

Referencia para citar este artículo: Henao-Agudelo, C., Lalueza, J. L. & Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 603-615.

Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas a Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece?*

CLAUDIA HENAO-AGUDELO**

Consultora en temas de diversidad cultural e inclusión social.

JOSÉ LUIS LALUEZA***

Profesor Universidad Autónoma de Barcelona, España.

MARÍA CRISTINA TENORIO****

Profesora Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en noviembre 21 de 2014; artículo aceptado en marzo 9 de 2015 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Analizamos las transformaciones en los valores y prácticas educativas, y algunas condiciones que median, en un grupo de 15 familias latinoamericanas residentes en Barcelona (España). Realizamos entrevistas en profundidad con las figuras parentales, generalmente las madres, y entrevistas semiestructuradas con algunos de sus hijos e hijas. Los hallazgos destacan tanto la persistencia de las familias en socializar a sus hijos e hijas de acuerdo con valores de las tradiciones culturales de sus países de origen, como la necesidad de negociar nuevos significados y comportamientos e incorporar nuevas estrategias y prácticas. La composición familiar, la escolarización de los padres y madres, las redes con que cuentan, la inserción laboral, median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales que afectan la socialización de sus hijos e hijas.*

Palabras clave: Migración, socialización, cambio cultural, sistema de valores, educación familiar (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en dos estudios. El primero: "Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona", es la tesis doctoral de la primera autora, subvencionada por la Fundación Jaume Bofill (Contracte de concessió de beca de 6 de setembre del 2006, Barcelona, España), realizada entre octubre de 2005 y diciembre de 2007. Director José Luis Lalueza. Codirectora María Cristina Tenorio. El segundo es un proyecto más amplio "Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios", financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, del Gobierno de España (EDU2010 19370), al Grupo de Investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad Dehisi, dirigido por José-Luis Lalueza, con la participación de Isabel Crespo, Sonia Sánchez, María José Luque, Remedios Rubio, Marta Padrós y Macarena Lamas. Realizado entre enero de 2011 y diciembre de 2013. Estudio cualitativo. Área Psicología. Subárea: Psicología Cultural.

** Doctora Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Consultora en temas de diversidad cultural e inclusión social. Correo electrónico: claudiahenaog@gmail.com

*** Doctor en Psicología, y profesor de Psicología evolutiva y de la educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirige el Grupo Dehisi. Correo electrónico: joseluis.lalueza@uab.cat

**** Doctora en Psicología de la UAB. Maestría en Clínica Psicoanalítica Universidad París VII. Profesora de Psicología Cultural en la Universidad del Valle. Dirige el Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Correo electrónico: mariacristina.tenorio@correounivalle.edu.co



Values and educational practices of immigrant families from Latin America to Barcelona: what changes and what stays the same?

• **Abstract (analytical):** *This study analyses changes in values and educational practices as well as some conditions that mediate these practices among a group of 15 Latin American families residing in Barcelona (Spain). In-depth interviews were conducted with parental figures, mostly mothers, and semi-structured interviews with some of their children. The findings highlight both the persistence of families in instilling values from the cultural traditions of their countries of origin and the need to negotiate new meanings and behaviors and incorporate new strategies and practices. Family composition, parents' education, available networks and job inclusion all play a role in the adaptation of families to the contextual and cultural changes that affect the socialization of their children.*

Key words: Migration, socialization, cultural change, value systems, family education (Unesco Thesaurus Social Science).

Valores e práticas educativas de famílias latino-americanas imigradas de Barcelona: o que muda e o que permanece?

• **Resumo (analítico):** *A pesquisa analisa as transformações nos valores e nas práticas educativas e as condições que permeiam um grupo de 15 famílias latino-americanas residentes em Barcelona (Espanha). Foram realizadas entrevistas em profundidade com os pais, geralmente com as mães, e entrevistas semiestruturadas com alguns de seus filhos e filhas. Os resultados encontrados destacam tanto a persistência das famílias em socializar os seus filhos e filhas de acordo com os valores associados às tradições culturais de seus países de origem, como a necessidade de negociar novos significados e comportamentos e de incorporar novas estratégias e ações. A composição familiar, o nível de escolarização dos pais e das mães, as redes com as quais a família pode contar, a inserção no mercado de trabalho, influenciam na adaptação das famílias às mudanças contextuais e culturais que afetam a socialização de seus filhos e filhas.*

Palavras-chave: Migração, socialização, mudança cultural, sistema de valores, educação familiar (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Acercamiento conceptual. -3. Método. -4. Resultados. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Pese a la amplia literatura existente en Ciencias Sociales alrededor del crecimiento de las migraciones de origen extranjero en España a partir del año 2000, la mayor parte de ésta se centra en el impacto de la diversidad cultural en el contexto escolar (Essomba, 2012, Franzé, 2008, Patiño, 2007), y en aspectos como las remesas, las condiciones de inserción en destino y las relaciones transnacionales (Ayuso & Pinyol, 2010, Pedone & Gil-Araujo, 2013), siendo menos frecuentes los estudios que profundizan en los procesos de socialización de familias de origen latinoamericano en la sociedad de destino *desde la perspectiva de*

las familias (Alcalde-Campos & Pávez, 2013, Carrasco, 2004, Micolta, 2007, Pedone, 2006).

De otro lado, encontramos estudios sobre migración familiar realizados en los países de origen, como Ecuador o Colombia, que evidenciaron un crecimiento acelerado de emigración hacia España a principios de la década del 2000. Estos se centraron en la reorganización de la familia, a fin de asegurar el cuidado y crianza de los menores cuando padres y/o madres emigraban y en el papel de las remesas (López-Montaña & Loaiza-Orozco, 2009, Zapata-Martínez, 2009).

