marroquí o musulmanes como referentes positivos para trabajar la autoestima de los hijos e hijas y para mostrarles unos modelos que han llegado a superar las condiciones y limitaciones, sin renegar de sus raíces. Utilizan a jugadores musulmanes y marroquíes que se encuentran en los clubes mundiales, les hablan de atletas hombres y mujeres que han ganado premios internacionales, les explican las vidas de personas que han sido pioneras en sus ámbitos y que son referentes en el mundo de la cultura, la academia, el arte, u otros.

Impulsando el mantenimiento de la cultura de origen: entre la oralidad y la filmografía

La oralidad es una práctica muy común que utilizan las madres para mantener la cultura de origen, explicar cuentos tradicionales y vivencias relacionadas con la historia de la familia. Conocedoras del escaso dominio que tienen los niños y niñas del árabe escrito, las madres comunican los saberes de forma oral.

Yo a mis hijos, les cuento muchas cosas, cuentos marroquíes, historias de los profetas, incluso les traduzco las canciones que a mí me gustan de los más tradicionales y que tienen un mensaje positivo y les cuento chistes, refranes, expresiones populares. (Naziba)

Sin embargo, también consideran Youtube y la amplia oferta de películas existente, una herramienta muy eficaz para trabajar “*temas de identidad y sobre todo de autoestima*”. La mayoría promueven que sus hijos e hijas miren películas en árabe clásico, con temáticas de historia o centradas en algún personaje, para reforzar el aprendizaje de la lengua y a su vez el conocimiento de aspectos culturales. Otras desean que sus hijos e hijas aprendan francés (idioma de los colonizadores y muy presente todavía en Marruecos) y les acompañan también viendo películas. Ahora bien, la gran mayoría de las madres coinciden en que sus hijos e hijas prefieren ver las películas en castellano y por eso les buscan en este idioma films que consideran útiles para transmitir mensajes y valores que quieren que sus hijos e hijas compartan.

Hacerse visibles en la escuela

Muchas madres describen que son aconsejadas por otras madres veteranas “*hacerse visibles en la escuela*”: tener mayor presencia, proponerse voluntarias en actividades escolares, asistir a las sesiones del AFA, no faltar en las reuniones con las maestras, y compartir con estas sus dudas, es decir, “*hacerse presentes*”. Adquirir esta mayor presencia permite entrar en contacto con otras familias, pero también ir tomando conciencia de las barreras a las que deben hacer frente sus hijos e hijas; barreras que pueden poner en riesgo las trayectorias y expectativas hacia la escuela que comporta todo proyecto migratorio:

Al principio todo parece correcto y bien pero poco a poco vas escuchando historias de otras familias; comienzan a pasar cosas raras a nivel de gestión de conflictos, castigos desmedidos, empiezas a entender el rechazo de algunos niños a la escuela y cómo pierden la motivación. (Hajar)

Las madres nacidas en Cataluña y que dominan los códigos escolares se muestran, por su propia experiencia, mucho más críticas con las dinámicas, los procesos escolares, el funcionamiento y la organización de los centros. Safae se refiere a esto cuando expresa:

Las escuelas quieren las AFAs (Asociaciones de Familias) de decoración y, sobre todo, a nosotros las marroquíes, porque cuando críticas la mala gestión o la falta de contenido intercultural o el racismo, se ponen en tu contra. (Safae)

Safae se cuestiona la utilidad real de estos espacios y el papel que la escuela espera que cumplan en ellos las familias. Y pone de relieve como ciertos cuestionamientos, no son bien aceptados en la institución.

Discusión y conclusiones

Los relatos de las madres muestran los procesos de acompañamiento que estas realizan a la escolarización de sus hijos e hijas. Se trata de acciones que son desconocidas y quedan invisibilizadas para los docentes, que siguen confundiendo el involucramiento, con la presencia física de las madres en los centros educativos y el interés que puedan tener hacia el significado instrumental y

simbólico de la escuela. Pero las investigaciones, y esta lo corrobora, constatan que las madres inmigradas – y por extensión, las familias –, con formación o sin ella, valoran positivamente la escolarización de sus hijos e hijas y la consideran imprescindible para su desarrollo personal. La educación escolar es vista como un enriquecimiento y fuente de independencia. La constatación se relaciona con las elevadas expectativas que tienen las madres sobre sus hijos e hijas, y a quienes impulsan a tener mayor autonomía y no depender económicamente de nadie (Gómez, 2012), a la vez que se preocupan por la transmisión de la cultura de origen, la religión y la lengua. Es más, la escuela es valorada positivamente por estas madres porque el éxito de los hijos e hijas se inscribe en el proyecto familiar, hasta el punto de que el prestigio de las familias inmigradas se juega en la escuela (Van Zanten, 2001). Sin duda, la escuela es la institución que puede proveer de una movilidad social ascendente, en una situación en la que la acumulación del capital vertical resulta para las familias inmigradas en la mayoría de los casos, limitada.

