

FAMILIA, ESCUELA E INMIGRACIÓN

Desde el punto de vista de sus repercusiones sobre la forma de entender la educación de hijos, el impacto de la experiencia migratoria en la reestructuración de la vida de las familias inmigradas puede condensarse en tres elementos claves; **conlleva una probabilidad mayor que la de los autóctonos de constituir hogares no tradicionales; fomenta un discurso de base fuertemente comparativa y genera una experiencia conciencia de las dificultades que conlleva la crianza.** Veámoslo seguidamente.

La composición de hogares no tradicionales (o de hogares que aún siendo tradicionales en su composición final son resultado de un proceso de separación y reagrupación) y la consiguiente reestructuración del proyecto familiar que ello conlleva constituye una especie de <<micro-macro>> estructural fundamental sobre el que analizar las expectativas y actitudes hacia la educación de los padres y las madres inmigrantes. No es difícil pensar que la forma en que se haya producido la separación y al reagrupación familiar debe influir no sólo en la composición efectiva de los hogares, sino también en su clima emocional y en la estructura de expectativas y deseos; en sus prioridades, en sus sentimientos de culpa o frustración, o en sus mayores o menores necesidades de recuperar un tiempo perdido o de tener una pronta constatación de que el coste material y sentimental del traslado ha sido justamente recompensado. No es tampoco difícil pensar que todo este impacto emocional sea relevante para el estudio de la escolarización de los hijos de estas familias, pues es fácilmente esperable que dicho impacto tenga su efecto en el nivel y el tipo de aspiraciones de los hijos, en su cultura del esfuerzo, en la conformación de sus referencias biográficas y, en definitiva, en la construcción de sus objetivos vitales. En el marco, pues, de lo que significa esta reestructuración del proyecto familiar es en donde hay que entender toda una serie de fenómenos que consideramos en epígrafes posteriores y que tienen innegables efectos sobre la socialización y endoculturación de los hijos –y más, seguramente, sobre la de los que no han nacido en España y han permanecido algunos años en el país de origen en ausencia de uno de los progenitores o de ambos (la llamada generación 1'5).

Así, la primera diversidad que aportan las familias inmigradas (diversidad que, por supuesto, no es monopolio suyo) es una diversidad de modelos familiares que no siempre o no necesariamente es causa o resultado de una desestructuración familiar, pero sí conlleva muy frecuentemente importantes procesos extraños a la conformación de una familia-hogar tradicional.

Entre esos procesos podemos señalar: la reelaboración de los roles masculino y femenino (como ocurre en los casos de monoparentalidad o, como ocurre frecuentemente entre los latinoamericanos, en los casos de reagrupación precedidos del trabajo de la madre y acompañados del desempleo del padre); la renegociación o derivación de la autoridad paterna (como ocurre en los casos de lo que nuestras informantes marroquíes llaman <<viviendas partidas>>); o la inversión de la relación educacional típica (como ocurre cuando por mayor dominio de la lengua de acogida es el menor el que enseña o explica algún particular al adulto o cuando, en términos generales, el adulto no puede evitar mostrarse ante los menores como un aprendiz más del nuevo contexto de acogida, con la consiguiente quiebra de la legitimidad de la experiencia que ello conlleva para el ejercicio de su autoridad).

Los casos de maternidad o paternidad <<a distancia>> constituyen otra buena muestra. Muchas de las familias inmigradas, efectivamente, pasan o han pasado por periodos de maternidad o paternidad transnacional cuando la emigración la inician por separado el padre o la madre (aun cuando en la actualidad constituyan un hogar tradicional (familia nuclear).

En cualquier caso, lo que es innegable es que, sean cuáles sean los términos de las comparaciones establecidas, el traslado migratorio, en cualquiera de sus modalidades, supone una toma de conciencia de las dificultades que conlleva la crianza, no sólo si se realiza en la monoparentalidad, el hogar compartido o la distancia, sino incluso en el de la familia biparental sola en un hogar, pues incluso ésta debe aprenderse a ser realizada en un medio extraño cuando hay por lo general poco tiempo para procesar moral y psicológicamente realidades nuevas y a menudo inesperadas.