Los cambios del mercado global y la flexibilización, introducidos por el neoliberalismo y el capitalismo deslocalizado,

han llevado a muchas mujeres de países como Colombia a buscar el sustento para su familia en otros países, donde trabajando pueden ganar en dólares o en euros y de esa manera tener mejores ingresos que los que tenían antes de partir. Consecuentemente, las maternidades deben adaptarse a las exigencias de los modos de producción y de vida (Tenorio, 2012).

Nuestro trabajo se centra en familias inmigradas en la década del 2000 de Colombia, Ecuador y Perú¹, a Barcelona, que habían reagrupado a sus hijos e hijas, focalizando las transformaciones de valores y prácticas educativas y algunas condiciones que median en estas transformaciones. Si bien no se puede hablar de uniformidad en las trayectorias de las familias latinoamericanas en Barcelona, entrevistamos las familias procedentes de los tres países citados, en función de los siguientes elementos comunes: el incremento de los flujos a principios de la década del 2000; la importancia de las cadenas familiares y de la presencia femenina en el principio de la emigración; un proceso de movilidad laboral descendente, compensada por unos salarios más altos y por el acceso a servicios públicos como salud y educación (Pedone & Gil-Araújo, 2013); los requerimientos de la política migratoria -autorización de residencia y trabajo, visados, reagrupación familiar. Y a partir del 2008, los efectos de la crisis económica, que afecta en mayor medida a la población inmigrada², y los “recortes” presupuestarios en sanidad, educación y servicios sociales.

2. Aproximación conceptual

El acercamiento conceptual a la diversidad cultural y al desarrollo minoritario, desde la Psicología Cultural y la Antropología, sitúa en primer plano las contradicciones entre los valores de las diferentes tradiciones culturales

y las prácticas que se generan a través de los procesos de aculturación³ (Lalueza, 2012).

La definición de este campo de estudio se fundamenta en los estudios sobre las discontinuidades entre valores, metas de desarrollo y expectativas de las familias y aquellos de las instituciones de la sociedad mayoritaria, y analiza sus efectos en el desarrollo infantil (Greenfield & Cocking, 1994, Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998). Así, sus estudios con población inmigrada de origen mexicano en los Ángeles muestran cómo los niños/as de familias inmigradas, se ven expuestos a una discontinuidad entre los valores y las prácticas de su familia, que son de orientación colectivista, y los de la sociedad de destino, de tipo individualista. Lo que se traduce en conflictos en la comunicación familia-escuela y padres-hijos e hijas.

Este enfoque es también la base de los estudios que analizan la construcción de identidades bi-culturales en los hijos e hijas y el papel de los padres en dicha construcción. Aquellos padres que consiguen mantener la autoridad y la conexión de sus hijos e hijas con la cultura de origen, al tiempo que les estimulan para que adquieran lo que se denominan “competencias biculturales” (principalmente el bilingüismo), les situaría en una mejor situación para aprovechar las oportunidades escolares y sociales de la sociedad dominante (Delgado-Gaitán, 1994, Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003).

Un elemento adicional que introduce otra serie de investigaciones consiste en la incidencia de las relaciones transnacionales en los procesos de socialización (Falicov, 2007, Levitt, 2007). Para Levitt, cualquier análisis de la experiencia migratoria debe considerar las relaciones con el país de procedencia; y así como es poco probable que los hijos e hijas se relacionen con éste con la misma intensidad y frecuencia que sus padres, sus vidas están modeladas por lugares y bagajes distintos, y no sólo por las condiciones del entorno inmediato.

Pero los estudios que a nuestro juicio resultan más relevantes para responder

1 Barcelona pasó de un 3,5% de población extranjera en el 2000 a un 17,3% en el 2008, año después del cual las cifras se mantienen relativamente estables. Un 40% de la población extranjera es de origen latinoamericano, especialmente de Ecuador, Colombia y Perú (Ajuntament de Barcelona, 2012).

2 En 2011, la tasa de desocupación era de 18,4% en población autóctona y 39,1% en población inmigrada. En latinoamericanos era de 28,5%. En 2007, las tasas eran de 7,8% y 15,3% respectivamente (Colectivo Ioé, 2012)

3 Fenómeno que se produce cuando grupos o individuos de diferentes culturas establecen un contacto continuo que conlleva una modificación de las normas culturales originales de al menos uno de los grupos (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

las cuestiones que nos hemos planteado, corresponden a dos autoras, Reese (2002) y Hedegaard (2005, 2011), cuyos modelos nos permiten aproximarnos al estudio de los valores y prácticas educativas de las familias inmigradas como un fenómeno cambiante que implica negociaciones, tensiones y confrontaciones entre diferentes representaciones y significados en los diferentes miembros de la familia, y que sitúa la aculturación, como un proceso dinámico, que no se puede limitar al estudio de la asimilación o la integración de las personas migradas a la cultura de la sociedad de destino (Andreouli, 2013, Kadianaki, 2010).

Desde la Antropología, Reese, nos aporta un enfoque eco-cultural, que pone en interacción los valores, las prácticas y estrategias familiares con los factores tanto del contexto de origen como el de destino. A través de una investigación comparativa, llevada a cabo en México y en EUA, estudió tanto las prácticas de padres y madres mexicanos en los Ángeles para promover resultados positivos en sus hijos e hijas como las transformaciones en los valores que guían sus prácticas. La autora se propuso identificar los valores, prácticas y estrategias que mostraban continuidad con los del país de origen, y aquellos que surgían como respuesta a las condiciones de destino.

