



Colección ESTUDIOS CREADE

Inmigración, género y escuela

Exploración de los discursos
del profesorado y del alumnado

INMIGRACIÓN, GÉNERO Y ESCUELA

Exploración de los discursos
del profesorado y del alumnado



Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

c i d e

Con la colaboración del Instituto de la Mujer

Estudios  CREADE

Colección Estudios Create n.º 1

Coordinación de la Colección:

Montserrat Grañeras (MEC-CIDE-CREADE)

Patricia Mata (Asesora externa de CREADE)

INMIGRACIÓN, GÉNERO Y ESCUELA

Exploración de los discursos
del profesorado y del alumnado

Autores:

Colectivo IOÉ

(Walter Actis, Miguel Ángel de Prada y Carlos Pereda)

Corrección de estilo:

Juana Savall

Colectivo IOÉ

Calle Luna, 11 - 1ª dcha. 28004 MADRID

Telf. 34-91 531 01 23 Fax: 34-91 5329662

ioé@colectivoioe.org

www.colectivoioe.org

Madrid 2007



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-06-018-3

ISBN: 978-84-369-4390-0

Depósito Legal: M. 25782 - 2007

Imprime: SOLANA E HIJOS

<http://publicaciones.administracion.es>

INMIGRACIÓN, GÉNERO Y ESCUELA

Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado

COLECTIVO IOÉ

(Walter Actis, Miguel Ángel de Prada y Carlos Pereda)

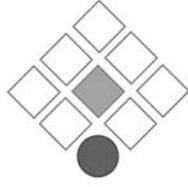
Madrid, 2007

Inmigración, género y escuela



Exploración de los discursos
del profesorado y del alumnado





Índice

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Objetivos y metodología	16
Nuevas aproximaciones	32

Primera Parte

DISCURSOS DEL PROFESORADO

AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DE SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO	29
1.1. Diagnóstico sobre el papel educador de las familias	30
1.2. El malestar del profesorado	37
2. INMIGRACIÓN Y “DIVERSIDAD CULTURAL”	40
2.1. Abanico de lógicas discursivas	41
1ª. Todos los alumnos son iguales	41
2ª. Los de fuera son un problema a paliar	46
3ª. Son un problema grave, o un peligro	54
4ª. Todos tenemos que (re)adaptarnos	69
2.2. Centros públicos y concertados: qué hacer con la “carga”	77
2.3. Espacios de consenso	82
3. NIÑOS Y NIÑAS: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR	86
3.1. Sexismo tradicionalista	91
3.2. Ya no hay machismo: la escuela no hace diferencias	93
3.3. Existen diferencias, pero la escuela es “neutra” y antidiscriminatoria	95

3.4. El machismo existe entre los otros, no en la escuela	100
3.5. El patriarcado atraviesa también la escuela	103
4. ¿QUÉ OCURRE CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE ORIGEN EXTRANJERO?	110
4.1. Las familias musulmanas: ¿un sexismo de nunca acabar? .	111
4.2. La subordinación de las niñas ¿es remediable?	114
4.3. El pañuelo de las musulmanas: ¿debemos asimilarlas o limitarnos a insertarlas en el mercado de trabajo?	117
4.4. “Ellas sí que son estereotipadas”. El discurso defensivo –y colonial– de las profesoras	121

Segunda Parte

DISCURSOS DEL ALUMNADO

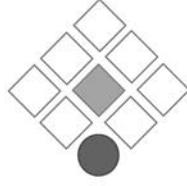
SECTORES JUVENILES ANALIZADOS	126
5.1. El alumnado inmigrante	129
5.2. El sector de alumnas autóctonas, como contrapunto discursivo	137
A) Construcción en paralelo de tres sectores de migración y de alumnado	141
B) Dualidad de trato a la inmigración: centros públicos y privados	148
C) Estereotipos y posiciones en relación a las diferencias de género	150
6. INMIGRACIÓN Y “DIVERSIDAD CULTURAL”	156
6.1. Inmigración y extranjería: los ejes de la homogeneidad y la diferencia	156
6.2. Todos los alumnos somos iguales pero no recibimos el mismo trato. La escuela como ámbito de percepción de diferencias	158

6.3. Con la vista en el pasado o hacia el futuro. Perspectiva diferencial entre el sector de FP y de Bachillerato	163
6.4. Agentes significativos: profesorado, grupos de pares y familiares	171
7. CHICOS Y CHICAS. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR Y EN EL ENTORNO	179
7.1. Posiciones de los chicos y chicas inmigrantes	179
1ª. Identidad 'neutra' como reto: igualdad formal y mérito	179
2ª. ¿Otros sexismos?: resistencias a la imposición de un modelo 'extraño' de igualdad	188
3ª. Complementariedad de las diferencias. Apuesta conjunta por la igualdad	197
7.2. Espacios de confrontación entre las diversas posiciones .	198
¿Desigual aportación de chicos y chicas migrantes en las instancias de socialización?	199
Gradación de países según sexismo	207
¿Límites infranqueables o acuerdos posibles?: Posiciones de las chicas migrantes sobre la religión y la sexualidad femenina	212
8. GÉNERO E INMIGRACIÓN	223
8.1. Discursos en el alumnado autóctono e inmigrante	223
A) Discurso 'modernizador intolerante' de las alumnas autóctonas: <i>hay que poner freno al modelo de mujer (y hombre) inmigrante</i>	223
B) Autonomía de la mujer en los discursos del alumnado migrante	227
8.2. Perspectiva conjunta	229

A) El discurso manifiesto	229
B) Articulación discursiva y modelos de relación . . .	231
BALANCE	237
Desde los discursos del profesorado	239
Desde los discursos del alumnado inmigrante	244
BIBLIOGRAFÍA	252

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1. Diseño de Grupos de Discusión	20
CUADRO 2. Modelos de atención educativa a la diversidad y discursos del profesorado	83
CUADRO 3. Esquema de instancias socializadoras en la trayectoria a la vida adulta de la juventud inmigrante	127
CUADRO 4. Categorías espacio temporales y proceso hacia la igualdad entre hombre y mujer	230
CUADRO 5. Posiciones discursivas sobre los espacios de relación y su límite, en situación de mayorías y minorías	232



Introducción

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene al menos dos antecedentes que conviene mencionar. El más inmediato se encuentra en una investigación promovida por el CIDE y el Instituto de la Mujer, publicada bajo el título *La escolarización de hijas de familias inmigrantes* (2003). En ella se abordaron dos objetivos principales. Por un lado, el análisis de las estadísticas educativas a fin de poder determinar pautas diferenciadas en función de la distribución por sexos y nacionalidades. Por otro, el estudio de las trayectorias escolares mantenidas por los hijos e hijas de familias inmigrantes (marroquíes y dominicanas). Se trató de un análisis de *datos* y de comportamientos *de hecho* pero no se pudo abordar el *significado* que a los mismos les conferirían los principales agentes del sistema educativo.

El antecedente más remoto es el informe inédito, financiado por el CIDE, titulado *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero* (1997). En este caso intentamos conocer cómo se posicionan -en el plano subjetivo- respecto a la “diversidad” distintos actores vinculados al sistema educativo (profesorado, alumnado, familias). La investigación pretendía establecer el significado social de la construcción de las diferencias y, a partir de esto, qué espacios y resistencias se abren para la educación intercultural (o líneas transversales como educación para la paz, la tolerancia, etc.) en el sistema educativo.

Objetivos y metodología

La finalidad principal es detectar empíricamente, mediante la producción y el análisis del discurso del profesorado y del alumnado de origen inmigrante, las *representaciones de género dominantes* en ambos sectores y la influencia de las mismas en las trayectorias educativas de dicho alumnado. Respecto al *profesorado* (de enseñanzas no universitarias, en contacto con alumnado de origen inmigrante) se trata de indagar qué papel juega el factor sexo-género en las percepciones que se tienen del alumnado de origen extranjero. La identificación de distintas imágenes y estereotipos sobre dicho alumnado permitirá conocer las percepciones dominantes al respecto entre el profesorado, y su grado de congruencia con los objetivos pedagógicos declarados (sea integración normalizada, educación intercultural, etc.). En cuanto al *alumnado*, nos dirigimos al que cursa estudios de nivel secundario postobligatorios (Bachillerato y FP), con el fin de explorar cómo inciden las identidades de género dominantes en las trayectorias escolares, en las expectativas de elección de estudios y en los proyectos profesionales de futuro.

Idealmente, el estudio debería incluir, además, una muestra de los discursos de los *padres y madres* del alumnado, así como del *alumnado autóctono*, con el fin de poder efectuar análisis comparativos. De esta manera podría establecerse de modo sistemático en qué medida las identidades y percepciones tienen componentes étnicos, relacionados con el sexo o el género, o de otra índole. Sin embargo, atendiendo a los límites presupuestarios disponibles, en este proyecto no incluimos a las familias del alumnado y sólo de manera ocasional al alumnado femenino autóctono. Tales sectores deberían ser objeto de estudio en ocasiones futuras.

Coherentemente con los objetivos propuestos se trata de analizar las *expectativas y prejuicios respecto a las trayectorias de alumnos y alumnas*. El método que hemos escogido para analizarlas es el análisis de los discursos sociales, obtenidos mediante la realización de una serie de grupos de discusión, 5 con el profesorado y 4 con el alumnado. El trabajo de campo para la aplicación de los grupos se realizó en las provincias de Barcelona, Madrid y Murcia.

Las variables consideradas para el diseño fueron las siguientes:

Profesorado:

Porcentaje y antigüedad de alumnado extranjero en el centro; sexo del profesorado; nivel o etapa educativa; titularidad del centro; estatus socioeconómico del alumnado.

Alumnado:

Sexo; nacionalidad; antigüedad en el sistema escolar español; tipo de formación postobligatoria (Formación Profesional, Bachillerato); titularidad del centro.

En el caso del sector del alumnado, el diseño de los grupos realizados tiene las siguientes especificidades respecto al del profesorado: a) los diversos sectores juveniles analizados se sitúan sólo en el nivel no obligatorio del sistema educativo; dentro del mismo se distingue la modalidad de *Bachilleratos* (educación de prestigio superior) y la modalidad de *Formación Profesional* de grado medio junto con otros estudios de menor rango, como 'cursos ocupacionales'; b) en los grupos realizados se consideró preferente la presencia de chicas, procedentes de la inmigración, sea en grupos específicos o de modo conjunto con chicos; c) para servir de referencia a los discursos del alumnado inmigrante se realizó un grupo con *alumnas autóctonas* en el nivel de Bachillerato (en centros públicos y concertados); este referente no tiene correlato en el diseño de los Grupos del Profesorado, dado que sólo existen referencias al papel del educador inmigrante como mediador intercultural en los centros escolares.

A continuación reseñamos las características de cada uno de los grupos de discusión realizados, que -además- están sintetizadas en el Cuadro I.

Grupos con profesorado:

GD-P1: Madrid. Profesorado de ambos sexos, la mitad con experiencia prolongada de docencia en ESO y niveles inferiores con alumnado inmigrante; el resto con experiencia reciente o nula. Zona urbana media-baja. Centros públicos.

GD-P2: C. Murcia. Profesorado de ambos sexos, docentes en ESO y niveles inferiores; mitad con experiencia reciente en atención a alumnado inmigrante,

resto sin apenas contacto directo con dicho alumnado. Zona urbana (no capital). Centros públicos.

GD-P3: Cataluña. Profesorado de nivel de Ciclos Formativos I y II; todos varones; con experiencia prolongada de atención a alumnado inmigrante. Población del cinturón industrial de Barcelona. Centros públicos.

GD-P4: Madrid. Profesorado femenino, Educación Infantil, la mayoría con experiencia reciente de atención a alumnado inmigrante. Ciudad de Madrid, zona de estatus medio-alto. Centros privados.

GD-P5: Cataluña. Profesorado de Bachillerato, ambos sexos. Mayoría con experiencia prolongada de atención a alumnado inmigrante. Estatus medio-bajo. Centros privados.