Como sucedía en las experiencias de las madres migradas en Estados Unidos, Canadá, o el resto de Europa, la lengua del país receptor es la primera barrera que dificulta el contacto de estas madres con los centros educativos. Una barrera que no deja contemplar los grandes esfuerzos que movilizan para acompañar a sus hijos e hijas. Las experiencias de estas madres difícilmente son recogidas en las investigaciones, ya que en numerosas ocasiones, se llevan a cabo en los espacios privados, y al no ser conocidas, no sólo no son valoradas, sino que los estereotipos y prejuicios son los que se activan, construyendo su supuesta inacción y desinterés.

La investigación muestra también cómo, a pesar del discurso existente en los centros hacia la diversidad cultural, la escuela todavía no está acostumbrada a tener miembros que la representen ni habituada a las reivindicaciones que rompen con el esquema tradicional y las construcciones de las mujeres inmigradas, en este caso marroquíes, como sumisas y sin agencia. Las madres, por su parte, ofrecen experiencias de resistencia, pese a encontrarse, en numerosas ocasiones, solas y silenciadas, y aportan datos evidentes de cómo buscan adecuar y modificar las prácticas de los centros educativos para que sus hijos e hijas puedan sentirse identificados, reconocidos y seguros en un espacio tan significativo como es la escuela y en unos entornos que también les pertenecen.

Referencias

- AL-DEEN, J.; CROWLEY-VIGNEAU. *Motherhood, Education and Migration: delving into migrant mothers' involvement in children's education*. Springer Singapore, 2019.
- BHANDARI, R.; MULLEN, K.; CALDERON, S. Immigrant Mothers Involvement in their Children's Education at Home and at School in 1999-2000. *MPR Inc., Draft Working Paper*, December, 2005. Disponible at: <www.mprin c.com>.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. S. l.: Siglo XXI, 1997.

- CARRASCO, C. La economía feminista: Una apuesta por otra economía. *Estudios sobre género y economía*, v.15, p.29-62, 2006.
- CHANDERBHAN-FORDE, S. *Asian Indian mothers' involvement in their children's schooling: An analysis of social and cultural capital*. Tampa, 2010. Tesis (Doctoral) – University of South Florida, Estados Unidos. Available at: <<https://scholarcommons.usf.edu/etd/1596/>>.
- COMAS, M. et al. *Més que un gra de sorra. Les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA) a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill, 2013.
- CROSNOE, R.; KALIL, A. Educational Progress and Parenting among Mexican Immigrant Mothers of Young Children. *Journal of Marriage and Family*, v.72, p.976-89, 2010.
- DUBET, F. *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa, 2006. v.281.
- EGIDO, I.; BERTRAN, M. Prácticas de colaboración Familia-Escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitària*, v.29, p.97-110, 2017.
- FRANCIS, V. Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les Sciences De l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle*, v.33, n.4, p.83-106, 2000.
- GARCÍA SÁNCHEZ, I. Identidad y marginación: experiencias cotidianas de niños inmigrantes marroquíes en una escuela pública española. *EMIGRA Working papers*, v.11, 0001-17, 2007.
- GARRETA, J. G. Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, v.345, p.133-55, 2008.
- GIBSON, M. *Accommodation without Assimilation*. Sikh immigrants in an American High School. New York. Cornell University Press, 1988.
- GÓMEZ, M. T. R. El rol de las mujeres inmigrantes marroquíes establecidas en España. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, v.2, p.157-78, 2012.
- GONZÁLEZ, B. Á. Interacción familia-escuela: Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v.21, n.2, p.320-34, 2010.
- GÜNES, N.; SCHENK, S. *Les mères étrangères: de la Turquie à la Suisse*. Quand le couple devient famille. 183, 2000.
- KWON, Y. J. *Empowerment/disempowerment issues in immigrant parents' school involvement experiences in their children's schooling: Korean immigrant mothers' perceptions*. Austin, 2012. Tesis (Doctoral) – Faculty of the Graduate School, The University of Texas at Austin.
- MIRANDA, J. G.; CABELLO, S. A. Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. In: VENEGAS, M. M. (Coord.) *La sociología y los retos de la educación en la España actual*. XV Conferencia de Sociología de la Educación. Editorial Germania, 2012. p.43.
- MOLL, L. C. Elaborating Funds of Knowledge: Community-Oriented Practices in International Contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, v.68, n.1, p.130-8, 2019.