En cuanto a los valores, padres y madres enfatizaron la importancia de las relaciones y responsabilidades para con la familia, así como la obediencia y el respeto. Fueron también resaltadas estrategias familiares que buscaban proteger a sus hijos e hijas de los entornos de alta peligrosidad donde residían, y que aprovechaban los recursos e instituciones de la sociedad estadounidense.

Desde la Psicología Cultural, Hedegaard propone un modelo en el cual la comprensión de los procesos de socialización y la formación de la identidad de los hijos e hijas de familias inmigradas, requiere considerar que sus prácticas cotidianas están configuradas tanto por las tradiciones culturales y las posiciones de valor (normas, creencias, expectativas) existentes en sus hogares familiares, como por aquellas presentes en los contextos donde se desenvuelven (escolar, extraescolar).

La autora plantea, a partir de sus estudios con población turca residente en Dinamarca, cómo los padres y madres inmigrados guían la socialización de sus hijos e hijas apoyándose en su propia tradición cultural, basándose por una parte en las imágenes que construyen de su país de origen -relacionadas con la manera como se vivía en el país cuando ellos emigraron, y no en como se vive en la actualidad-; y por otra, en sus experiencias de vida en el país de destino y sus interpretaciones de cómo viven los autóctonos, las cuales no están basadas en un conocimiento y comprensión de por qué estos piensan y actúan como lo hacen. De allí la importancia de la comunicación entre la familia y los otros contextos donde se socializan sus hijos, y el conocimiento de las prácticas y las posiciones de valor en que se fundan, para favorecer la continuidad educativa y evitar conflictos por falta de conocimiento mutuo.

Acogiéndonos, pues, a una aproximación basada en el estudio de las prácticas orientadas por valores y los cambios en las mismas en relación a los procesos de aculturación, pretendemos exponer, en relación con las familias latinoamericanas inmigrantes:

- 1) Organización de la vida cotidiana: gestión del tiempo, cuidado y acompañamiento afectivo y normativo de los hijos e hijas; nuevas estrategias.
- 2) Continuidad y/o cambio cultural en los valores y prácticas educativas.
- 3) Mediación de condiciones como: la composición familiar, la escolarización e inserción laboral de las figuras parentales.

3. Método

El artículo se centra en el análisis de 30 entrevistas en profundidad con las figuras parentales de 15 familias inmigradas originarias de Colombia, Ecuador y Perú, en Barcelona. Las entrevistas fueron recopiladas en dos estudios independientes, realizados en dos períodos -entre los años 2005 a 2007, y 2011 a 2013-. Estas se enmarcaron en un trabajo etnográfico, a través del cual también contamos con 14 entrevistas con algunos de sus hijos e hijas, 15 entrevistas con representantes de instituciones educativas y sociales barcelonesas y observaciones participantes.

Participantes

En el primer estudio participaron seis familias procedentes de Ecuador y dos de Colombia. En el segundo tres de Ecuador, tres de Perú y dos de Colombia. Una de las familias participó en los dos períodos. Sus hijos e hijas tenían entre 7 y 15 años y se escolarizaban en centros educativos de Barcelona. Estos/as, excepto una, que nació en España, vivieron su socialización primaria en los países de origen.

En cuanto a la llegada a España, en el primer estudio las figuras parentales llegaron entre el 2000 y el 2003, y los hijos entre el 2002 y el 2005. En el segundo estudio, cinco familias tenían condiciones similares a las del primer estudio, y dos diferían, ya que los padres llegaron entre el 2007 y el 2008 y los hijos en el 2009.

En la escolaridad de las madres: primaria (una), secundaria (cuatro), bachillerato y superiores incompletos (cuatro), universitarios (dos) y sin datos (cuatro). Trabajaban en el sector servicios, administrativo y limpieza. Los padres en construcción y servicios. En las entrevistas del primer período, en todas las familias, trabajaban una o las dos figuras parentales. Mientras que en el segundo período, tres familias reportaron que uno o las dos figuras parentales, estaban desempleadas.

En cuanto a la configuración familiar: nuclear (seis); monoparental, encabezada por la madre (cinco), de las cuales tres además eran numerosas; separación conyugal, con el apoyo del padre (dos); y reconstituida en destino (dos).

Técnicas de recolección de la información y procedimiento

Con las figuras parentales -participaron mayoritariamente las madres- se realizaron sendas entrevistas, en donde se exploraron temas como el proyecto migratorio, la inserción en destino, las redes sociales, la relación con la escuela y el entorno y las pautas educativas familiares. Si bien se contaba con una guía de preguntas, se incluyeron temas que introdujeran las participantes, que podían no coincidir con los que habíamos planteado. En promedio se realizaron dos entrevistas con cada participante.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente.

Dado que el objetivo se centraba en aproximarnos a la particularidad de sus razonamientos y afectos, su evaluación de las situaciones, sus reflexiones, las entrevistas fueron realizadas en un ambiente que favoreciera la confianza y la apertura. En el primer estudio las familias participantes fueron sugeridas a la investigadora principal por agentes educativos y sociales del entorno de la familia, y por otras mujeres que también habían participado. En el segundo, el contacto con estas y la conducción de las entrevistas, fueron realizados por profesionales vinculadas con diferentes programas de la sociedad de destino -acogida, inserción laboral-, proceso efectuado bajo la dirección del grupo de investigación Dehisi.

Análisis de la información

Para el análisis nos apoyamos en el programa Atlas.ti. Realizamos un acercamiento entre lo inductivo y lo deductivo, en el que evitamos guiarnos por una categorización prefijada, sino que elaboramos los códigos y sus relaciones de acuerdo con la información recopilada. Una vez delimitados los fragmentos del discurso, procedimos a la codificación, y posterior comparación de la información recogida en los dos períodos, enfatizando tanto en los elementos comunes como en aquellos en los que se apreciaban contrastes.