Grupos con alumnado

GD-A1: Madrid. Alumnado de ambos sexos en Bachillerato. Centros públicos (mayoría) y concertados. Procedentes del Magreb, América Latina, países del Este de Europa y Asia. Parte con toda la escolaridad en España; alguno nacido en Madrid. Sectores de estatus medio y medio-bajo.

GD-A2: Murcia. Alumnos en FP de grado medio y cursos ocupacionales. Centros públicos y asociaciones de carácter social. Procedentes del Magreb, América Latina y países del Este de Europa. Ninguno nacido en España ni con la escolaridad total aquí. Sectores de estatus bajo.

GD-A3: Madrid. Alumnas autóctonas en Bachilleratos. Centros públicos (mayoría) y concertados. Sectores de estatus medio y medio-bajo.

GD-A4: Barcelona. Alumnas en FP de grado medio. Centros públicos. Procedentes de América Latina y países árabes. Ninguna nacida en España ni con toda la escolaridad aquí. Sectores de estatus medio-bajo y bajo.

CUADRO I DISEÑO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

	Profesorado			Alumnado		
	MADRID	MURCIA	CATALUÑA	MADRID	MURCIA	CATALUÑA
Público	GD-P1 Bachillerato Estatus: Medio-bajo Mixto	GD-P2 ESO/ Infantil Área urbana (no capital) Mixto	GD-P3 Ciclos Format. Periferia urbana Hombres	GD-A1 Bachillerato Mixto Inmigrantes C. públicos y concertados	GD-A4 F P Y cursos ocupacionales Alumnos Inmigrantes	GD-A2 F P Alumnas Inmigrantes C. públicos
	GD-P4 Infantil Estatus: Medio-alto Mujeres		GD-P5 E.S.O. Estatus: Medio-bajo Mixto	GD-A3 Bachilleratos Autóctonas C. públicos y concertados	C. públicos y de iniciativa social	

El tema de entrada en las discusiones de grupo fue siempre el mismo: señalar, en general, cuáles eran las principales *diferencias* en los centros educativos, si existían o no, cuáles eran más relevantes, cómo se las trataba, etc. El objetivo de esta estrategia fue el de captar cómo construyen su lógica

discursiva los diferentes grupos y el lugar que se otorga a las distintas cuestiones (sexo, pertenencia étnica, clase social, etc.). Sea por la composición de los grupos, por algunos de los canales utilizados para su convocatoria y/o por la realidad que vive el profesorado, gran parte de los discursos se centraron en las cuestiones relacionadas con la “diversidad cultural”, término que parece haberse impuesto como referente políticamente correcto para referirse a una serie de cuestiones relacionadas con el alumnado “problemático” (a veces como sinónimo de inmigración pero otras incluyendo a sectores donde prima el fracaso, el abandono o el desinterés escolar). En cambio, las diferencias por sexos, entre alumnos y alumnas, que es nuestro principal tema de interés, apareció de manera secundaria, casi siempre tras la insistencia en el asunto por parte de quienes moderan los grupos. Esta situación será analizada e interpretada en las páginas que siguen; la mención que hacemos en este momento sirve para poner de manifiesto la importancia clave que tiene hoy el asunto de la “diversidad cultural” como marco en el que se expresan las diferentes posturas que atraviesan a los agentes del sistema educativo. Por ello, en nuestra exposición presentaremos en primer lugar lo que se dice respecto a esta cuestión, para pasar a continuación a los discursos referidos a las diferencias en función del sexo y, más en particular, a las que se atribuyen a los hijos e hijas de familias inmigradas.

Para una mayor claridad expositiva, y con el fin de marcar las diferencias entre los dos estamentos estudiados (profesorado y alumnado), presentamos los resultados de ambos por separado: la primera parte del informe estudia los discursos del profesorado y la segunda los del alumnado. En el apartado final se presentan, a modo de conclusiones, las principales caracte-

rísticas de los discursos detectados, así como los elementos favorables y de resistencia que cada una puede generar ante diversas estrategias de abordaje de las diversidades en el sistema educativo. A lo largo del texto se recogen citas literales de las discusiones de grupos, indicando el grupo de discusión del que proceden y la página de la correspondiente transcripción. Por ejemplo, (GD-P4, 31) refiere a la página 31 del grupo de discusión N° 4 realizado con profesoras.

Nuevas aproximaciones

Por motivos presupuestarios, el diseño de la investigación actual se limitó a la exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Como era previsible, a lo largo del análisis realizado aparecen implicados varios agentes a los que no se les ha dado la palabra. En este momento se trata de convidados ausentes. Ya hemos resaltado la conveniencia de abordarlos próximamente. En particular nos referimos a los sectores de las familias migrantes y autóctonas, y a los del alumnado autóctono.

Las *familias inmigrantes* aparecen en el análisis realizado como interlocutor (válido o invalidado) en las posiciones del profesorado. También aparecen en los discursos del alumnado autóctono e inmigrante. Para evitar simplificaciones, una aproximación a dicho sector implica tomar en consideración su diversidad: no existe la familia migrante o el modelo familiar del inmigrante, lo mismo que no existe uniformidad en el alumnado inmigrante o autóctono ni en su modelo familiar. Por otra parte, una aproximación completa exigiría abordar simultáneamente la situación de las *familias del alumnado autóctono*. Las imágenes mutuas, las posibilidades y modalidad de relación entre

ambos espacios familiares plurales internamente constituyen un campo amplio pero poco explorado en relación con su incidencia en la escuela. En el caso de las familias migrantes destaca la importancia que le concede el profesorado para el éxito o fracaso escolar de los hijos e hijas y, en particular, la atribución de sexismo a las mismas con cierta incidencia en la escolaridad de las hijas. Este punto parece de vital importancia para explorar, así como la percepción que tengan las mismas sobre el profesorado y la institución escolar. En ellas y en su articulación se está jugando su presencia e implicación en la escuela como nuevos sectores ciudadanos o el abandono de la misma.

Por su lado, la aproximación a los sectores del *alumnado autóctono* no ha podido abordarse con suficiente entidad y se ha limitado sólo al grupo de chicas de Bachillerato. A pesar de la limitación, el resultado ha sido expresivo, lo que suscita, también, la conveniencia de realizar una aproximación más amplia. Por supuesto, tal aproximación debe contemplar la situación de chicos y chicas, así como diversos niveles de escolaridad previa a la universidad.

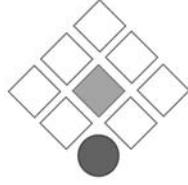
Las diversas aproximaciones a la situación de las familias del alumnado y al resto del mismo deben realizarse considerándolos no como sectores estancos. Conviene abrir el panorama analítico a las relaciones establecidas entre familias y escuela o entre alumnado y escuela, así como las que establecen dichos agentes entre sí y con el exterior al ámbito escolar. Nos encontramos, pues, ante un fenómeno social que no puede quedar encerrado en el marco escolar, aunque éste puede aportar, lo mismo que el resto de instituciones, elementos de interés para afrontarlo en igualdad.

Finalmente, agradecemos desde Colectivo Ioé al CIDE y el Instituto de la Mujer, en especial a Montserrat Grañeras y Ana Mañeru, instigadoras de la investigación, la libertad que hemos disfrutado para llevar adelante este estudio; también queremos dar las gracias a Juana Savall y Patricia Mata (CIDE-CREADE) por su esmerada dedicación en la corrección del original y por sus aportaciones. No hubiera sido posible llevar adelante este trabajo sin la colaboración efectiva de diversas entidades en Murcia, Barcelona y Madrid. En particular, necesitamos dejar constancia de la ayuda recibida de Murcia Acoge, La Mancomunidad de Servicios Sociales del Sureste y la Associació per el Desenvolupament Comunitari. Así mismo, damos las gracias a los profesores y profesoras que han tenido a bien expresar sus posiciones en los grupos realizados, como también a los alumnos y alumnas inmigrantes y autóctonas que nos dedicaron parte de su tiempo; sin su palabra esta investigación no hubiera sido posible.

Madrid, 2007

Colectivo Ioé

Discursos del profesorado
Discursos del alumnado



Primera parte

DISCURSOS DEL PROFESORADO

AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y DE SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO

La importancia del profesorado en el proceso educativo está fuera de toda duda, pero no se limita a sus capacidades pedagógicas ni a sus niveles de competencia en la materia que imparten; tanta o más importancia tienen sus capacidades relacionales, sus actitudes, los modelos de sociabilidad que proponen y representan, así como los valores y expectativas que -más o menos implícita o explícitamente- vehiculan. En otros términos, sus creencias profesionales, valores e ideologías condicionan el tipo, grado y éxito de las estrategias educativas desarrolladas en la práctica escolar cotidiana.

Debido a ello resulta fundamental indagar cuáles son esos elementos "subjetivos" (creencias, valores, ideologías) que, consciente o inconscientemente, están influyendo en las prácticas profesionales. Por otra parte, la educación es básicamente un proceso relacional en el que se transmiten flujos de información pero también de "formación": junto a los contenidos se aprenden, se adoptan o se descartan, papeles sociales. Junto al currículum oficial del sistema escolar existe un currículum oculto del que forman parte importante las pautas no explícitas, y a veces no conscientes, que el profesorado transmite en sus interacciones cotidianas:

"El sistema educativo no sólo transmite y evalúa el aprendizaje del currículum oficial, sino que también transmite, a través de la interacción de docentes y alumnos, un conjunto de normas y pautas de comportamiento y de relación muy importantes en la modelación de actitudes posteriores que configuran un aprendizaje paralelo (...) una serie de nociones y pautas no explícitas que influyen decisivamente sobre la autovaloración de niños y niñas en las opciones y actitudes que van

tomando a lo largo de su educación y en los resultados finales: es lo que se ha denominado el currículum oculto”. (Subirats, 1994: 68)

Por tanto, la “subjetividad” del profesorado –no en sentido psicológico individual sino en cuanto a pautas sociales consistentes– contribuye a definir el campo de las cuestiones analizadas: las profesoras y los profesores no pueden ser considerados sólo como informantes de lo que los alumnos y alumnas “son”; por el contrario, debemos analizar sus discursos para comprender qué actitudes, valores e ideologías contribuyen a conformar sus percepciones respecto al alumnado.

En este capítulo presentaremos los principales discursos que formulan las y los educadores respecto al alumnado “diverso”, entre el que se encuentra el de origen inmigrante. Pero antes de entrar en dicha presentación conviene señalar algunos elementos que configuran el ‘clima’ de fondo en que se despliegan tales discursos. Para ello destacamos dos claves que aparecen recurrentemente en los grupos de discusión realizados.

1.1. Diagnóstico sobre el papel educador de las familias

La primera clave es la existencia de un diagnóstico bastante extendido respecto al desentendimiento que se estaría produciendo por parte de buena parte de las familias respecto a su papel educador. Como consecuencia de este abandono de funciones se estaría produciendo una delegación “excesiva” hacia los centros escolares. Esto, a su vez, genera un desbordamiento de tareas y responsabilidades del profesorado y un problema para el conjunto del sistema educativo, que ha de plantearse cómo educar cuando las familias no se hacen cargo de las responsabilidades que los educadores les adjudican. Como muestra de esta percepción, la siguiente cita:

- La escuela cada día se está convirtiendo en que hay que enseñarles de todo, incluso a conducir... Esto es una exageración, pero como *hay una dejación social de la educación familiar*, porque las circunstancias han cambiado y son así, y todo se pasa a la escuela... claro, la escuela con todo no puede. Y hay también muchas más cosas. (...) Hemos tirado de los valores y mira cómo van. Muchos valores. Nunca habían sido educados sin tantos valores.

- No, los valores se han trasladado a la escuela. Y ahora la familia, es lo jodido, porque la escuela no puede llegar... esto es una *escuela educadora que tiene que hacer toda la función que todo el entorno social tendría que hacer y no puede hacer*. (GD-P5, 10).