El primer problema, como es razonable pensar, es que antes de la reagrupación, la distancia hace especialmente duro el seguimiento de la escolarización en origen por parte de la madre (o padre) emigrada. Para el caso mayoritario de las trabajadoras domésticas, esto genera una enorme tensión al tener que mantener una difícil coexistencia entre un modelo cultural de maternidad intensiva y un trabajo igualmente intensivo (por horarios, compromisos con deudas contraídas, etc.), que deja poco tiempo y oportunidad para el seguimiento escolar (Parella, 2005). Como luego veremos, mucho del estrés y preocupación posterior por seguir la trayectoria del hijo en España podría tener su origen en la necesidad de recuperar este tiempo o control perdido.

Quizá las dificultades en ejercer un modelo tradicional de control parental (muchas veces delegado en suegros, abuelos o tíos, sobre todo si quien emigra primero es la madre) sean también una fuente de la ansiedad de autoridad de la que hablaremos más adelante (y precisamente, como veremos, muy asociada a la única de las objeciones o diferencias que con práctica unanimidad de los padres achacan a la vida informantes nos han hablado de lo habitual que es el que niños latinoamericanos inicialmente criados en el país de origen llamen mamita a la abuela (aunque es preciso tener en cuenta que son abuelas de menor edad que las españolas) o que las madres solas en España usen la expresión ¡a que te mando con tu padre! Para recriminar a sus hijos. La narración de una madre ecuatoriana nos informa, por ejemplo, de cómo tras dos años de convivencia aquí con sus hijos y su marido después de haber vivido cuatro separada de ellos, debe aceptar todavía –y lo hace con profundo agradecimiento- que

<<La abuela siempre será lo primero. Siempre, siempre... me lo dicen aún ahora... y no me incomoda. ¿eh? Ellos han llorado mucho por la abuela, y yo tengo que agradecerle que sean buenos niños, no importa que no me quieran mucho a mí>>.

Nuestra hipótesis al respecto es que, como vamos a ver de seguido, dentro de la psicología profunda de la migración, el éxito educativo de los hijos puede contribuir a paliar los efectos de la ansiedad por encontrar indicadores del éxito de la aventura migratoria.

LA CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN. UN ALEGATO MERITOCRÁTICO

La idea básica que soportan, desde luego, es que la educación es importantísima en el proyecto de vida de los inmigrantes y que su grado de confianza en ella condensa buena parte de su confianza en que su aventura migratoria llegue a buen término. El trabajo de los hijos en la escuela es el corolario del trabajo de sus padres fuera de ella, y esto es central, pues –como nos decía una madre ecuatoriana: <<hemos venido a lo que hemos venido>> (C2M1). Dicho más brevemente: el éxito de la educación de sus hijos es (será) el éxito de su proyecto migratorio.

Parece que para la mayoría, pues, lo que ofrece la escuela es el nutriente del éxito en la integración, y esto vale no sólo para los conocimientos, sino también para la inmersión en valores y costumbres.

Así es que no es de extrañar que esta actitud meritocrática vaya muy frecuentemente asociada a una voluntad asimilacionista. Esta combinación contribuye a forjar un sentimiento de integración que, a su vez, puede llegar a crear un gran margen de tolerancia. El ejemplo extremo de ello es la aceptación de la inmersión de los hijos en una nueva cultura religiosa diferente a la de los padres. Ése es el caso, por ejemplo, de un padre africano de religión protestante (GD2/7), que aunque no le gusta que hayan enseñado a su hija a rezar según la religión católica (lo hace antes de comer y de irse a la cama todos los días), lo entiende y la deja: <<hace la oración como lo hacen los católicos... al principio no lo veía bien, pero como está integrada en la sociedad española, está en una sociedad católica, pues...>>.

No sólo les preocupa la educación como formación en valores de buen encauzamiento, algo muy ligado a su preocupación por la disciplina y el respeto, como veremos. Les interesa también la educación en un sentido más instrumental, como calificación y herramienta para acceder a mejores zonas del mercado de trabajo. Y aquí la sobrecualificación que caracteriza a muchos de ellos condenados al subempleo les dota de una buena dosis de realismo, y refuerza, además el valor de su confianza en el valor de la educación.