4. Resultados

- “Esa es la rutina del día a día: ellos se cambian, ellos se arreglan. O sea, prácticamente aquí, se valen por ellos mismos.”

En más de la mitad de las familias participantes que migraron a España en los primeros años de la década del 2000, fue la madre quien emigró primero, comenzando ella el periplo, y propiciando la traída de los demás miembros. Las entrevistas mostraron algunas condiciones necesarias para un reencuentro familiar ajustado: buen trato de los hijos por parte del adulto que se quedó encargado de

su crianza en el país de origen, comunicación constante con la madre y un período no excesivamente largo de separación.

Una vez sus hijos e hijas estaban viviendo en Barcelona, las participantes resaltaron la necesidad de apoyarles emocionalmente por los cambios que habían vivido y vivían, de dedicarles tiempo para reconstruir la relación debilitada, y de reorganizar las rutinas cotidianas. Aspectos que constituían un reto, dado que ellas mismas se encontraban en el proceso de inserción social, laboral y económica.

La riqueza de redes sociales con que contara la madre, incidía directamente en el cuidado y acompañamiento de los hijos e hijas, mostrándose como uno de los factores que mediaban en la adaptación familiar. La red social constituye la clave de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y agencia (Sluzky, 1989). Se resaltaron: contar con otra figura adulta, el padre o compañero, o parientes de sexo femenino, con quienes la madre pudiera compartir no sólo lo económico, sino también el cuidado y atención de sus hijos e hijas; amistades u otras mujeres en las que pudiera delegar tareas cotidianas; contar con escuelas acogedoras e inclusivas; con instituciones de acogida y de apoyo social; con espacios educativos en horario extraescolar, donde sus hijos e hijas pudieran permanecer después de la jornada escolar, realizando actividades de tiempo libre y de refuerzo escolar, mientras ellas trabajaban.

Las y los profesionales de la escuela, de las asociaciones y de los espacios educativos, con los cuales las madres establecían relaciones de confianza y de respeto mutuo, fueron resaltados como punto de apoyo y de referencia, para poder afrontar diferentes situaciones que se les presentaban en la socialización de sus hijos e hijas (“no querer seguir estudiando”, “absentismo escolar”, “tener amistades que ellas no aprobaban”) y para las cuales no funcionaban los repertorios de prácticas conocidos.

Una de las estrategias resaltadas, durante los dos períodos, muy en relación con las condiciones de producción y vida de la sociedad de destino, es la de otorgar a sus hijos e hijas responsabilidades crecientes en aspectos como la alimentación, los estudios, los

desplazamientos, así como en la distribución de los quehaceres domésticos; lo que en unas condiciones distintas a las que vivían, se orientarían de otra manera.

Otra estrategia, resaltada en mayor medida en las entrevistas del primer período, fue la de intentar conciliar la vida laboral y familiar. Nos referimos a decisiones que tomaban las madres respecto a su trabajo con el fin de atender las necesidades de atención y cuidado de sus hijos e hijas -cambiar la jornada de trabajo, de horario diurno a nocturno, o de jornada de la tarde a la de la mañana, o renunciar a un empleo (Henoa, 2008).

Mariana⁴, procedente de Colombia, cuya familia está conformada por su compañero y sus dos hijos, de 15 y 11 años. Entrevistada en el primer período. Al respecto plantea:

[¿Cómo manejas la influencia del medio?] A ver, el primer año con S. [hijo de 15 años] incluso me tocó dejar el trabajo que tenía para estar más por ellos, me tocó dejarlo, pero igual necesitábamos el dinero. Me tocó conseguir otro en las horas que pudiera trabajar para poder estar por ellos el otro tiempo. Cuando los problemas de este colegio, iba a llevarlos, a traerlos, y si no podía yo, intentaba pagar para que me los trajeran, aunque sea a la puerta; porque era muy duro al principio, había días que yo no alcanzaba a llegar a la hora de recogerlos y le pagaba a una niña que estaba en la ESO [Secundaria Obligatoria] para que me los recogiera y los trajera a la casa (...) O sea, se va escalando en esto. Al principio, si yo me tenía que ir antes de la hora del desayuno, pues yo les dejaba lo del desayuno en la mesa, los cereales, la leche y les decía que dejaran todo luego en la mesa, porque me daba miedo que de pronto se les cayera una taza y se me hicieran daño, se cortaran o algo. Les decía: “Cuando lleguemos ya los lavaremos”. Al medio día les dejaba la comida servida, tapada, que no era sino solo meterla en el microondas. S. se encargaba de su hermana menor, me tocó darles llaves y comprarles teléfono. Mi

4 Seudónimo.

hijo con 10 años ya tenía que cargar con llaves y teléfono para poder yo estarlos localizando a toda hora por teléfono.

Algunas entrevistadas llegaron a manifestar que estas prácticas y gestión de la cotidianeidad contrastaban con el ideal de maternidad que ellas tenían, que implicaba poder cuidar y acompañar a sus hijos en el día a día, y dedicarles tiempo. Por lo cual expresaban sentirse culpables y “fracasadas”. Ejemplificamos con Blanca, cabeza de familia numerosa. Fue entrevistada en los dos períodos.

[La expectativa de traer a sus hijos aquí] Yo sinceramente, puedo decir que tengo suerte en encontrar trabajo. A lo mejor lo que si me he sentido fracasada es en no poder estar tanto tiempo con mis hijos; porque han sido pocas las ocasiones... Por ejemplo, hace un mes, dos meses que iba a limpiar unas casitas, y podía estar a la hora de la comida, o salir más temprano; pero normalmente estoy fuera de casa. Y yo por eso a lo mejor me siento un poco fracasada, a lo mejor. El otro día, R. [Hija de 19 años que ya no vive en la casa materna], me estaba diciendo que buscara la agenda para ver que día podía ir a verme (...)