A partir de este diagnóstico común, existen modulaciones importantes. Una de las posiciones más críticas al respecto procede de un conservadurismo moralista, que acusa a las familias con posibilidades económicas (es decir, no marginales ni con trabajos de mala calidad o desestructuradas) de abandonar a sus hijas e hijos en manos de un consumismo permisivo, para compensar el tiempo que no pasan con ellos. La base de este comportamiento sería una crisis de la familia tradicional, debido a que ya no existe la figura de la madre "ama de casa", a causa de su incorporación al trabajo extradoméstico. Debido a ello, los menores están semiabandonados, sin contención ni límites, solamente entregados al consumo como mecanismo de compensación. Esta situación genera problemas a la escuela, ya que los centros se convierten en lugares para aparcar niñas y niños, que están hiperconsentidos por unos padres y madres desimplicados.

- Con respecto a las familias yo apuntaría que *el colegio se está convirtiendo un poco en un aparca-niños*, no sé si sentís lo mismo, que los padres delegan absolutamente todo, pero no delegan absolutamente todo porque estén convencidos de que es ahí donde se puede dar todo, sino que delegan porque *les es infinitamente más*

cómo estar de ejecutivos por la vida y al final de semana coger a los niños e irse a Disneyland París porque el nivel que tienen económico se lo permiten y es la manera de dar...

- Y porque tienen que comprárselos.

- Exactamente, porque lo que antes daban en tiempo y en jugar con el niño al balón, ahora mismo *lo dan en cosas, en tener, en comprar, en cosas.*

(...)

- Yo estoy de acuerdo con lo que han dicho porque yo quería partir también de la familia, pero la referencia que yo tengo de los sitios que he estado es que *con las familias desestructuradas* hay un cambio radical. Antes, *la familia tradicional*, la madre estaba en casa, el padre trabajaba, llevaba a los niños al cole y los traía. Ahora resulta que se han separado y entonces la madre carga con los niños.

- O el padre.

- O que *el amigo de la madre se presente* en el gabinete de pedagogía.

(...)

- Creo que es importante y *los niños están acusando actualmente mucho la falta de tiempo que dedican sus papás* cuando llegan a casa. (...) Yo creo que indistintamente están viniendo a traerles sus papás y mamás, también está recayendo mucho sobre las abuelas. (...) yo pienso que hoy en día hay *un fenómeno muy serio en la familia* que están acusando los niños muy fuertemente, la falta de sus padres de dedicación a ellos; de jugar con ellos, de interesarse por el colegio, de preguntarles las cosas. (GD-P4, 2 y 4-5).

La caracterización que se hace de la “crisis familiar” plantea una dicotomía entre escuela y familias. La escuela sería el lugar donde se educa e inculca, y para ello se requiere autoridad. Las familias, en cambio (a raíz de la confusión que genera la democracia), sobreprotegen a los niños y niñas, no les ponen límites, y éstos no soportan ninguna frustración. Para resolver esta contradicción se mencionan dos vías: una, los progenitores deben adaptarse al centro (su ideario, etc.) y, segunda, el profesorado debe afirmar su autoridad a toda costa

(incluso basándose en prácticas “de antes de la democracia”). Así, la tarea de “transmitir valores” que se autoadjudican estos enseñantes se basa en un “adaptarse a la autoridad” de los educandos (obediencia), según un modelo de pedagogía tradicional. Este modelo estaría más ajustado al capitalismo “de producción” anterior que a la situación actual de “consumo”.

- Otra problemática que es *la ausencia de valores y la confusión de los términos*, porque al cambiar la sociedad y entrar en una *sociedad democrática*, entonces confundimos las churras con las merinas, entonces la autoridad la confundimos con el autoritarismo. Y entonces ya cuando tú te enfrentas con *la tarea de educar, donde es necesario la autoridad, los padres no lo aceptan* y empiezan a proteger a los niños. Y te encuentras con el terrible problema que dices: “¡anda, mira, tu hijo; yo lo voy a tener dos años, pero tú lo vas a tener para el resto de tu vida!” Y entonces estás haciendo ahí *niños que hacen lo que les da la gana, que los padres protestan por todo*, absolutamente por todo, que son capaces de levantar la calumnia más grande. Porque yo la he vivido y me siento muy querida, ¿eh?, ahora, me defendí como gato panza arriba, e hice cantar la gallina a la niña, yo le dije: “o tú dices la verdad, *si supieras que soy de antes de la democracia, te daba*”. O sea, me callé, sí, sí, sí, porque es que te ponen ya muy nerviosa. Entonces amparando, protegiendo, no sé donde quieren llegar porque *ellos con tanto diálogo están confundiendo las churras con las merinas. El diálogo sí, pero la autoridad también*. Y respaldar al profesor también porque lo que les estamos enseñando son la vivencia de valores, *estamos educando y todavía no lo terminan de asumir*, entonces es terrible.
(...)

- Pero tú tienes un niño que, emocionalmente, *a la primera que le haces alguna cosa se te frustra*, se te traumatiza. Y dices tú: bueno, que los demás nos hemos frustrado y nos hemos traumatizado y nos han dicho: “venga p’adelante”.

- Y *te han dado una paliza que te han aviado el cuerpo* y no guardas ningún rencor contra tu padre ni contra tu madre.

- Eso es porque en las familias no se les pone límites.
- Nosotros estamos viendo que *deben de colaborar más con el ideario del centro*, la educación que se le está impartiendo en el centro; los valores, el ideario que tenemos del centro porque creo que es importante, como una escuela de padres. (...) años anteriores se tenía en el colegio la escuela de padres porque efectivamente hay que hacer una labor de seguimiento, de seguimiento con los padres a nivel de cómo tienen que poner límites en casa y decirles que no todo se puede permitir, no todo se puede consentir. Porque ves unos niños de tres años cómo se relacionan con sus padres, las cosas que les dicen, hasta lo que se atreven a hacer; falta de respeto, de educación, de todo. O sea, que [los padres] no les dominan con tres años y te dicen a ti: "a ver si puedes porque yo no puedo".
- ¡Qué vergüenza!
- Y hay gente que lo reconoce, pero otra...
- "Y vengo para que le des el desayuno porque en casa no soy capaz que desayune". O sea, que ya los padres ahí han perdido mucho pie, *han perdido mucha autoridad, han perdido mucha transmisión de valores*. Y que al niño se le educa desde que está en el vientre materno y que al niño desde ahí ponerle límites "y esto es así porque tienes que obedecer". Yo pienso... el otro día en una estadística decía que en Europa se está *perdiendo el término obediencia*, o sea, el término de saber aceptar una serie de normas de comportamiento y más cuando estamos dentro de un aula, donde atendemos a una diversidad (GD-P4, 5 y 7).

Otras versiones del diagnóstico general están desprovistas de la carga moral del discurso anterior. Sin embargo, llegan a conclusiones similares. Es el caso del profesorado de clases medias que se enfrenta con un alumnado, y su contexto sociofamiliar, procedente de capas sociales populares. Aquí se aplica el calificativo de "antisociales" para caracterizar los comportamientos de clase que no se adecuan a las expectativas de los educadores: el fallo provendría de la falta de civilidad de estos grupos sociales (etiquetados como "Al Capones"), por ello los alumnos se comportan como presidiarios den-

tro de la clase, aparcados (abandonados por la familia) en el centro educativo y necesitados de mano dura. El “arma de la disciplina” aparece como reivindicación para reconducir la situación, aunque para una parte del profesorado el ambiente es demasiado tenso y acaban abandonando:

- En cambio, hay otros que, claro, Al Capone al lado de ellos es un aprendiz. Pero ¿por qué? Porque *no quieren, no hacen nada, las familias son antisociales*, y en realidad ellos van allí a hacer lo que puedan. De estos tenemos ejemplos supongo que todos en todos los centros, y esto... los centros necesitan psicólogos, de una clase de 30 de ESO hay 21 que van al psicólogo (...). A ver, como *no estamos para buscar panaceas, sino para explicar cosas* y supongo que la intención es ver cómo se puede ayudar a resolver esas problemáticas, yo creo que *el profesor hará poco si en realidad el ambiente que vive el alumno no mejora, porque son presidiarios dentro de una clase*. Este es un tema que a veces ha salido en las reuniones pedagógicas, el alumno se siente prisionero dentro de la clase. *Cuando sale, sale, pero... a matar. ¿Por qué? Porque dentro está que lo reventaría todo*. Bueno, no sé si se va ir. Yo he tenido casos de alumnos pues que *los profesores dejan la clase y la abandonan, es que no pueden*. Y no todos son de inmigración, cuidado.

- ¡Qué va! El problema no es por la inmigración.

- Hay *parking de alumnos* que son no inmigrantes, son propios de familias de aquí. (GD-P3, 8)

- Yo creo que en la clase el factor, digamos, de poder adquisitivo, por decirlo de alguna manera, del alumno es una cosa que relativamente sale alguna vez, pero no sale muchas veces. Sale más el tema religioso quizá que propiamente esto. Yo lo que estoy convencido es que, claro, como todos los alumnos, los inmigrantes los hay sensatos, y los hay movidos, y los hay Al Capones. Lo que estoy pensando es que si en los centros no llega un momento *que de alguna manera se intente implantar la autoridad académica*, va a llegar un momento que los profesores de ciclos formativos de grado medio, por lo menos, porque el cliente de grado superior es diferente, no

van... *yo creo que no habrá nadie*. Porque es un hecho concreto que a ti un alumno se te monte encima de la mesa y te escupe en la cara...

- Y tú a callar.

- ...lo máximo que puedes hacer es decirle: 'ahora voy a llevarte al director'. Y haces un parte, lo llevas no sé dónde y, bueno, pero el alumno al día siguiente está en tu clase. Porque es que al cabo de 15 días si el consejo escolar lo aprueba, entonces le puede caer una sanción. Pero que puede llegar a una profesora a insultarla con un dibujo en la pizarra o tocándole el culo. ¿Cómo...? ¿Qué forma de enseñar tendrá aquel profesor, o aquella profesora, en el aula si no tiene una arma de disciplina? No creo que sea el momento de que se haya llegado, me parece que esto no ha tocado fondo todavía, pero... (GD-P3, 11).

Por último, una tercera versión viene a reconocer que los profesionales de la educación tampoco pueden escapar a la situación denunciada. Muchos de los que tienen niños pequeños se ven obligados a "abandonarlos" en centros educativos desde temprana edad para atender sus obligaciones laborales. Salvo que uno de los miembros de la pareja renuncie al empleo para atender a los hijos e hijas, la disponibilidad respecto a estos se reduce sensiblemente. Ante la falta de otras políticas de apoyo a la familia la percepción es que "no se puede hacer otra cosa". Por tanto, aquí no se cuestiona el abandono moral o el deterioro social de ciertas familias sino que se constata la "trampa" en la que cae una gran parte de las mismas, incluyendo a sectores del propio profesorado.

(H) - A mí me parece pura ortopedia. A ver, estoy exagerando, pero lo digo en el sentido que para mí lo más vital es que en los primeros años hace falta que la madre, o el padre, el que corresponda o los dos, estén por ese crío. Para mí es muy importante.

(H) - Pero estar por ese crío no quiere decir estar las ocho horas del día con ese crío. Porque esa mujer perderá el trabajo por culpa de

esto.(...) Yo he llevado a mis hijos a la escuela cuna cuando eran pequeños y... oye, tú... no se han traumatizado ni les ha marcado. Ahora, en principio, tanto tú como yo... (H) - Quiero decir, que tú fuiste ahí ¿por qué?, porque *no podías hacer nada más*.

(H) - Es que hoy en día no se puede, porque el montaje...

(...)

(H) - Si tú coges un trabajo tendrás que dejar el crío el primer día... Pero, quiero decir, que ya lo ves como padre, ya no estoy diciendo como... pero esto pasa a los 7 años también. (...) A ver, decíais antes, las actividades extraescolares... perfecto. Claro, también... aumentémosle, tengamos los niños más tiempo fuera de casa. ¿Qué estamos, solucionando el problema? Yo diría que escondiéndolo.

(M) - Claro, pero mientras no haya nada mejor, *no puedes hacerlo de otra manera*. El tema previo es que *no hay una política que permita a la familia poder hacer las cosas bien*. A ver, bien... Al menos, que tenga la opción de poder hacerlo bien, porque me parece que la opción ahora es... pues esto, pues lo que hacemos todos, pues vas... los llevas a la guardería, y después van a los extraescolares porque terminas a la hora tal... ¿Pues qué hacemos? ¡Es que no podemos hacer ninguna otra cosa...!