Un africano, por ejemplo, a la hora de hablar de las expectativas que conlleva al hablar de la educación como inversión, nos comparaba el escenario español con Francia como ejemplo de <<donde la integración de los negros no es difícil>>, porque <<es fácil ver a un negro en el metro o en un banco>>... <<cambiará con el tiempo, no hay negros africanos que lleven aquí treinta años y en Francia sí, pero con el tiempo España mezclará más negros>>. Saben que hay posibilidades, que <<aquí se puede estudiar mucho>>, pero faltaban todavía oportunidades para vivir de acuerdo con esa educación. Su percepción de la segmentación del mercado laboral es muy dependiente de su conocimiento de doctores o titulados superiores que se ven abocados a los puestos de las <<3 Pes>> (penosos, peligrosos y precarios). <<Tienen carreras, pero no tienen sitios>> (GD2/24), una evidencia que, no obstante, pese a hacer presente la percepción de un futuro difícil para los hijos porque los trabajos que ven que reciben los jóvenes que han estudiado son muy precarios, no llega a disolver la actitud optimista y la confianza en que más adelante las cosas mejorarán, en que trabajarán como el resto de los españoles, <<porque ahora sólo hay trabajos en el campo y en la construcción>>. Esa confianza en un futuro mejor a veces se empaña también de realismo a veces con su propia experiencia de discriminación por parte de los empleados y encargados (especialmente en construcción) cuando, ante tareas más pesadas, se escucha: <<manda a los negros a hacerlo>>. Ellos saben que esta puede ser una frontera, aunque no pierden la esperanza, <<de aquí a un cierto tiempo tal vez cambien las cosas>> .

LO QUE LA ESCUELA LES DEPARA

Tan confiados como parecen estar la mayoría en la rentabilidad de una buena educación, a pesar de su experiencia de sobrecualificación y precariedad laboral, y tan psicológicamente necesitados del éxito escolar de sus hijos... ¿Qué encuentran los padres y madres inmigrante en la escuela de sus hijos? ¿Qué valoran como positivo y qué les resulta extraño?

Para los padres y las madres inmigrantes, con mayor o menor dosis de entusiasmo, la ilusión por dar estudios a sus hijos se presenta de la mano de una valoración generalmente alta de lo que el sistema educativo español les ofrece. El elevado índice de satisfacción de los padres con la educación española (mayor que la de los autóctonos, sobre todo en los centros con mayor porcentaje de alumnado procedente de familias inmigradas) ya había sido destacado en la anteriormente mencionada encuesta del Defensor del Pueblo. Las opiniones recogidas por nosotros refuerzan también la idea de que, en su opinión, los padres y las madres se sienten mejor acogidos por la escuela que por otras instituciones.

El peso de la acogida escolar experimentada, hemos encontrado algún caso en el que, aun cuando la educación de los hijos no fuera algo tenido en cuenta en el momento de partir, la positiva valoración de los ya variados años de escolarización recibida es considerada por los padres como un factor más de retención en el país de acogida y de prolongación de un proyecto migratorio que inicialmente no tenía voluntad de asentimiento definitivo o duradero.

Y es que, junto con la ausencia de castigo físico –de lo que tendremos oportunidad de hablar en el epígrafe siguiente- el primer elemento que se evalúa positivamente en el sistema de acogida es la diferencia de recursos materiales existentes en comparación, claro y está, con los de las escuelas de los países de procedencia. Se aprecia enormemente también el que el acceso a ellos sea tan fácil, incluso en situación de irregularidad administrativa. El mensaje básico expresado con práctica unanimidad sería: en España no hace falta dinero ni papeles para poder estudiar bien.

No obstante, la acogida no sólo tiene que ver con los medios de que se dispone en la escuela, sino también con lo que podríamos calificar con la <<acogida emocional>>. En cierta forma, el centro (y, más específicamente, los miembros del equipo directivo o algunos tutores) hacen muchas veces la función de <<pañño de lágrimas>> y responden a demandas que exceden su competencia estrictamente pedagógica. A ello lleva en ocasiones la mera desorientación de los recién llegados que con ninguna otra institución tienen un vínculo tan cotidiano como con la escuela de sus hijos. En otras muchas ocasiones, sin embargo, no es la desorientación sino la confianza la que lleva a (generalmente) madres inmigrantes a buscar información extraacadémica e incluso consuelo o asesoramiento personal en la escuela.