MULETTE, B. Des Maghrébines parmi nous: femmes et familles maghrébines aujourd'hui dans la communauté de Lille-Roubaix-Tourcoing. *Revue du Nord*, v.63, n.250, p.801-24, 1981.

OROZCO, A. P. Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados. *Consejo Económico y Social*, 2006.

OUASSAK, F. *La puissance des mères*. Pour un nouveau sujet révolutionnaire. Paris: La Découverte, 2020.

PÀMIES, J. Moroccan immigrants at a secondary school in Catalonia. In: BERG, W.; SPINTHOURALIS, J.; LALOR, L. (Dir.) *Cultural diversity in the Classroom*. Alemania: Verlag fŷr Sozialwissenschaften, 2011. p.79-95.

PÀMIES, J.; BERTRAN, M. Factores de éxito y continuidad educativa entre jóvenes de ascendencia marroquí en Cataluña (España). *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, v.10, p.179-89, 2018.

RASCÓN, M. T. El rol de las mujeres inmigrantes marroquíes establecidas en España. *Revista DEDICA, Revista de Educação e Humanidades*, v.2, p.157-178, 2012.

REAY, D. A Useful Extension of Bourdieu's Conceptual Framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *The Sociological Review*, v.48, n.4, p.568-85, 2000.

SERRA, C. *L'efecte dels centres sobre la continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006.

SOHN, S.; WANG, X. C. Immigrant parents' involvement in american schools: Perspectives from korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, v.34, n.2, p.125-32, 2006.

VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie*. Sclolarité et ségrégation en banlieue. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

RESUMEN – Las investigaciones acerca de la escolarización de chicos y chicas migrantes han prestado un interés especial a las relaciones familia-escuela. Sin embargo, en escasas ocasiones los trabajos han incorporado la perspectiva de las familias y la de género. El papel concreto de las madres y sus presencias al lado de sus hijos e hijas a lo largo del proceso escolar es todavía un aspecto por estudiar. Este artículo se inscribe en esta línea y presenta algunos resultados recogidos en el marco de una tesis doctoral realizada en Cataluña (España). La investigación ha podido recoger a lo largo de 5 años, los relatos de vida de 50 madres de origen marroquí, e identificar las estrategias que han desarrollado en sus procesos de integración social, así como las formas de acompañamiento escolar a sus hijos e hijas. Los resultados de la investigación revelan una realidad que interpela a docentes e investigadores/as al cuestionar ciertas preconcepciones acerca de lo que acontece en los hogares y los espacios comunitarios, fuera de las escuelas. Asimismo, la investigación plantea la necesidad de establecer marcos de referencia holísticos que permitan interseccionar el género, la inmigración y los procesos de acompañamiento socioeducativo.

PALABRAS-CLAVES: Madres, Migración, Acompañamiento escolar, Interseccionalidad.

ABSTRACT – Research on the schooling of migrant boys and girls has paid special attention to family-school relations. However, research has rarely incorporated the family and gender perspective. The specific role of mothers and their presence at their children's side throughout the school process is still an aspect that remains to be studied. This article is part of this line and presents some results gathered in the framework of a doctoral thesis carried out in Catalonia (Spain). The research has been able to collect, over 5 years, the life stories of 50 mothers of Moroccan origin, and to identify the strategies they have developed in their social integration processes, as well as the forms of school accompaniment for their children. The results of the research reveal a reality that challenges teachers and researchers by questioning certain preconceptions about what happens in homes and community spaces outside schools. The research also raises the need to establish holistic frames of reference that allow for the intersection of gender, immigration and socio-educational accompaniment processes.

KEYWORDS: Mothers, Migration, School accompaniment, Intersectionality.

Fatiha El Mouali es profesor del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social Atlas-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (España).

@ – fatihawzaid@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1074-3126>.

Marta Bertran es profesora del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social Atlas-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (España).

@ – marta.bertran@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0003-4112-5195>.

Jordi Pàmies es profesor del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social Atlas-CER Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona (España).

@ – jordi.pamies@uab.cat / <https://orcid.org/0000-0003-1707-4797>.

Recebido em 17.3.2023 e aceito em 10.10.2023.

^{I,II,III} Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Atlas-CER Migracions, Barcelona, España.