(H) - Si es que es lo mismo que te dice el padre en una entrevista: "es que es lo único que puedo hacer". Pero esto es un parche. (GD-P5, 19-20).

En todo caso, sea cual sea el énfasis adoptado, parece que existe un consenso básico respecto a este diagnóstico: las familias abandonan (en parte o totalmente) su papel educativo; como consecuencia, el sistema escolar se ve desbordado por demandas que no puede atender y el profesorado pierde autoridad y credibilidad.

1.2. El malestar del profesorado

La segunda clave que aparece recurrentemente es la existencia de diversos síntomas de malestar del profesorado. Éstos se expre-

san bajo la forma de queja, preocupación, desbordamiento, desamparo o desconcierto. Las causas que se aducen son diversas: además de la citada sobreexigencia familiar respecto al sistema educativo, la falta de recursos materiales, de estrategias de política educativa claras y duraderas, las condiciones de trabajo, etc. Las siguientes citas, extraídas respectivamente de grupos con enseñantes de niveles obligatorios, de Formación Profesional y de Bachilleratos son una muestra indicativa:

- La verdad es que los únicos que estamos presionados somos nosotros porque sientes, *no sientes que hagas nada, que estás desbordada*; te presionan por todas las partes, por los padres, por todo el mundo y tú no puedes hacer nada porque faltan recursos humanos, materiales, de todo. Y es verdad, yo siento mucho esa presión, muchísimo, muchísimo (GD-P2, 26).

- ...estamos *cansados*, tenemos muchos alumnos, nuestro trabajo es *frustrante*, no le vemos tal, que no tenemos recursos; la movilidad, la poca estabilidad de puestos de trabajo.

- En referencia a lo que decías tú de que el ciclo es condensado, yo veo que es *una máquina de enchufar gente al trabajo, de bajar la tasa del paro*, así, a lo grande. El inspector me lo ha dicho. Oye, la finalidad... ¿por qué no pueden entrar en grados superiores?, ¿por qué han eliminado esas pruebas?, ¿por qué tal?... 'Oye, esto es una máquina de meter gente al trabajo, ¡pam, pam!'. De una de FP de 5 cursos se ha pasado a un ciclo de un curso de 1300 horas, que no se enteran de nada. (...) Yo, a ver, *esta FP a mí me desborda*. (GD-P3, 1 y 6).

- Yo creo que de todas formas esto es cuestión de tiempo ¿no?, con un poco de buena intención y de buenos medios bien aprovechados y tiempo, esto se supera. Pero estamos *en una etapa muy difícil*,

muy crítica y hay que tener mucha fuerza para superar a veces las propias situaciones. Tenemos cantidad de compañeros deprimidos, pero no es que estén deprimidos porque tengan ahí una historia que contar, es que están fatal.

- Es que además el *nivel de estrés* que están soportando o que estamos soportando es tan continuado que al final terminas en una *depresión* porque al final fallan todos los transmisores, es que es una historia que no puedes cortarla (...).

- Tenemos la *carga emocional*...

- (...) Una cosa tremenda, yo no sé... Yo tengo un compañero que dice: "bueno, yo *no quiero enseñar nada, yo me voy a aprender a defenderme*" [risas]. (GD-P1, 34).

Sin duda, las cuestiones aquí planteadas no agotan los posibles diagnósticos que las y los enseñantes formulan acerca de la situación actual. Junto a estos elementos "negativos" hay otros de signo inverso. Pero lo significativo para nuestro objeto de interés es que, convocados para hablar de las "diversidades" que atraviesan hoy la realidad de las aulas, los grupos abordan espontáneamente cuestiones que traducen un malestar de fondo, que podría resumirse en dos conceptos: desbordamiento y falta de respuestas nuevas. Si no es el voluntarismo o la pura resistencia, lo que se reclama es una "vuelta" a recetas anteriores, tales como la "restauración de la autoridad", al margen de la revisión de otros aspectos del sistema educativo y su inserción en el conjunto del entramado social. Teniendo en cuenta este escenario de fondo, veamos qué se dice respecto a nuestros temas específicos de interés.

2. INMIGRACIÓN Y “DIVERSIDAD CULTURAL”

Como quedó enunciado en la Introducción, aunque nuestro interés se centra en las diferencias, existentes o atribuidas, entre alumnos y alumnas de origen inmigrante, la cuestión que planteamos a los grupos del profesorado fue más amplia con el fin de captar cómo construyen sus lógicas discursivas y el lugar que se otorga a las distintas diferencias percibidas (de origen nacional, culturales, de sexo, de clase, etc.). Sea por la composición de los grupos y/o por la realidad que vive el profesorado, las aportaciones de los grupos se centraron ampliamente en las cuestiones relacionadas con la “diversidad cultural”. Tal como hemos indicado, este término parece haberse impuesto como referente institucional y políticamente correcto para referirse a una serie de cuestiones relacionadas con el alumnado que más complicaciones acarrea al profesorado.

Unas veces se habla directamente de personas inmigrantes o extranjeras, pero otras se menciona la “atención a la diversidad”, “alumnado diverso”, etc. como sinónimos de aquellos términos, aun cuando en otros momentos se los utiliza con un criterio más amplio, incluyendo como “diversos” a todos los que no se adecuan a las expectativas de normalidad de los profesores. Incluso, cuando el concepto es directamente el de “inmigrantes” su referente no siempre incluye a todo el alumnado de ese origen: a veces se piensa sólo en los de cierta nacionalidad, o de determinada adscripción cultural-religiosa, etc. En éstas, como en otras cuestiones, existen diferencias importantes entre los distintos discursos del profesorado: precisamente, la forma en que construyen su objeto de referencia (los inmigrantes, el alumnado con déficit, los de origen musulmán, etc.) es parte importante del tipo de valores y actitudes que se expresan, así como de los modelos educativos que -implícita o explícitamente- se derivan de los mismos.

Del análisis de los grupos de discusión realizados extraemos cuatro lógicas discursivas principales, referidas al abordaje de las diferencias en función del origen extranjero del alumnado y/o sus familias. Estas cuatro posiciones configuran un abanico analíticamente construido en el que pueden situarse las diversas posiciones de individuos concretos. Estos pueden adscribirse completamente a uno de los tipos mencionados o, caso más frecuente, utilizar diferentes “lógicas” en función del contexto preciso. Contrariamente a los supuestos de algunas teorías sociales, la mayoría de los individuos no desarrolla concepciones valorativas e ideológicas completas y coherentes; aunque habitualmente predomine un cierto enfoque, ello no impide los “cambios de registro” pasando de una a otra lógica discursiva. A continuación presentamos las características principales de las cuatro posiciones, así como el terreno común en el que pueden establecer un consenso básico y las valoraciones diferenciales respecto a la situación en centros públicos y privados concertados.

2.1. Abánico de lógicas discursivas.

1ª. Todos los alumnos son iguales

Este primer discurso formula, en última instancia, una negación de la diversidad. Quienes lo formulan ponen el énfasis en la no discriminación (“los alumnos se integran normalmente”, “yo no hago diferencias”, “están occidentalizados”...); de esa manera, por la vía de la negación se reivindica una actitud positiva de todos los actores implicados, a costa de negar, en la práctica, la existencia de especificidades diferenciales y, por tanto, la posibilidad de abordarlas desde la práctica educativa:

- Entonces, ¿cómo trabajamos con estos niños? En cada clase puede haber de cinco a ocho o diez inmigrantes. *No voy hacer diferencia*

en si soy inmigrante, si soy de fuera, si soy de dentro, porque, en fin, dadas las circunstancias de cada uno, pues ahora estamos nosotros aquí, pero a lo mejor nos toca vivir en otro sitio. El tema es que intentamos integrar, intentamos mostrar cómo trabajamos, cómo hacemos, cómo educamos tanto a los niños dentro del aula como a los papás.

(...)

- ¿Cómo acaban los niños? pues a la altura de los españoles: los hay vagos, menos vagos y de nada vagos. Entonces el niño que sale bien, te va a la universidad y es peruano o es ecuatoriano o es chileno o es filipino. El niño que sale regular, pues como el español, como el que vive en Vallecas, como el que vive en Hortaleza, igual. Los niños son niños igual. (GD-P4, 14).

En definitiva, los niños de origen inmigrante van asimilando, tras un período de adaptación, las pautas de vida autóctonas (se “occidentalizan”). En nuestra investigación realizada durante el curso 1996-1997 este discurso aparecía más desarrollado, especialmente entre los docentes de los niveles infantil y primario. Estos afirman que en sus centros estos niños se han “integrado perfectamente”, circunstancia que atribuyen al arraigo de las familias y a su temprano acceso a la escolarización:

- “Yo en el centro que estoy en Madrid, llevo nueve años y desde que he llegado hay niños marroquíes (...) y en general, bien, no hemos tenido ningún problema, se han integrado perfectamente. Viven cerca del colegio, es una zona donde viven muchos marroquíes y como la mayoría ya ha nacido aquí se han integrado desde preescolar...”

- “Hay muchos niños que son catalanes, son catalanes porque han nacido en Cataluña, o sea, son de aquí. Entonces las familias..., las madres hablan ya muy bien castellano, están muy occidentalizados, no sé si es bueno o malo pero están muy metidos en la cultura de Occidente.

- Mira, uno que salió de octavo y ahora no tiene trabajo me vino a ver porque había suspendido una asignatura en octavo y quería ser mosso de esquadra. O sea, me sorprendió un poco, pero es cierto que *en ese aspecto no hay ningún problema.*"

Una modulación específica de este planteamiento se encuentra entre cierto profesorado de centros privados concertados, especialmente los más vinculados a las instituciones gestoras de los mismos. En este caso se afirma también la no diferencia ("los niños son iguales") y se cuestionan algunas prácticas discriminatorias, como el rechazo de matrículas o la segregación en las aulas de alumnas y alumnos de origen extranjero. En contra de éstas, se defiende una estrategia de normalización con afirmaciones como las siguientes: "todos son bienvenidos al centro", "sus resultados son similares a los de los autóctonos"; "tienen actitudes y valores muy rescatables". Aunque, en este caso, la propuesta es el resultado de una mezcla de devoción (centro religioso que acoge a los más débiles) y de necesidad (si no aumenta la matrícula hay que cerrar el centro).

- Bueno, nosotros empezamos en el año ochenta cogiendo inmigrantes, ya empezamos con una chinita. (...) Yo qué sabía que es lo que había, qué hacer con un niño chino, ¿cómo se enseña español a un niño chino, o a un niño vietnamita, a un niño filipino? (...) Y poquito a poco fuimos haciendo lo que pudimos. Pero lo importante era, según yo entendí, implicar a todo el profesorado. Es decir, mira, nosotros somos Hijas de la Caridad, esto es un centro V. [religioso], una respuesta que tiene que dar un centro V. es *acoger al más débil*, en este momento el signo de los tiempos es eso. Nosotros no les hemos ido a buscar. Estamos en la calle H. y aquí todo está rodeado de inmigrantes; *una de dos, o los cogemos o se nos cierra el colegio.* Pero ¿qué pasa? que los españolitos empezaron a irse y entonces está "mira Señor, los pobres son tuyos, si quieres que el colegio funcione, haz lo que puedas porque nosotros ya hemos hecho lo que

hemos podido hacer, ahora, a ver cómo te las arreglas”. Ese mismo año que ya tocábamos fondo con la matrícula, pues mira por donde, cierran un colegio y dice el inspector: “Ilévenlos al Santa Isabel”, se nos presentan *cuarenta niños, nos vinieron de perlas*. (...) Así que tuvimos una temporada con niños nuevos de todas partes y además los inmigrantes. Cuando llegaba una persona a matricular, yo decía: “mire usted, aquí hay muchos inmigrantes”: “¿los tendrán aparte?”: “ah, no señor, no están aparte” “es que yo no quiero”: “adiós, muy buenas, señora, haga lo que quiera, a mí me da igual si es españolito”. En el momento actual, tenemos un sesenta por ciento de inmigrantes, el profesorado totalmente... están integrados; unos en mayor escala y otros en menor, pero es algo que se asume. Son..., diríamos no los mejores, *son como los demás*. Llega un niño a clase; objetivo: *acoger al que viene, este niño es de Barcelona, éste de Valencia y este niño de Perú, en igualdad de circunstancias*. Cuando los niños se sienten a gusto y queridos, pues el niño se siente bien. Nosotros no hemos tenido graves problemas, hemos tenido alguna vez que se han peleado en la puerta (...). Si alguna vez he tenido que llamar a la policía, la llamo, la llamo, ¿qué pasa porque tres días venga la policía a vigilar la puerta? Pero aquí se admite a todo el mundo y el que no quiera, vayan a otro colegio. Y yo decía, imadre mía, que no se vayan!