Los padres latinoamericanos coinciden por lo general en observar que el nivel académico es aquí más alto, sobre todo en comparación con la enseñanza pública de los países de origen. Esta percepción es

congruente con el hecho generalizado de que los alumnos que llegan con experiencia escolar en el país de origen sean muy habitualmente escolarizados en algún curso por debajo del que les correspondería por edad. También los hay entre ellos que coinciden en apreciar un aspecto muy estresante y competitivo en el sistema español. Una madre peruana, autoasignándose un conocido estereotipo, afirma ilustrativamente que <<nosotros, sin embargo, [los latinoamericanos] somos más lentos... y acá es imprescindible la velocidad>>. Y algo similar manifestó también una madre rumana:

<<En mi país se hacen las cosas más tranquilas, aquí les meten muchas cosas en la cabeza... después de venir del colegio viene con la cabeza así [gesticula con las manos]>>.

Los casos de discriminación percibida con que nos hemos encontrado han tenido que ver fundamentalmente con dos cuestiones: el acceso a ciertos centros y el etiquetaje. ES cierto que, como hemos visto, especialmente en el discurso de africanos y latinoamericanos, late la asombrada percepción de una oferta pública que en sus países de origen se corresponde sólo con la oferta privada. A pesar de ello, no es raro encontrar un deseo de escolarizar a los hijos en la red privada-concertada, principalmente por dos razones: primero, porque guiados pro ese estado de cosas en el país de origen y por la guía que- especialmente en las grandes ciudades- constituye para las familias más en contacto con las de la clase media autóctona su comportamiento en la elección de centro, y teniendo gratis el acceso a la privada-concertada, el coste de satisfacer una supuestamente <<mejor>> educación es mínimo (aun si no se comparte el ideario religioso del centro); segundo, por la seguridad psicológica que ofrece la cobertura religiosa de algunos centros ligados a parroquias que forman parte de las redes de contactos y actividades de los inmigrantes (sobre todo latinoamericanos).

Los padres africanos, por ejemplo, han de enfrentar en algún momento el etiquetaje del que es objeto el color de la piel de sus hijos, y deben urdir sobre ello algún tipo de estrategia que puede variar en función de la violencia con que es experimentada por el hijo y de cómo haya sido vivida por él mismo fuera de la escuela. Así, aún cuando se ha percibido que el uso de la etiqueta <<negro>> va asociado a un trato discriminatorio en el ámbito laboral, estos padres coinciden en que eso no siempre revela racismo sino, simplemente, una actitud excesivamente agresiva. <<Depende de la manera de hablar...>> -afirma uno de ellos: <<a mi hijo le han dicho que su papá es como Baltasar>> (y ríe al narrar la escena). <<Mi hijo>> -dice otro- <<me ha dicho: “papá, que hay un niño que me llama negro”. Y yo le digo: “pues, tú, le llamas blanco, y se acabó”>>. Todo lo que no obsta para que, como apunta otro padre.

Pero aún cuando no haya rasgos que estimulen el etiquetaje por parte de la población fenotípicamente no marcada, los padres y madres inmigrantes en general son conscientes de que la propia etiqueta de <<inmigrante>> marca, y tienen un sentimiento generalmente de rechazo.

A muchos padres y las madres inmigrantes la escuela española les depara también un choque con sus visiones de lo que debe ser el respeto y la disciplina, lo que a menudo les supone un fuerte ejercicio de aprendizaje de un nuevo sentido de la libertad con el que no siempre encuentra fácil comulgar. Como este choque resulta de enorme importancia a la hora de poner en relación la experiencia educativa de las familias inmigradas con los procesos de aprendizaje social y adaptación cultural que supone su traslado, los trataremos en un epígrafe específico.

El recurso habitual al castigo físico en sus países de origen es frecuentemente señalado como una de las diferencias más llamativas entre las culturas educativas de los países de origen y la de España. Pero las reflexiones que entretienen en torno a esa apreciación permiten descubrir que algo más sustantivo subyace a esta observación. Aunque por regla general la ausencia de castigo físico no es criticada en sí misma, sí que lo es la falta de disciplina que se percibe en las escuelas en comparación con las de sus países de procedencia (así como, más en general, la falta de respeto hacia los mayores). No obstante, y siempre sobre esa misma idea de asegurar el control y la obediencia, el grupo de padres africanos mostró una mayor condescendencia hacia el castigo físico.