- “Intentar seguir con la crianza al estilo nuestro”

Ante los cambios que les generaba la migración, las madres y padres participantes relataron que optaban por educar a sus hijos e hijas, de acuerdo con un sistema de valores que asociaban con las tradiciones culturales de sus países de origen. Resaltaron los siguientes valores: lealtad al grupo familiar, respeto y obediencia a los mayores, y el estudio como medio principal de movilidad social. Su expectativa era formar hijos e hijas “buenos”; es decir, responsables, trabajadores, honrados y solidarios con la familia. Consideraban que estos valores les serían útiles a sus hijos e hijas en cualquier lugar donde decidieran emigrar y vivir.

La opción por este sistema de valores, se acompañaba de una crítica a la asimilación

que hacían sus hijos e hijas de los valores predominantes en la sociedad española. Aún cuando algunas madres nombraron comportamientos positivos que podían asimilar sus hijos e hijas en la escuela -como ser independientes y ordenados con sus cosas, y más extrovertidos, fueron nombrados en mayor medida los cambios negativos que observaban en estos/as, como que se volvían “contestones”, “groseros”, “descomedidos” y “materialistas”. Lo cual asociaban con el hecho de estar inmersos en un entorno que valora al individuo por encima del grupo, que se centra en satisfacer los deseos del niño y en el que los adultos pierden la autoridad y control sobre éste.

Adriana, procedente de Perú, cuya familia está conformada por su marido y dos hijos, de 16 y 10 años, y quien fue entrevistada en el segundo período, nos relata:

[Diferencias entre los niños nacidos en el Perú, y los que nacen aquí] Hay una diferencia, ¿Sabe cuál es? Por ejemplo mire, yo he traído mis hijos de allá, y la crianza la traigo de allá y que sigan con la crianza que son de allá y que lo hagan aquí. Que no que por ejemplo, el hijo de tal, quiso esto y se tiró al piso y pidió, y pidió y le dan. No, nosotros no; no criamos de esa manera. Entonces los hijos que nacen aquí, por ejemplo, hay una pareja que ha tenido recién sus niños, entonces ya dejan que estos niños que nacen aquí se eh, como le digo, actúen o se críen como los niños españoles de aquí (...) Por ejemplo hay parejas que son de aquí, que son españoles, entonces, los niños, hacen muchos berrinches, en la calle. Eso no lo hacen nuestros hijos. Y me molesta ver, que como padres no pongan un freno, y decirle no, que no se puede hacer.

De cómo la defensa de los valores asociados a la sociedad de origen y la desconfianza hacia los de la sociedad dominante, pueden conllevar a una ruptura con dicha sociedad, nos lo ejemplifica Maritza, cabeza de familia, con una hija de 11 años, quien ha decidido retornar a Ecuador, pese a tener contrato de trabajo indefinido.

Tengo muchas ganas de volver, son doce años aquí (...) Como te comenté la niña se me hace grande y aquí son muy... y no quiero, tu sabes cómo en Sudamérica es otro tipo de educación y [aquí] no. No respetan a los padres, no hay cómo dejarlos saber lo que está mal, porque ellos te van diciendo, lo que es y lo que no es. Por suerte mi niña no es así, porque yo le he puesto mucho freno; no es altanera conmigo, me respeta mucho, pero yo sé que en el Instituto va a cambiar mucho y en una edad ya difícil... Ya le coge la adolescencia y a veces se me pone también, que me quiere mandar; que me quiere alzar la voz. Pero yo con una sola mirada la bajo, porque nuestra educación es muy diferente. Nosotros no permitimos eso, nosotros sabemos que el respeto al padre es lo máximo. Y aquí no, aquí todos gritan a los pobres padres. Tu has visto en la prensa: los matan. Y yo no quiero.

En relación con las prácticas educativas que apoyan el sistema de valores de estas familias, fueron resaltadas: colaboración en los quehaceres domésticos y en el cuidado de los hermanos menores, independientemente de si son chicos o chicas; responsabilidad con sus deberes; y el control o “estar encima” de sus hijos e hijas en cuanto a las amistades y las salidas, con el fin de manejar la influencia negativa de sus pares. También la utilización de prácticas de corrección como “quitarles los videojuegos, las salidas o lo que más les gustaba”.

En algunas de las familias con adolescentes, pudimos observar que se abría el espacio para la negociación de nuevos significados y comportamientos. Negociación que se hacía más necesaria en tanto sus hijos e hijas se estaban socializando también de acuerdo con los valores y las prácticas de la sociedad de destino (Hedegaard, 2005, 2011). Sus hijos e hijas mostraban posiciones diferentes, en aspectos como la autoridad, la autonomía; y se comportaban más como sus pares. Actitudes como considerar que el hecho de que sus hijos e hijas les cuestionaran no implicaba una falta de respeto, y que la informalidad en el trato no

conllevaba una pérdida de autoridad, permitían establecer relaciones de confianza padres-hijos y abrir el espacio para la negociación.

Esta apertura a la negociación se observó principalmente en familias cuyas figuras parentales contaban con niveles educativos superiores y con mejores condiciones laborales. En cuanto al contexto escolar y extraescolar donde sus hijos e hijas se desenvolvían, estas familias mantenían una comunicación continua y fluida con sus representantes, así como participaban en programas educativos y sociales que les apoyaban en los retos que afrontaban.