- Y debe ser así porque la selección en un colegio cristiano es que no debe de ser.

- Y te digo que no hemos hecho ninguna selección. *Nosotros vivimos en paz; ahora, estamos siempre temblando si hay un brote*. (...) Pero el niño está en su clase desde el primer día, en su clase de referencia y sale algunas horas a una adaptación porque si no sería una primera adaptación y una segunda adaptación. Nosotros hemos tenido esa experiencia que nos da resultado. *¿Cómo acaban los niños? pues a la altura de los españoles: los hay vagos, menos vagos y de nada vagos*. Entonces el niño que sale bien, te va a la universidad y es peruano o es ecuatoriano o es chileno o es filipino. El niño que sale regular, pues como el español, como el que vive en Vallecas, como el que vive en Hortaleza, igual. *Los niños son niños igual*.

(...)

- Yo trabajo en un centro de religiosas, de Hijas de la Caridad. Mis amigos, compañeros, familiares me dicen: "¡anda qué bien! vives en la parte de élite, estás con los niños de élite". Digo: "mira, pues casualmente viene mucha *gente de fuera*, mucha *gente de integración*". Hay muchísimos inmigrantes y la verdad es que ves cosas que te hacen pensar, incluso el resto de padres de familia ¿no?, dicen: "¡uy!, cuánto inmigrante aquí, cuánto ecuatoriano, cuánto tal...". Digo: "ya ¿y a ti te importa realmente la nacionalidad, la procedencia de esa gente, o te importa lo que va aprender tu hijo, cómo se va a relacionar?". A ver, ¿qué es lo que nos importa?, lo primero ¿no? Entonces, ¿cómo trabajamos con estos niños? En cada clase puede haber de cinco a ocho o diez inmigrantes. *No voy hacer diferencia en si soy inmigrante, si soy de fuera, si soy de dentro*, porque, en fin, dadas las circunstancias de cada uno, pues ahora estamos nosotros aquí, pero a lo mejor nos toca vivir en otro sitio. El tema es que intentamos integrar, intentamos mostrar cómo trabajamos, cómo hacemos, cómo educamos tanto a los niños dentro del aula como a los papás. ¿Problemas?, no problemas, tensiones, ¿cuándo vienen las tensiones entre nosotros, los compañeros, los maestros y entre el resto de familias? Cuando hay una problemática, *hay cierta tendencia la mayoría de las veces a culpar a ése que parece distinto al mío*. Llegan los piojos ¿eh? ahora estamos en época: "es que esas rumanas que vienen tan sucias" y ya, pues no tienes que defender ni apoyar ¿no?, pero hay como tendencia. Faltan dos bolígrafos en clase: "ya, es que es mi clase hay unos ecuatorianos que montan unos follones, que tal, que cual". Afortunadamente no siempre ¿no? porque de todo y *va en la condición de formación de cada uno*. (...) [y hay] ejemplos que también hacen cosas que son muy válidas, que *son fabulosos y que son estupendos* (GD-P4, 14 y 15).

Partiendo de un diagnóstico que niega la existencia de necesidades y circunstancias específicas en función del origen del alumnado, es lógico que no se plantee una propuesta educativa específica, más allá de la enseñanza de la lengua castellana y de intentar paliar

las tensiones que pudieran surgir, en el aula o con los padres y madres. En suma, desde esta perspectiva lo único que cabe plantear desde el sistema educativo en este terreno es la garantía de un trato no discriminatorio. En la medida en que se parte de una supuesta homogeneidad básica del alumnado, el éxito de las estrategias educativas no puede sino conducir a alguna fórmula de asimilación, que deja fuera del currículo las “peculiaridades culturales” de este alumnado. Y cuando los resultados son poco satisfactorios las explicaciones no dejan de remitir a un ámbito de “normalidad” (fracasan tanto los de fuera como los de aquí), que exculpa a la escuela de replantearse sus modos de tratar la cuestión.

Puesto que nuestro abordaje es de tipo cualitativo, no podemos medir la adhesión que encuentran, en términos de porcentajes, los distintos discursos analizados. Sin embargo, comparando los resultados de 1996-1997 con los del curso 2003-2004 se observa una pérdida de potencia simbólica de esta postura. Es posible que la menor extensión y antigüedad del alumnado de origen extranjero posibilitara, siete años atrás, el despliegue de una formulación que tiende a diluir la cuestión, quitándole especificidad y, con ello, necesidad de elaborar nuevas respuestas institucionales y profesionales.

2ª. Los de fuera son un problema a paliar

Este discurso es el más extendido entre los y las docentes. Sea cual sea la actitud del profesorado (favorable, indiferente o contraria) respecto a estos grupos, la percepción es que su presencia en los centros altera la marcha normal de los mismos y dificulta el trabajo del profesorado. Son, por tanto, un problema a resolver. Veamos las distintas formas en que se plasma tal percepción.

Por ejemplo, hay sectores del profesorado que afirman que no se puede, ni se debe, rechazar a estas poblaciones y que su presencia representa un “enriquecimiento cultural” para los centros. Pero, simultáneamente, muestran reticencias a su incremento constante (reclaman un control de la llegada de inmigrantes) y reclaman más recursos en las escuelas (más apoyos para afrontar el problema):

... el cincuenta por ciento del aula son niños inmigrantes. Entonces, me parece un gran reto, me parece un aula muy bonita, con mucha riqueza cultural, ¿eh?, pero me enfrento a una realidad que tengo quejarme ante la administración porque *me faltan recursos humanos y materiales*. Humanos, porque me parece que no es justo que el mediador social, por ejemplo, que tenemos esté compartido con otros dos centros, porque no me parece justo que en Infantil no tengamos Compensatoria, con esta ratio que tenemos y porque no me parece justo que tengamos que estar ofertando plazas en la escuela pública permanentemente a lo largo de todo el curso, con lo cual estamos todo el tiempo haciendo periodos de adaptación y nunca incorporamos del todo a nuestros alumnos. (...) Pero en la trayectoria que llevamos que es un centro que estamos absorbiendo mucha inmigración de todo tipo porque tenemos ingleses, también tenemos árabes, ecuatorianos, *vamos dando pasicos y se nos vuelve a desmoronar todo ¿eh?*. (...) Entonces, pues yo creo que la escuela pública tiene un reto por delante, esta sociedad tiene un reto y lo que no podemos es agachar la cabeza, cerrar los ojos y dejar que eso nos siga... que nos sigamos quedando pues como lo que absorbe pues todo lo que se nos viene. *Que la pluralidad es bonita, pero hay que hacerla con cierta perspectiva de futuro, lo que no se puede es así absorber de golpe*. (GD-P2, 14-15).

En esta situación los y las docentes se sienten desbordados, especialmente en las zonas donde la inmigración es numerosa y continúa creciendo. Uno de los problemas que complica toda planificación es la llegada continua de nuevos alumnos a lo largo del curso. Esta

dinámica genera vivencias de masificación (por la cantidad de niños y niñas con situaciones diferentes) y de desestructuración (por el “goteo” permanente).

(M) - Yo estoy de acuerdo contigo, que los críos enseguida entran en el aula y bueno, se hacen y tal. Pero, por ejemplo, ten en cuenta que *estamos constantemente adaptando niños*, entonces cuando ya tienes el aula más o menos... y están todos trabajando y demás, entonces aparece un elemento nuevo en el aula, un alumno nuevo en el aula al que tienes que enseñarle, entonces, ahí sí que te falta el recurso humano. Yo tengo, conservo desde... llevo los de cinco años y conservo todos los expedientes y las matrículas que hubiera tenido si hubiera mantenido los que tenían tres años. Y ahora mismo, estamos en dieciocho o veinte alumnos en ese aula, pero podían haber sido treinta y cinco, *que han pasado, que se han ido, que han vuelto*. Entonces, todo eso te complica mucho. Entonces, ahí sí que te faltan recursos humanos.

(M) - Yo fui antes de ser jefa de estudios, maestra de cuatro años, *incluso en el mes de mayo me llegaban ingleses y demás...* Entonces, yo decía, un mes y medio [resta de curso], yo milagros no puedo hacer. Yo haré lo que pueda. (GD-P2, 32).

Debido a esta vivencia, lo que aparece ante la percepción de los educadores no es un mosaico de diversidad con el que trabajar, sino un continuo volver a empezar. La diversidad curricular en el aula, impide la correcta atención del alumnado (si se atiende a los de mayor necesidad se desatiende al resto); así, la sensación es que “todo atrasa a todo” (GD-P2, 5). Utilizando un símil conocido podría decirse que *el árbol de la incorporación no permite ver el bosque de la diversidad* (en tanto posibilidades de trabajo intercultural, etc.).

Parte del diagnóstico se basa en las carencias curriculares que se adjudican al alumnado inmigrante. Su característica básica

sería el “retraso”, debido a que proceden de sociedades con fuertes carencias educacionales. Por ello, el sistema educativo español no está en condición de garantizar su formación puesto que antes ha de “alfabetizarlos”. En otros términos, demandan una ingente cantidad de recursos –nunca suficientes- con el sólo fin de que dicho alumnado acceda a un estadio superior de “civilización” (contrapuesto al relativo “salvajismo” o “atraso” de las sociedades de origen).

(M) - Entonces, la verdad es que la mayoría ya ha estado escolarizada aquí en España, pero vienen con... ya habiendo detectado que *tienen un retraso curricular* y, bueno, pues hay personas que realmente, aunque yo en matemáticas estamos la mitad, *realmente no consigo atenderles*. Entonces, yo creo que sería necesario que los grupos fueran mucho más reducidos o alguna cosa flexible. Leí hace poco una experiencia de que se habían planteado a lo mejor conseguir el 1º ciclo de la ESO en tres años, no sé en qué centro lo estaban implantando. Es decir que hay gente que le está dando distintas alternativas para precisamente conseguir *que superen ese desfase que hay de conocimientos cuando llegan aquí*. Y, bueno, pues estamos intentando, viendo qué se puede hacer, pues para *conseguir que se pongan al nivel* y puedan seguir la secundaria porque realmente es muy difícil. Con respecto a cuántas personas luego pasan a estudiar Bachillerato, realmente son muy pocas, muy pocas, la mayoría incluso, mucha gente acaba en tercero, o sea, alumnos y muchas alumnas inmigrantes en tercero incluso ya lo dejan. (GD-P1, 10).

El estigma se adjudica en base a la extrapolación de diagnósticos basados en países de los que no procede el alumnado inmigrante (la información se utiliza para justificar el prejuicio negativo y para justificar el fracaso del sistema para escolarizar a este alumnado más allá de la ESO):

(H)- Y yo, bueno también distinguiría, yo creo que en cuanto al nivel por procedencias, es decir, yo creo que los ecuatorianos, por ejemplo, pueden tener *un desfase en general por término medio de un curso, dos, pero no más*; luego hay otras situaciones *mucho más dramáticas ¿no?*; por ejemplo, en general, los dominicanos *vienen prácticamente sin saber ni leer ni escribir*. Pero bueno también depende de la situación escolar en sus países de origen.

(H) - Y dentro de América, la gente del cono Sur, los argentinos y los chilenos eso ya es otra historia.

(H) - Ya hay menos.

(H) - Hubo un momento cuando la crisis gorda en Argentina que sí aparecieron por aquí un número considerable de ellos y venían con otro espíritu, con otra cabeza. Efectivamente, *la gente centro-americana baja, lo baja, baja*; vamos, en zonas rurales, aunque no sea en zonas rurales, la escuela es de baja calidad.