<<En África los profes nos pegaban cuando hacemos cosas malas y yo lo veo muy bien, nos castigaban...>> y, tras recordar los castigos del padre Pierre (de origen francés), añade: <<Aquí no pega al niño, y si el profe lo hace viene la poli y se mete en líos>>.

También alguna madre rumana cuenta que <<es un poquito por miedo<<< [porque] en Rumania si algo no le gusta al profesor, te pega>>, y aunque no todas están de acuerdo en que se pegue tanto, sí se coincide en que ese respeto del que hablan y que en cierta forma añoran comienza ya en el lenguaje, en el hecho simplemente de emplear el <<usted>> para dirigirse al profesor (<<ahí empieza todo>> -afirma una de ellas>>). Así es como se consigue que <<la clase está muy tranquila, no se hace mucho ruido, no se grita>>.

Cuando se tienen hijos en secundaria, los miedos e incertidumbres propios de una aventura de asentamiento y crianza en un país nuevo, se unen los miedos e incertidumbres que rodean el desarrollo mismo de la adolescencia, por eso son reacios a dar mucha libertad a los hijos. En general, como a cualquier padre o madre autóctonos, a los padres y las madres inmigrantes les preocupan problemas como la ropa, o la droga o el consumo de alcohol, cuestiones en que sienten que, como no podía ser de otra forma, los padres, muchas veces en clara contraposición al grupo de iguales tienen <<que poner los puntos sobre las íes>>. Analógicamente, les parece mal que se fume en los centros, pero llama la atención la relación que establecen entre ese hecho y la falta de autoridad y disciplina. Y es que, en su discurso, la cuestión de la autoridad en la escuela se relaciona con el respeto a los adultos en general, algo que con carácter muy general sí marca las diferencias en la descripciones y suscita muchas narraciones como contraejemplos.

Es de observar que en el grupo de rumanos la palabra <<respeto>> se asocia con el trato duro y cierta rigidez en la instrucción; está relacionado con el miedo que inspiran los profesores, que en su país <<está muy duro, el primer día la niña está asustada... está como con miedo, dice otra, y tampoco es eso>>. No obstante, hay acuerdo, sobre todo entre las mujeres, en que los niños españoles <<tienen la nariz muy larga y se la tienen que cortar>>.

Curiosamente, este proteccionismo moral convive con la gran independencia y autonomía que se les concede en los traslados diarios, el cuidado de hermanos o la atención a labores domésticas, todo lo que en muchas ocasiones les confiere una exigencia y un trato más adulto que el dispensado a los iguales autóctonos.

El miedo a un entorno social y de actividades nuevo en un contexto que también es nuevo para los padres refuerza su ansia de control, y eso puede ser lo que explica su interés y preocupación en los valores morales que la escuela no llega a asegurar (de ahí la añoranza de profesores más rígidos), la excesiva relajación que se observa muchas veces en las familias autóctonas y su frecuente hincapié en la formación religiosa (aunque esta no se manifiesta en una demanda a la escuela). Esto es más manifiesto en el caso de padres marroquíes y africanos, que muestran una concepción del respeto más profunda que la de los rumanos y latinoamericanos.

Para ellos cuestión del respeto, la disciplina y la autoridad tiene que ver no sólo con la deferencia hacia superiores o adultos, sino también con la religión:

La inmigración ha echado ya raíces en España. Muchos inmigrantes se han hecho padres aquí o han decidido ser padres aquí trayendo a sus hijos desde el país de origen. El objetivo de esta investigación era analizar su experiencia una vez que los escolarizan, y analizarla a partir de su propio discurso. Pretendíamos con ellos ganar un conocimiento <<desde dentro>> acerca de cómo definen esa experiencia y cuál su significado en el desarrollo de su proyecto migratorio, en la formación o recomposición de su hogar y en la producción de sus sentimientos de integración y percepción de la cogida. El análisis que hemos presentado de las informaciones obtenidas a través de las entrevistas y grupos de discusión realizados nos permiten extraer cuatro conclusiones básicas en relación con las preguntas de investigación formuladas al comienzo.

Las primeras y más genéricas es que, oídas las preocupaciones de los padres y las madres inmigrantes, parece existir un desfase entre éstas y el discurso dominante de la interculturalidad. No se trata de antagonismo, sino simplemente, de que no hay coincidencia entre su discurso y el de la academia.