Ejemplificamos con Julián, de 15 años, de origen ecuatoriano, quien vive con sus padres y hermana. Sus padres cuentan con altos niveles de escolaridad y mejores opciones laborales que el resto de participantes. Fue entrevistado en el primer período.

[¿Lo positivo y lo negativo de haber venido aquí, de que tus padres hubieran emigrado acá?] Eh, desde que vinieron mis padres, bueno han cambiado un poquito porque allá eran más estrictos. Y en el cole, aquí son más permisivos; allá no nos dejaban hacer ciertas cosas, y como aquí, así quieras o no se te va pegando algo, ¿no? Los demás influyen y en el cole; aquí son como más abiertos con el profesor, de tú, les tutean, allá era un poquito de más respeto, o si no: ¡reglazo! [¿Tus padres también han cambiado entonces?] Sí, ahora están más abiertos; antes no me dejaban. Bueno, también porque era pequeño y todo eso (...)

En contraste, se observó que las situaciones que generaban mayor tensión entre las figuras parentales y sus hijos e hijas, se presentaban cuando aquéllas mantenían una actitud rígida ante la posibilidad de negociar nuevos significados y comportamientos con sus hijos e hijas.

-“Si no estudias, no eres nadie.”

El estudio es un valor resaltado por todas las figuras parentales entrevistadas, que asocian con la movilidad social. Es un valor que asumen de acuerdo con los parámetros de las sociedades de origen, donde la realización de estudios

profesionales se ha asociado al logro de mejores salarios y avance social. No observamos en sus relatos una distinción en cuanto al género, esperando que tanto sus hijos como sus hijas “lleguen lo más lejos que puedan”.

A diferencia de cómo ellos/as mismos fueron criados, anhelan que sus hijos e hijas sigan una carrera universitaria o técnica superior. Aunque reconocen que el que sus hijos puedan estudiar más allá de los estudios obligatorios (4º de ESO), no depende únicamente de ellos como padres, sino también de sus propios hijos y de los recursos y ayudas que se pongan a disposición desde la sociedad a la que se están integrando.

El aprendizaje de la lengua catalana⁵ también fue visto como una manera de adaptación y de movilidad social, en cuanto les permitiría a sus hijos e hijas conseguir mejores empleos en el futuro. Las madres esperaban que sus hijos e hijas hablaran y escribieran el catalán, pero sin descuidar el castellano. Incluso algunas les reñían cuando les revisaban los cuadernos y encontraban errores de ortografía o que estaban mezclando las dos lenguas.

Entre las prácticas conducentes a apoyar la escolaridad de sus hijos e hijas, sobresalieron: comunicación con la escuela -esto en función del tipo de contratación y horario laboral; consecución de dinero o ayudas para que sus hijos e hijas pudieran tener los libros y asistir a las salidas pedagógicas programadas. También el que sus hijos e hijas pudieran contar con las herramientas necesarias y el ambiente propicio para estudiar. Ejemplos de esto son: que tuvieran ordenador -cuando los medios económicos así lo permitían-, una pequeña biblioteca o eximirlos de algunas obligaciones en la casa.

Mariana, de Colombia, con dos hijos, de 15 y 11 años, nos relata al respecto:

[¿Tú eres exigente con lo de los estudios?]
Muchísimo, yo a ellos les he recalado y ellos nunca me han perdido un año. Yo a ellos les he puesto mucho el ejemplo mío (...) Yo digo que yo soy exigente pero es que yo les he aportado todo lo que más he podido; hicimos un esfuerzo por comprarles una biblioteca, por conseguir

un ordenador, tienen una buena mesa, tienen sus lámparas con buena luz para que no les mortifique nada, cada uno tiene su escritorio en la habitación y todo esto es con mucho sacrificio. Yo les digo que cuando yo estudié me apoyaba en la cama y me sentaba en el suelo; porque no tenía mesa. Y las notas mías, no es por nada pero con lo poquito que podía estudiar, eran muy buenas notas. Y yo tenía que ayudarle a mi mamá a trabajar por la mañana y tenía media hora para hacer los deberes; y si no alcanzaba, era mi problema...Le ayudaba a ella en la tienda por la mañana y es que yo padecí mucho, no sé cuantas locuras hice porque yo quería estudiar más; sin embargo, no lo logré. Bueno, no lo logré cuando tenía que estudiar, que era cuando era jovencita. Entonces yo les digo: “Yo a ustedes no les acepto que, con todos los recursos que tienen, me pierdan un año. Ustedes no pueden perder un año porque el trabajo de ustedes es estudiar y el mío es proveerles lo que necesiten para estudiar (...)

En cuanto a su colaboración en los deberes escolares de sus hijos e hijas, daban cuenta de un acompañamiento más cercano cuando estos/as llegaron a Barcelona y requerían adaptarse a las nuevas demandas. De todas las participantes, una tercera parte refiere que no les ha colaborado directamente, o porque no entendían los temas que trabajaban sus hijos e hijas en la escuela ni la lengua catalana, o por sus horarios de trabajo. No obstante, estas madres se mostraron activas en la búsqueda de recursos para suplir esta necesidad, inscribiendo a sus hijos e hijas en los programas de refuerzo escolar y ayuda a los deberes, de los casales o espacios educativos de horario extraescolar.

En dos de las familias, donde se observaron las mayores dificultades en el desempeño escolar de sus hijos e hijas -no continuar los estudios después de la enseñanza obligatoria o incluso no terminar los estudios obligatorios- se trataba de familias numerosas, encabezadas por la madre. Pero, pese a estas dificultades, en ellas se preservaban tanto la valoración del logro escolar como las prácticas para apoyarlo.