(...)

(H) - En Guatemala vive un hermano mío, mis sobrinos van a la escuela guatemalteca y dicen que los aspectos formales los cuidan con una exigencia absolutamente, vamos, teutónica, brutal. Tienes que hacer una breca con una finura y todos los colores del arco iris y con una perfección... Pero después que pongan burro con b o con v, eso, quiere decir... Mi cuñada es maestra, está allí y lo que peor lleva en la enseñanza es este punto. Y eso que va a una escuela de élite allí en Guatemala. Pero que lo normal, *las tasas de analfabetismo en esos países son inimaginables. Estamos de alguna forma pues en una buena medida de este personal inmigrante pues alfabetizando, no podemos pretender conseguir objetivos académicos de Bachillerato, ni de...* (GD-P1, 15 y 16).

La visión desde las escuelas públicas es que el incremento de este alumnado “problemático” deteriora las posibilidades de competencia, en cuanto a calidad, respecto a los centros privados. Puesto que llegan con menor nivel académico y se concentran más en los colegios públicos, deterioran la calidad media de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la ESO está sobrecargada por un volumen de alum-

nas y alumnos que están obligadamente retenidos dentro del sistema (aunque no valen para, ni quieren estudiar, están legalmente obligados a seguir escolarizados). En este caso la “diversidad” queda directamente asociada a una carga problemática para el profesorado. En la práctica la ESO produce una criba y a Bachillerato pasan pocos y seleccionados; por tanto, se dice que “la diversidad en Bachillerato ya no se contempla”, y que “la integración ya se ha hecho”.

(H)- Lo de los inmigrantes desde luego en este país... y por lo menos en la pública es lo que quizás nos tiene más *preocupados*, sobre todo ante el futuro y ante esa hipotética *competencia* con..., porque hemos dicho que todos somos de la pública.

(...)

(M) - ... a *Bachillerato* llegan muy pocos chavales. Nosotros ahora mismo tenemos pues hay dos o tres (...). Pero son chicos o bien que se han incorporado desde su país ya, la niña rumana, tenía un nivel intelectual bastante alto y los otros chavales se incorporaron en 2º de la ESO, con lo cual ya tienen pues un recorrido importante y son los chicos que han llegado allí. *El resto pues se han ido del centro cuando han terminado 4º de secundaria*. (...) También eso enriquece las aulas y nosotros tenemos que cambiar el chip, por lo menos yo, personalmente, mi concepto de la educación cada día cambia ¿no? Cada día que entro al colegio, cada día me encuentro con un panorama diferente y distinto ¿no?

(...)

(H) - Bueno, es que la problemática, vamos que tú lo has explicado muy bien, *nada tiene que ver, o sea, ha habido una criba y lo que ha pasado a Bachillerato es muy diferente*. Y habría que hablar de eso porque a lo mejor hay niños muy buenos y ahí sí que influye quizás las nacionalidades. Yo tengo un chino buenísimo; un rumano buenísimo, un ruso y hay otros tíos de otras nacionalidades que tienen dificultades en cosas concretas ¿no?

(M) - Pero es que yo creo que *la diversidad se presenta más en la ESO*, o sea...

(M) - Pero, primero en un instituto de Bachillerato tenemos los dos niveles, o sea, la ESO y el Bachillerato. Entonces, *la diversidad en el Bachillerato pues realmente no se contempla* porque es la última etapa de formación secundaria; son chicos que tienen las ideas mucho más claras; son gente que tienen otra preparación; son más maduros, claro...

(...)

(H) - Sí el tema de, estoy totalmente de acuerdo, sí es cierto, una cosa es la ESO y otra cosa es el Bachillerato. *Desde el Bachillerato pues ya la integración ya se ha hecho*, es decir, todos los alumnos que están haciendo el Bachillerato con nosotros (...) tienen una cabeza tremenda.

(...)

(M) - Pero yo creo que, claro, claro que es enriquecedor el hecho de que haya inmigrantes y creo que los inmigrantes son los chicos y chicas que más integran que realmente hay entre ellos una relación muy buena. *El problema es el nivel académico que traen*, o sea, el problema real no es la diferencia de culturas que se presentan ¿no? o de costumbres porque bueno pues se preguntan los unos a otros con ciertas curiosidades y entre ellos no hay rivalidades tampoco, sin embargo, creo que *el nivel cultural es bastante distinto, nivel académico*, y entonces pues *el problema en un aula es la pluralidad que tienes*. Yo doy química.

(H) - Sobre todo un nivel de Bachillerato ¿no?, sobre todo...

(M) - No, no, yo me estoy refiriendo a *la ESO fundamentalmente porque es donde más notas la diferencia ¿no? porque los chicos que llegan al Bachillerato han superado una etapa*, son chicos que pues con su esfuerzo, a veces venían con dificultades y tenían unas lagunas importantes pero las han superado. *Al Bachillerato los inmigrantes llegan pocos*. (GDP1, 3-5).

En otros términos, sólo permanecen en la enseñanza no obligatoria los “elegidos”, quienes ya son homogéneos con el currículo oficial. Para el profesorado de Bachillerato el “problema” no es una realidad cotidiana, por eso su perspectiva tiene más de construcción ideológica que de resultados de la experiencia profesional. Quizás

debido a esta falta de experiencia, no se conocen posibles “soluciones” para afrontar el “problema”, por tanto, el criterio subyacente parece ser el siguiente: el alumnado que no accede a los cánones normalizados, durante la enseñanza obligatoria, debe ser expulsado por el sistema, para permitir su buen funcionamiento.

Desde los centros concertados también se comparte esta valoración: este alumnado constituye un “problema tan serio que nos afecta”, debido a que son portadores de déficit varios. El retraso curricular que se les adjudica actúa como una losa sobre el profesorado (“esa realidad que tenemos encima”, “problemática que tenemos dentro”). En tanto deficitarios requieren más apoyos, pero los que existen actualmente (aulas de enlace, de compensatoria, seguimiento y apoyo a las familias, “incluso siendo extranjeros”), son insuficientes en el caso de los centros concertados porque sólo cubren la enseñanza obligatoria. Cuando estos centros dejan de estar subvencionados por el Estado y las familias migrantes tienen carencias económicas no pueden continuar su vida académica. De esta manera, el discurso une el déficit atribuido al alumnado inmigrante con las necesidades de subvención de los centros concertados:

- Bueno, yo quería resaltar un poquillo los *cambios que estamos sufriendo* a nivel de educación pues en este momento. Yo, refiriéndome a mi centro, veo que desde hace siete años pues había una educación infantil totalmente privada y no había inmigración. Actualmente hay una educación infantil en el centro, privada-concertada, hay muchos niños inmigrantes. (...) y no he percibido ningún conflicto porque sean unos niños de distintos países. Y el profesorado sí tenemos conciencia de *esta realidad que tenemos encima*, porque vemos a veces que *el centro a nivel académico pues ha bajado*. Estos niños requieren más ayuda, más apoyo. Son niños que *a veces nos vienen sin haber estado escolarizados en sus países*. Entonces, esta problemática la tenemos dentro. Entonces, ¿qué pasa? que hemos tenido

que acudir a crear aulas de enlace. En el centro hay dos aulas de enlace donde nos mandan los niños de distintos países durante siete meses o seis meses están aprendiendo el idioma (...). O sea, que nosotros en ese aspecto estamos como muy satisfechas de cómo el profesorado ha tomado *este problema tan serio que nos afecta*, Claro que nos afecta porque después estos niños continúan la primaria y tenemos el problema de la ESO y sobre todo el problema del Bachillerato, que el Bachillerato no está concertado. Es totalmente privado. ¿Qué problemática tenemos?, que estos niños de condiciones sociales y desventaja social sería no pueden acceder a un Bachillerato, llega cuarto de la ESO, y se tienen que ir... (GD-P4, 15-16).

Tal como se avanza en la cita anterior, la propuesta educativa que se deriva de este discurso respecto a la “diversidad cultural” es una estrategia que intente paliar el problema percibido. En esta línea se formulan propuestas como la reivindicación constante de mayores recursos humanos y materiales, tales como: formación específica, profesorado de apoyo, enseñanza de idioma(s) autóctono(s), ratio profesor/alumno reducida, o reparto equitativo de la “carga” entre distintos centros, especialmente entre públicos y concertados.

En síntesis, en la medida en que la diversidad es percibida esencialmente como carencia, el modelo educativo que se propone es el de la educación compensatoria, que pretende solventar las deficiencias de partida para garantizar una igualdad de oportunidades educativas. Conviene destacar que ésta es la orientación que, en la práctica, más se ha desarrollado en los centros a partir del impulso de las administraciones educativas.

3ª. Son un problema grave, o un peligro

Este discurso presenta diferencias apreciables con el anterior. No se percibe al alumnado extranjero sólo como un problema a paliar

sino más bien como una amenaza para el conjunto del sistema, educativo y social. Por consiguiente, la actitud ante esta población es siempre de abierta prevención cuando no de rechazo explícito (en tanto que en el caso anterior, la caracterización problemática no era incompatible con actitudes personales positivas).

Los elementos que sirven para construir esta imagen son diversos: se plantea que por sus peculiaridades son indiferentes o reactivos a los objetivos del sistema escolar; que resultan inasimilables por la cultura autóctona debido a prácticas y creencias esencialmente ajenas; que –debido a ello- tienen tendencia a encerrarse dentro del propio grupo étnico lo que, a su vez, les lleva a perpetuar su extrañamiento de la normalidad; que no sólo están caracterizados por un déficit de civilización sino que son un peligro para la estructura democrática de esta sociedad, etc.

Desde esta concepción, la presencia de alumnado extranjero no puede más que desestabilizar la escuela. Por ello, los esfuerzos del profesorado se dirigen contra su influencia, intentando minimizar los problemas y conflictos que inevitablemente se producen; no se trata de “trabajar con” ellos sino de “luchar contra” lo que implica su presencia en los centros. El paradigma de la irreductibilidad son los alumnos y alumnas que llegan en la etapa correspondiente a la ESO o en la última de primaria, puesto que el trabajo “normalizador” del sistema educativo ya no tendría capacidad para resocializarlos adecuadamente:

- ...los que ya vienen mayores que vienen con catorce y quince años. Realmente los mayores *vienen con sus ideas muy arraigadas y cuesta trabajo que rechacen ciertas cosas*, por ejemplo, uno de estos puntos, por ejemplo, la convivencia entre chicos y chicas. Muchos de ellos no aceptan que una chica árabe pues esté dialogando con un chico español; no lo aceptan, lo rechazan.

(...)

- Meter, efectivamente, directamente desde su lugar de origen a un alumno con catorce o quince años, desestabiliza mucho, además que vienen con unas costumbres... y que *vienen con unas ideas preconcebidas*.

(...)

- ...soy el jefe de estudios aquí y itela marinera lo que es *luchar contra el cincuenta por ciento de inmigrantes!*, de los cuales, el idioma no lo conocen y que son pequeños y que la administración no pone Compensatoria en Educación Infantil. Entonces, se supone que ahí hemos de integrarlos para que cuando vayan subiendo los problemas vayan desapareciendo porque se van integrando más. Sí, claro, si pones ayuda aquí abajo van a subir con más facilidad y con más garantía. (GD-P2, 3 y 6).