La segunda corrobora una idea ya establecida tanto en la investigación sobre ciertos aspectos de las migraciones como en la investigación educativa: que cuando lo que se contempla es un proyecto (y tanto las migraciones como los hijos lo son) la unidad fundamental de análisis es la familia. Sin entender lo que en ella se fragua es difícil de entender lo que se espera, lo que se proyecta y lo que se está dispuesto a asumir en la educación de un hijo. Es muy probable que en muchos casos sea más el tipo y la situación de la familia que la etnicidad lo que permita entender su apuesta educativa. Y una familia inmigrada o fundada por inmigrantes extranjeros es, ante todo, una familia cuya historia está marcada por un importante proceso de movilidad hacia un objetivo: trabajar y mejorar. En ello se traduce lo que nos

decía una madre ecuatoriana: <<hemos venido a lo que hemos venido>>. Y precisamente con <<trabajar>> y con <<mejorar>> tienen que ver las otras dos conclusiones de nuestro estudio.

La tercera confirma una de las hipótesis que hemos barajado a lo largo del texto: que el significado que tiene para los padres inmigrantes la experiencia escolar de los hijos deriva de su necesidad de ver los frutos de su esfuerzo migratorio. El buen desempeño escolar de sus hijos es un indicador de que el viaje merecía la pena (sobre todo cuando su propia vida laboral no arroja frutos tan ilusionantes). De ahí su elevada confianza en la educación, su implicación (aunque casi nunca traducida en abierta participación) y el que proyecten sobre ella toda su fuerte ideología del trabajo y el esfuerzo. Siempre y cuando no medien dificultades derivadas de la lengua, de un ingreso tardío o de un traslado a España a edad avanzada (e incluso en muchos casos en que se den estos casos), es muy probable que la moral de trabajo imperante en las familias inmigrantes constituye un importante factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela. Sin embargo, la historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades nuevas que exigen rápidas adaptaciones.

La cuarta conclusión tiene que ver precisamente con este horizonte de incertidumbres cuando no de temor que rodea la experiencia de los padres inmigrantes, no ya sólo como usuarios del sistema, cuando como educadores en sí mismos. Creemos que la evidencia empírica recogida en nuestra investigación permite confirmar la hipótesis de que muchas de esas incertidumbres y tensiones que suelen incluirse en el estudio de fenómenos como el choque cultural o el síndrome de Ulises afectan igualmente a la forma en que los padres inmigrantes viven la educación de sus hijos. Su experiencia está más marcada por la novedad, la incertidumbre y el riesgo al fracaso, que por la autoridad se trastocan, el sentimiento de inseguridad aflora y, como consecuencia, se produce un cierto repliegue hacia un sentido más profundo y moral de la educación que ya no se considera que pueda ser ofrecido por la escuela (a pesar de lo bien valorada que ésta es). En unos casos, la experiencia de separación inicial anterior a la reagrupación genera una ansiedad de autoridad y control por no haber podido desempeñar ese rol durante la fase de separación; en otros, los de las familias formadas aquí con hijos de segunda generación, la fuente de una ansiedad similar sería la incertidumbre de ver crecer a los tuyos en un contexto distinto al recordado e incluso al imaginado. Ahora, más que el miedo a que los hijos saquen malas notas, es el miedo a que no sepan conducirse rectamente el que esconde el miedo al fracaso de haberlos criado en la emigración.

Estas ilusiones y estos miedos son, en definitiva, lo que explican el lugar que ocupa la educación de los hijos en el proyecto de las familias inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHOTEGUI, J. (2006): <<Estrés límite y salud mental: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)>>, *Migraciones*, 19, pp. 59-85.
- AGUADO, T.; Gil, I.; MATA, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Catarata, Madrid.
- PARELLA, S. (2005): <<La “maternidad a distancia” de las empleadas domésticas latinoamericanas en España. La vulneración del derecho a la vida familiar en el contexto de la intercomercialización de la reproducción>>, en Giró, J.: *El género quebrantado*, Madrid: Catarata.
- TERRÉN, E. CARRASCO, C. “Familia, escuela e inmigración” en *Revista migraciones* nº 22. Instituto Universitario de Estudios sobre migraciones. Diciembre 2007. Universidad de Comillas.