5 El catalán tiene el rango de lengua oficial junto con el castellano. Es la lengua vehicular del sistema educativo.

Lo que contrastaba con lo observado en familias -de los mismos países de procedencia y con características similares de inserción- que no apoyaban la escolaridad de sus hijos –sobre todo de sus hijas-, situaciones a las que accedimos por las entrevistas con referentes de la sociedad de destino. No les enviaban a la escuela, ya que tenían que cuidar otros niños menores de la familia o realizar los quehaceres domésticos; no les gestionaban las ayudas para los libros; no les enviaban a las salidas pedagógicas ni actividades extraescolares. Situación que conducía a la deserción escolar.

En las entrevistas del segundo período, se observó cómo incluso frente a la situación de crisis económica que se vive en España, el estudio se muestra como una herramienta necesaria para poder sobresalir y conseguir mejores oportunidades vitales. Así nos lo plantea Alicia, de Ecuador, cabeza de familia, con dos hijos de 11 y 6 años. Con estudios universitarios incompletos y trabajos como administrativa.

[Papel que juega el tener estudios ¿Es importante aún en momentos de crisis?] Yo pienso que tienen que estudiar, DIOS MÍO, ¡NO! ¡Tienen que estudiar!... [Para los profesionales] habrá trabajo, habrá cosas nuevas, expectativas, proyectos, planes (...) La educación siempre ha sido importante, aún ahora más, mucho más y en estos momentos de crisis pues, mucho más. Yo pienso que ahora en este momento, en la crisis, hay muchos profesionales que incluso no tienen trabajo; mucha gente que está en el paro. Y no, la educación es muy importante, mucho más. Antes, ahora, siempre. Y yo creo que todos los padres queremos que nuestros hijos sean preparados, sean unos buenos profesionales y que tengan un buen futuro. Yo pienso que como padres debemos pensar igual.

5. Consideraciones finales

Los resultados presentados no pretenden ser generalizaciones de los valores y prácticas educativas del colectivo de familias latinoamericanas en Barcelona, ni agotar la

complejidad que implica la socialización familiar en contextos de migración internacional. Nuestra aportación radica en amplificar las voces de las personas entrevistadas, mayoritariamente mujeres activas en la búsqueda de redes y recursos para lograr una mejor inserción para sí mismas y para sus hijos e hijas. Así como en señalar algunas condiciones que median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales que les exigen modificar y ajustar las modalidades de socialización familiar previas, de acuerdo con los modelos eco-cultural de Reese (2002) e histórico-cultural de Hedegaard (2005, 2011).

En cuanto a los valores que guían las prácticas educativas, **el mantenimiento de los valores asociados a las sociedades de origen** -la lealtad familiar, el respeto y obediencia a los padres y profesores, y el estudio como herramienta de movilidad social- se mostró como un elemento común en todas las entrevistas. Se observó que madres y padres, más que hacer una asimilación de los valores dominantes, realizaban un análisis crítico y se resistían a aquellas pautas que consideraban negativas para la educación de sus hijos, como la pérdida de autoridad y jerarquía en la relación adulto-niño y el predominio de los deseos del niño.

Esta importancia que otorgan las figuras parentales latinoamericanas inmigradas al sistema de valores de sus países de origen, es interpretado en algunos estudios como un refuerzo al sentimiento de auto-valoración de sus hijos e hijas y de orgullo por su origen étnico-cultural (Juang & Syed, 2010); en otros, como parte integrante de la construcción de identidades biculturales en sus hijos e hijas (Delgado-Gaitán, 1994, Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003); y en un tercer grupo, como una estrategia para proteger a sus hijos de los entornos de peligrosidad donde viven (Reese, 2002, Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2005). Lo que pudimos constatar en nuestro estudio, es que si bien el mantenimiento de estos valores por parte de las figuras parentales, les daba seguridad y favorecía el sentimiento de continuidad y de vinculación con sus países de origen, cuando éstas persistían en mantenerlos a ultranza, sin permitir la negociación de

nuevos significados y comportamientos con sus hijos e hijas, se mostraban menos aptas para comprenderles y acompañarles en los retos que éstos/as enfrentaban, en proceso de incorporar en su identidad diferentes adhesiones y nuevos bagajes.

En cuanto a las prácticas educativas, observamos que éstas sufren transformaciones en las que confluyen tanto los valores familiares como las condiciones y recursos que encuentran en la sociedad de destino. La emergencia de estrategias como la re-organización de los horarios laborales, la delegación en sus hijos de diferentes tareas asociadas al cuidado y atención del hogar, y el aprovechamiento educativo de los espacios extraescolares. Así como también las prácticas conducentes a apoyar la escolarización de sus hijos e hijas y las de corrección, dan cuenta de las modificaciones que se viven al interior de la familia, como resultado de las nuevas condiciones de producción y de vida en destino.

Entre las condiciones que median en la adaptación de las familias a los cambios contextuales y culturales podemos señalar:

La composición de la familia; tanto las familias monoparentales encabezadas por la madre, como las familias numerosas, fueron las que mostraron mayores dificultades en el establecimiento de rutinas cotidianas y prácticas educativas que les permitieran acompañar afectiva y normativamente a sus hijos en la vida doméstica, así como en sus actividades escolares y extraescolares. Dichas madres no diferían de las demás participantes en valores educativos, pero se veían afectadas por condiciones económicas precarias y la falta de otro adulto que apoye y comparta las tareas domésticas y educativas.

Las redes sociales con que cuentan. Contar con otras figuras adultas -el padre o el compañero de la madre, parientes femeninas- con quienes la madre pudiera compartir el cuidado y educación de sus hijos e hijas; contar con una escuela con dinámicas inclusivas, con cuyos profesionales se pudieran establecer relaciones de mutuo respeto y reconocimiento; contar con espacios educativos, en horario extraescolar; contar con instituciones de apoyo al desarrollo personal, familiar y profesional,

así como con una red de amistades de sexo femenino. Todo ello contribuía a la organización cotidiana de las familias y al afrontamiento de diferentes retos educativos, a medida que sus hijos crecían en la sociedad de destino.