Este discurso aparece algunas ocasiones como posición explícita y unívoca de los hablantes, pero en general se desarrolla subrepticamente, una vez que se ha dejado sentado el compromiso con los grupos más débiles o la denuncia contra las actitudes discriminatorias de otros. Por ejemplo, hay profesores y profesoras que se explayan contra supuestas actitudes racistas del alumnado y de las familias autóctonas, y reivindican el papel no discriminatorio de la escuela, para acabar en afirmaciones que denotan un racismo cultural latente, de este tenor: "porque el chador es algo más que un piercing, que un tatuaje o que un pañuelo en la cabeza, es algo más, significa un paso más a una *invasión* que tenemos" (GD-P3, 25). Otros, tras afirmar su especial compromiso con la tarea educativa y la incorporación del alumnado inmigrante despliegan abiertamente temores y prevenciones respecto a los grupos subordinados (personificadas en algunos grupos inmigrantes y gitanos), que al parecer no quieren limitarse a cumplir el papel de "débiles a los que ayudar", legitimando el papel civilizatorio de la institución escolar. En la medida en que no se ajustan al modelo de sumiso "buen salvaje", estos sectores no estarían

legitimados para reclamar derechos, apenas podrían limitarse a recibir ayudas otorgadas desde arriba:

- Nos va a poder pasar como con los gitanos, que les hemos estado dando todo, todo, todo y ahora ya *no piden por favor sino ya en plan de exigencia*. (...) Trabajo hay mucho, yo sé que sin papeles es muy difícil, todo, pero es *que los estamos acomodando*, ya tenemos muchos españoles que no quieren trabajar porque consiguen más con el paro o viviendo de extranjeris, trabajando de extranjeris. Si ahora ya también se fomenta esta situación, a mí me da mucho miedo ¿eh? porque al principio cuando llegan: "por favor, dar-me, por favor..." *dentro de poco nos lo van a exigir*.
- De dentro de poco, nada. (GD-P4, 26).

El atraso que caracteriza los comportamientos de algunos grupos, en opinión de este sector del profesorado, los convierte en una especie de plaga: el estado semi-salvaje en que viven supone un peligro o una molestia importante ("los sufres") para quienes tienen que convivir con ellos. En este sentido son colocados en una posición parecida a la que tradicionalmente se ha adjudicado al pueblo gitano por la dominante sociedad paya, rebeldes sin causa que se niegan a adoptar las pautas de la "normalidad":

- Yo creo que la paternidad tiene que ser responsable y *a mí me sorprende mucho que los que vienen extranjeros tengan muchísimos niños, yo me lo cuestiono*. Creo que hay que dar una educación para que lo que tengan sea responsable, a los españoles igual, pero *inculcarles un poco el tema ese*. Porque las *gitanas rumanas* que tenemos que no los llevan a los colegios, pero que tienen a los niños hechos polvo por ahí.
- Es que no tenían que permitirlo.
- A mí me sorprende. Nosotros tenemos una madre de dieciocho años ecuatoriana con tres niños (...) Más que nada, yo no entiendo cómo puede tener tres hijos.

- Yo creo que es *problema de educación*. (GD-P4, 31).
- Yo estoy en Entrevías (...) a nosotros *nos han costado mucho los gitanos, y nos cuesta*. En la zona nuestra, tiene gitanos y son gitanos que nos hemos acomodado con ellos y, vamos, hay gente que sigue haciendo lumbre en el parque que tiene más próximo o preparando la fruta, pues *con los inmigrantes está pasando algo parecido. No sé si lo sufrís, pero pobre de nosotros* si tienes un vecino arriba o enfrente. (GD-P4, 28).

Precisamente, sus peculiaridades “culturales” los convierten en elementos refractarios a los valores de la escuela; desde esa postura, afirmándose en “lo suyo” rechazan las orientaciones del profesorado (sus “directrices”), no respetan los derechos de los demás y pretenden imponerse sobre éstos, puesto que “se siente más”. En definitiva, no sólo no acatan los valores establecidos sino que los desprecian y pretenden imponer otros de carácter antagónico:

- Tendríamos nosotros por un lado definir qué es lo que queremos como multiculturalidad en el aula docente, o sea, como labor docente, ¿de acuerdo? (...) Es que el problema, lo que decías lo del respeto de una cultura u otra, muchas veces hay que tener en cuenta que *son ellos mismos los que pasan olímpicamente de respetar los derechos* (sic). Porque hay casos en los inmigrantes que tenemos pues se les da unas directrices: “mire, usted tiene que venir aseado” y un día y otro y un día y otro, ¿qué pasa?
- Sí, pero en la escuelas marroquíes también hacen eso. Yo conozco maestros marroquíes que hacen lo mismo, es que es un país como éste; que hay más pobreza, pues es por el sistema político, cuando haya democracia ya verás.
- Que la respuesta suya, la respuesta suya es: “el año que viene, si puedo me voy porque es un colegio privado y me están presionando mucho”. Esa es la respuesta, o sea, que *se van al laissez faire total del colegio público* (...) No, ¡ojo!, una cosa es presionarles y otra cosa es *hacer lo que te dé la gana, que vienen y se sienten más...*

(...) Y hablamos, sí, de respeto entre unos y otros, pero es que *da la casualidad de que ellos son los primeros que están rechazando. Hay mucho más rechazo por parte de unos padres [inmigrantes] hacia los padres nativos* que de los padres nativos hacia los padres inmigrantes. El problema está en la entrada de los padres, que tenemos que abordarlos desde un punto de vista más social.

- Pero, mira, pero la visita a los padres, nunca he visto padres tan encantadores como los árabes. Yo voy a la de españoles y me reciben en la puerta y ellos con el...

- Sí, sí, sí, *sonrisas ponemos todos*, luego te das la vuelta y hacemos lo que real... Pasa un mes, pasa dos y ves que en su casa *ni puñetero caso* y es así, o sea, que *sonrisa ponemos todos*. Entonces, yo creo que, desde el punto de vista docente sí, pero el punto de vista social es muy importante. (GD-P2, 15-16-17).

Aunque las reticencias se dirigen a diversos grupos de inmigrantes, está claro que este discurso sitúa el núcleo duro de resistencia a la “normalización” en el plano religioso. El alumnado de adscripción cultural musulmana sería portador de una incompatibilidad radical con “nuestros” valores. Por ello, en este caso la interculturalidad, entendida como la reelaboración de un marco común a partir del reconocimiento de las especificidades de cada grupo, no tiene cabida. Y cuando se utiliza el término es para adjudicarla un significado diametralmente opuesto (el “choque de culturas”).

- Sí, el caso por ejemplo de lo que pasó hace unos años en Inglaterra (...) Entonces, todavía está habiendo gente joven en las universidades estudiando, es que ellas siguen llevando el velo, es el... Y están en las universidades y te sientas al lado de ellas y te salta algo, o sea, como... que es algo más allá, que no es porque no sean personas formadas, que a lo mejor eran maestras como yo y seguían llevando el... Lo que pasa que es algo, ahí sí que estamos viendo ya un trabajo cultural y que a lo mejor cambiar eso en una cultura que está tan afianzada y encima con bases religiosas pues es más difícil. Más

difícil no, yo diría que un poco imposible. Entonces, ahora, los temas de marginación por razas, eso ya sí se podría ir trabajando un poco; pero yo pienso que *las costumbres con relación a la religión ese va a ser nuestro límite, es lo más difícil que vamos a tener para cambiar*. Porque todavía están muy arraigadas.

(H) - El tema de *la interculturalidad o choques culturales* todavía no lo tenemos lo suficiente, todavía no... Y cuando hablábais sobre lo que es la integración de los niños ¿eh?, la integración esa es intercultural, no es una integración... que ese niño, por ejemplo, ahora en Francia o en Bélgica, tiene problemas con chicas en la universidad y que son de la cuarta generación, o sea nacido en Bélgica o en Francia y está reclamando su derecho de poner el velo, las chicas o esos universitarios y están reclamando eso. Esto todavía no lo tenemos, lo vamos a tener; hay que ir planteando formas de resolver ese conflicto, es cierto, pero hay que empezar ya. (...) Estamos hablando de otro tipo de alumnado extranjero que te fundamenta su derecho, digamos a tener su velo, una niña que se manifiesta con catorce o quince años en medio de París diciendo que tiene derecho a ponerse el velo. (GD-P2, 42).

Esta "islamofobia" refleja un sentimiento bastante extendido entre el conjunto de la población autóctona. Sentimiento que encuentra anclajes tanto en la historia remota de este país como en temores suscitados por acontecimientos actuales. En los últimos años, parte de la llamada política contra el terrorismo internacional ha difundido la sospecha sistemática contra todo lo islámico; en España, además, determinados sectores políticos y gubernamentales han difundido el mensaje de que la delincuencia¹ y la inseguridad estaban directamente relacionadas con el incremento de la inmigración. En este caldo de cultivo, expresiones que en 1996-1997 no aparecían en el discurso público del profesorado ganan espacio y legitimidad. Así, se insiste en

¹ Ver, COLECTIVO IOÉ, "Ciudadanos o intrusos. La opinión pública ante los inmigrantes", en *Papeles de Economía* N° 104, 2005, pág. 200.

que la población procedente de países musulmanes tiende al fanatismo, el autoritarismo y el afán de conquista. Ya no es que no adopten nuestras pautas sino que se creen con derecho a imponer las suyas. Por tanto, es imprescindible estar prevenidos contra “todas esas cosas que nos pueden pasar”:

- Los *musulmanes* va a ser un problema muy fuerte de aquí a no mucho tiempo.

¿POR QUÉ?

- Pues porque *vienen a país conquistado*, digo yo. Digo yo que *vienen a país conquistado, no se hacen a la cultura*.

- Ni quieren.

- No quieren hacerse, *no quieren cambiar y quieren tener todos los derechos*, fijate. Para mí... *yo no soy racista, por supuesto*, pero creo, y lo he oído a personas que han trabajado mucho con ellos, es mejor ir a su país y ayudar. Nosotros, es decir, *nuestra congregación religiosa está establecida en Marruecos y no aceptan a veces ni que se les ayude*. Nosotros les mandamos cosas, pero el país no... ellos no aceptan que se les dé, hay que darles a veces hasta... y cómo tienen (...) Pero es que luego vienen aquí y no se adaptan, *nosotros nos tenemos que adaptar a ellos* y, claro, eso hasta cierto punto, porque el concepto que tienen de la mujer, el concepto del trabajo, el concepto de muchas cosas *son muy impositivos y no se adaptan*. (GD-P4, 26-27).

- Yo te puedo decir que en Francia que había muchísima ayuda familiar y todo hay que compararlo, mirarlo y en todos los sitios hay cosas buenas y cosas malas de las que copiar y de las que arrepentirse. Yo he conocido a una familia marroquí (...) *ese señor no trabajó en su vida de nada*, vivía de lo que el gobierno francés le pagaba por los hijos y cuando tenían catorce años ya..., Cada verano que iba a Marruecos venía con una menor, y la menor que yo conocí, el drama con una menor, ya pues tenía medio novio en Francia, se quería quedar en Francia, el padre le pegó una tunda de palos

- *¿La vendió?*

- Los vecinos lo denunciaron, no sirvió de nada, se la llevó y vino sin ella.
- *Porque las venden.*
- *La casaría o lo que sea. (...)*
- Y os habéis cuestionado *lo del velo y todas esas cosas que nos pueden pasar.* (GD-P4, 31).

Bajo un ropaje nuevo (el peligro musulmán) encontramos aquí una reformulación del viejo discurso acerca de las “clases peligrosas”. En los albores del capitalismo, la virulencia de las contradicciones sociales –impulsada por las pésimas condiciones de vida de la población trabajadora- indicaba la posibilidad de rebeliones y cuestionamiento del orden social. En ese contexto, entre los sectores sociales dominantes creció un “*gran temor a una plebe a la que se cree a la vez criminal y sediciosa, el mito de la clase bárbara, inmoral y fuera de la ley (...), siempre presente en el discurso de los legisladores, de los filántropos o de los investigadores de la vida obrera*”². En nuestro caso la referencia se dirige a sectores sociales (inmigrantes o autóctonos) que desarrollan conductas y valores contrarios a la labor normalizadora de la escuela. Haga lo que haga esta institución, en la calle se desteje lo que la escuela teje a diario. Por tanto, propuestas como la de promover “valores transversales” en estos contextos son un brindis al sol, que no tiene ninguna posibilidad de conseguir sus objetivos.