La escolarización e inserción laboral de los padres. Las figuras parentales con mayores niveles educativos y posibilidades de inserción laboral y económica mostraban mayor tendencia a flexibilizar algunas de sus prácticas, sin sentir que esto menoscabara los valores en que fundaban la socialización de sus hijos e hijas; y a negociar con estos/as. Una situación diferente mostraban aquellas figuras parentales del grupo de participantes, con los niveles educativos más bajos y mayores dificultades para lograr una estabilidad laboral y económica, quienes persistían en mantener los valores y prácticas exigidos para sostener la tradición cultural de sus sociedades de origen. De acuerdo con Hedegaard (2005, 2011), estos adultos se basaban, para educar a sus hijos, en las imágenes estáticas de dicha sociedad, antes de emigrar y en una comunicación y participación débiles en el contexto escolar y extraescolar. Mostraban mayores discrepancias en sus relaciones interculturales y una menor comprensión de los retos que enfrentaban sus hijos e hijas.

Si bien a simple vista pareciera que las figuras parentales de las familias inmigradas latinoamericanas, se dedicaran solo a trabajar, y “que sus hijos están a la deriva”, a través de sus relatos pudimos conocer que cuentan con una “brújula” que les indica a dónde quieren que lleguen sus hijos e hijas en el futuro; así como con unas prácticas y estrategias que transforman los bagajes que traen de los países de origen, al incorporar aquellos elementos y condiciones que encuentran favorables en la sociedad de destino y que implican un cambio cultural. Conocer sus expectativas y metas respecto al desarrollo de sus hijos e hijas, sus valores, sus prácticas, los obstáculos relacionados con la falta de redes sociales de apoyo y con la gestión del tiempo, podría contribuir a favorecer la inserción escolar y social de sus hijos e hijas, y a prevenir o desbloquear situaciones en las que estas familias se pueden ver atrapadas.

Lista de referencias

- Ajuntament de Barcelona (2012). *Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona. Departament d'Estadística*. Recuperado de: www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/inf/pobest/pobest12/pobest12.pdf
- Alcalde-Campos, R. & Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 229-243. Doi:10.11600/1692715x.11115040712
- Andreouli, E. (2013). Identity and acculturation: the case of naturalised citizens in Britain. *Culture and Psychology*, 19 (2), pp. 165-183.
- Ayuso, A. & Pinyol, G. (eds.) (2010). *Inmigración latinoamericana en España. El estado de la investigación*. Madrid: Fundación Cidob.
- Carrasco, S. (coord.) (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Proceso y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB, Síntesis.
- Delgado-Gaitán, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (eds.) *Cross-cultural roots of minority child development*, (pp. 55-86). Hillsdale: Erlbaum.
- Essomba, M. A. (2012). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura & Educación*, 24 (2), pp. 137-148.
- Falicov, C. J. (2007). El trabajo con inmigrantes transnacionales: expandiendo significados de familia, comunidad y cultura. En H. M. García (coord.) *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, pp. 111-132.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. (eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Greenfield, P. M., Raeff, C. & Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, pp. 115-125.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*, 11 (2), pp. 187-205. Doi: 10.1177/1354067X05052351
- Hedegaard, M. (2011). A cultural-historical approach to children's development of multiple cultural identities. En M. Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (eds.) *Children, Development and Education. Cultural, Historical, Anthropological Perspectives*, (pp.117-133). London: Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-0243-1_8
- Henao, C. (2008). *Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.
- Juang, L. & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*, 33 (3), pp. 347-354. Doi:10.1016/j.adolescence.2009.11.008
- Kadianaki, I. (2010). Commentary: Making Sense of Immigrant Identity Dialogues. *Culture Psychology*, 16 (3), pp. 437-448. Doi: 10.1177/1354067X10361402.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), pp. 149-162. Doi:10.1174/113564012804932119
- Levitt, P. (2007). Els reptes socioeducatius de les segones generacions d'immigrants des d'una perspectiva transnacional. *Debats d'educació*, 8, pp. 14-23.
- López-Montaña. L. M. & Loaiza-Orozco, M. L. (2009). Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades

- y nuevos desafíos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 837-886.
- Micolta, A. (2007). Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), pp. 13-25.
- Patiño, A. (2007). Extraños en las aulas. En L. Martín-Rojo (ed.) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, (pp. 181-215). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pedone, C. (2006). *De l'Equador a Catalunya: El paper de la família i les xarxes migratòries*. Barcelona: Mediterrània.
- Pedone, C. & Gil-Araújo, S. (eds.) (2013). *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante latinoamericana en Cataluña*. Barcelona: Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P. & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (6), pp. 1000-1040.
- Reese, L. (2002). Parental Strategies in Contrasting Cultural Settings: Families in Mexico and "El Norte". *Anthropology & Education Quarterly*, 33 (1), pp. 30-59.
- Sluzky, C. E. (1989). Network disruption and network reconstruction in the process of migration/relocation. *The Bulletin, Journal of Berkshire Medical Center*, 2 (3), pp. 2-4.
- Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tenorio, M. C. (2012). Traditional and contemporary mothering in coexistent worlds. Theories, practices and cultural realities. En A. C. Bastos, K. Uriko & J. Valsiner (eds.) *Cultural Dynamics of Women's Lives*, (p.p. 31-58). Charlotte: IAP.
- Zapata-Martínez, A. (2009). Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1749-1769.