- Yo pienso que el problema está en que los focos son: el colegio, la familia y la sociedad y por lo mismo por lo de la coeducación, con aspecto de los inmigrantes, por mucho que nosotros hacemos en el colegio, se tiran cinco horas nada más al día, el resto sale y está influido por la familia y por la sociedad, o sea, que *lo que tú atas aquí en el colegio, perfectamente llegan y lo tiran a la basura en casa y el resto de la sociedad.* Entonces es un problema más que nada

² Foucault. M. (1981): *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, pág. 280.

administrativo y como decía él, los que tienen que tomar cartas en el asunto ahora mismo. Ahora mismo y con lo que se está viendo no somos nosotros, directamente como caballo de batalla, es que nada más que nos piden responsabilidades y no nos dan ningún aspecto. (...)

- Salen del aula, salen del aula, ¡plaf! y te desmontan todo lo que puedas hacer dentro.

- Porque no es sólo los magrebíes, los inmigrantes, es los españoles. Mira lo que ha dicho M: "me lo llevo [del centro] porque no quiero que esté mi hija al lado de un...". O sea, luego al niño ese cómele el coco, o sea, no comerle el coco, edúcale en los temas transversales, pero llega a casa y la televisión y la familia le dice: "no, no, tú al lado de un moro... ¡qué vas a estar al lado de un moro!" (...) *Hagas lo que hagas es una sociedad racista, que sale de la puerta del colegio y ya te lo han echado todo...* (GD-P2, 26 y 27-28).

Por tanto, la "diversidad cultural" es la expresión de profundas diferencias sociales (culturales, pero también socioeconómicas) que desbordan el marco de actuación tradicional de la escuela. Ésta sólo podrá adaptar al alumnado a las pautas "normalizadas" si –desde fuera– también se "civiliza" a las familias. Por tanto, se hacen necesarias intervenciones firmes que sean capaces de controlar a las familias, junto a las prácticas pedagógicas del profesorado ha de funcionar una verdadera policía de las familias³ ("ir las fuerzas públicas a las casas de los alumnos"):

- en el centro cuando empezaron, están mandando, de absentismo, de condiciones sociales y no se hace nada desde los poderes públicos. (...) ¡Narices!, que *lo que tienen que hacer es ir las fuerzas públicas a las casas de esos alumnos para ver si ese niño está malo o no está malo o está en la calle jugando, más que nada porque se-*

³ También en este caso se reivindican instrumentos utilizados hace un siglo para reconducir el conflicto social hacia terrenos de intervención profesional. Ver DONZELOT, J. (1979), *La policía de las familias*, Pre Textos, Valencia.

rían las funciones que tienen porque esa función no es mía, es de otro cuerpo de la función pública (...). De hecho ya *de por sí existen unas determinadas culturas porque tienden pues, eso, tienen sus objetivos más claros que nosotros, o sea, ellos saben lo que quieren y lo hacen así, así y así. Nos pongamos como nos pongamos pues van a seguir así.* Y otros pues que intentarán integrarse y nosotros haremos porque se integren, pero desde luego que con muchísimo esfuerzo. Pero desde que en un primer momento no se les presione incluso a los padres porque los que estamos presionados somos nosotros. No olvidemos que los padres en su casa te pueden decir una cosa y luego pueden hacer otra, pero si mientras que de la administración no se cumplan... igual que se está viendo ahora mismo, yo qué sé... con esto de los alejamientos y estas cosas que están pasando, que realmente se les quita la custodia a los padres o se hace...no sé, algo, algo. No digo yo que sea tan trágica la cosa, pero un toque de atención de decir: "esta circunstancia no se puede, porque los niños tienen derecho a unos mínimos; usted es ya un adulto, eso ya no podemos hacer nada, pero el niño tiene derecho a una serie de cosas" y si el padre o la madre no se las pueden dar, pues tienen que tener unas ayudas del Estado, *pero siempre controlando que esas ayudas se estén gastando en lo que tienen que gastarse.* Que yo he tenido alumnos, que han recibido becas y ayudas anuales y no venir ni con ningún lápiz, es que ni un lápiz, ni un lápiz. (24-25).

¿Qué modelos educativos son congruentes con esta lógica discursiva? Si la "diversidad" es sinónimo de amenaza, su abordaje ha de estar caracterizado por una estrategia de control. Ésta se puede plasmar en diversas medidas, como la segregación (apartar al alumnado "peligroso" para que no contamine al resto), la vigilancia estrecha (con el fin de limitar su autonomía y favorecer la asimilación) y su reparto equitativo entre centros (para evitar que se hagan fuertes en centros en los que son mayoría, así como para aliviar la carga del profesorado).

Conviene detenernos especialmente en las propuestas de segregación del alumnado puesto que constituyen una relativa novedad en el abanico discursivo del profesorado⁴. Durante toda la década de los '90, periodo de crecimiento constante pero no masivo del alumnado extranjero, el discurso institucional –a partir de la LOGSE– abrió las puertas al reconocimiento positivo de la diversidad dentro de las aulas, incluyendo las generadas en razón de la etnia, la nacionalidad o la cultura de origen. Aunque buena parte de las actuaciones se desarrollaron bajo el prisma de la Educación Compensatoria (que caracteriza a sus destinatarios en función de sus carencias) también se mencionaba explícitamente a las “minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja”, proponiendo mantener y difundir las culturas y lenguas propios de estos grupos, favorecer el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado, así como la posibilidad de desarrollo hacia una reformulación de dicha ‘normalidad’, en el sentido de apertura hacia un “marco escolar común y multicultural”, concibiendo a las minorías como “factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural” (RD 299/ 96). En cambio, algo cambió a finales de esa década. El proceso que concluyó en la aprobación de la LOCE (2000) puso de manifiesto un cambio de perspectivas respecto al alumnado procedente de otros países. Tal como señala F. Hernández⁵, la LOCE presenta a este alumnado como un lastre para el sistema y extiende la sospecha de que espontáneamente no siempre respetarán sus valores básicos; se prevé la posibilidad de establecer aulas específicas para inmigrantes, en principio sólo para un periodo inicial; y se suprime toda referencia respecto a la responsabilidad de las administraciones para garantizar la formación del profesorado para la atención educativa de este alumnado.

⁴ No se trata de que las propuestas de aislar a cierto “alumnado problemático” sea una novedad en el sistema educativo, puesto que existen antecedentes notorios, especialmente en el caso del alumnado gitano. Lo “nuevo”, en este caso, es la justificación abierta de su aplicación a los de origen extranjero, puesto que a mediados de los 90 este discurso era residual o inexistente.

⁵ Ver Hernández Dobón, F. (2004): “La ‘extranjerización’ del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de Calidad”, en *Migraciones* Nº 15, págs. 261-279.

Además, en los últimos años también se han prodigado algunas declaraciones de responsables institucionales poniendo el acento en las “aspiraciones diferenciales” de los inmigrantes: estos vendrían a España buscando empleo, no formación; por tanto, el sistema no debe preocuparse más por derivarlos adecuadamente hacia el mercado de trabajo, limitándose a ofrecerles una escolarización básica y poco exigente. En este contexto, no es extraño que hayan ganado espacio y legitimidad aquellas expresiones que reivindicaban distintas formas de segregación en los centros. Por ejemplo, entre el profesorado de secundaria que comparte este discurso la “diversidad” es metáfora de cizaña o morralla en las aulas. La reforma educativa de la LOGSE prolongó la educación obligatoria haciendo que los institutos de ESO absorbieran toda esa “diversidad” que antes se “entretenía” en la Formación Profesional, basada en enseñanzas fundamentalmente aplicadas. La crítica a este modelo remite a la posibilidad de descargarse de los elementos más molestos; sean estos autóctonos o inmigrantes, lo deseable sería apartarlos para que no incordien:

- No es mayor la tasa de fracaso escolar que soportamos ahora, que la que teníamos hace quince.

- No, perdona, es mayor. Lo que pasa que es que la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años ha hecho *que nos traguemos todo el fracaso escolar que antes se iba a F.P.; no se soportaba en los colegios y se iba a FP.* Mi centro era inicialmente de FP y yo he dado clase a 1º de metal, (...), yo soy profe de lengua y los soldadores, los de metal, me miraban como diciendo...

- Pero lo que tenían ellos *eran nueve horas de taller que estaban limando, que se les iba todas las energías y por lo menos estaban en tu clase un rato callados.*

[Risas]

(H) - Exactamente.

(M) - Claro, porque habían estado tres horas antes en la hora de taller. (GD-P1, 19)

(M) - Yo tengo una experiencia en mi instituto que no es precisamente con inmigrantes. Estamos en un programa Comenius de objetores escolares con varios países de Europa. Y *tenemos un aula con ningún alumno que son los peores de todo el instituto, no hay ningún inmigrante, los peores*. Entonces, a los profesores que eran voluntarios para dar esas clases no tienen guardias, tienen todo el Bachillerato, o sea, se les incentivó de alguna forma ¿no? Entonces, los chicos lo ven muy positivo, hay más chicas que chicos ¿eh? O sea, son los peores del instituto y bueno, *realmente es imposible dar clase allí*. El día que ellos quieren, vale, pero generalmente no; lo único que *ha descargado de ciertos elementos las clases, que el resto es una maravilla ¿eh?*

(H) - ¿En qué curso lo habéis hecho?

(M) - En 2º de la ESO, o sea, todos son alumnos que tienen dos o tres cursos de desfase y, bueno, generalmente familias con problemas. Porque yo trabajo en una zona muy graciosa, tiene una zona de chalets y tenemos el kilómetro catorce, que es la carretera de Valdemingómez al basurero. Entonces, se nos junta allí todo y es un problema que..., bueno, claro, de los del kilómetro catorce ninguno llega a Bachillerato eso está claro ¿no?, pero que tenemos un... no hay problema social entre ellos, pero hay una completa separación social y entonces, bueno, ha funcionado, con ellos no ha funcionado, ha funcionado con el resto de los grupos; se ha liberado de esa tensión y de ese problema que marcaban, pero bueno... (GD-P1, 14).

Pero también en la enseñanza primaria caben las prácticas de segregación; en este caso son presentadas como una respuesta a la “falta de integración” social, debida a las diferencias de clase entre familias autóctonas e inmigrantes. Puesto que éstas no tienen trato entre sí, los niños no se relacionan fuera del colegio, e incluso tienen conflictos (“se sacuden” a la salida), el centro tiene pocas opciones. Al parecer, sólo cabría una intervención a la defensiva, que intente ordenar el caos y paliar los estallidos, separando a las partes que en la sociedad tampoco se mezclan:

- Yo creo que la integración es muy difícil que se dé porque en mi colegio han tenido... estaban mezclados los niños y *han terminado poniendo un aula de sudamericanos* para que la cosa rulara porque es que aquello no rulaba. Las coordinadoras acabaron...pues para llenar un aula de sudamericanos, fíjate tú...

- ¿Pero de todas las edades revueltos?

- No, no, no. De tercero de secundaria, me parece, entonces llegaron a... estaban en segundo, han pasado a tercero y ya mi coordinadora dice: "aunque me llamen racista, esto no se puede resistir". *La integración no se da* porque no se da, pues porque es muy difícil que *gente que viene a subsistir* (...) Yo no digo que no sea posible, yo digo que es *difícil y no se da*. Yo te voy a decir por lo que yo veo y lo que yo observo. La integración, vamos a decir, con sudamericanos o con estratos más pobres o con menos poder adquisitivo, ellos intentan subsistir, ¿qué pasa?, las madres no aparecen [por el colegio], están con los hermanos mayores y se marchan juntos. Entonces, con las madres españolas no..., o es una madre española que tiene mucha sensibilidad y está pendiente de aquel que es un cumpleaños y 'yo le invito porque es el amigo de mi hijo', pero no le invitan (...). Entonces, ese niño está ahí sólo, es el inmigrante que está ahí sólo, que vive con los demás niños porque los niños en un primero de primaria tienen capacidad de adaptación, pero que *una vez que atraviesan la puerta del colegio cada uno hace su vida. Y para mí eso no es integración, ¿por qué?* porque el niño de secundaria o de tercero de primaria que puede celebrar su cumpleaños en un burguer o en un sitio, el niño ecuatoriano o peruano, o el que sea, no lo puede celebrar. Y la integración no se da y yo veo que los españoles están ahí y los otros están ahí. Que en un futuro luego haya mestizaje y que todo vaya a ser posible sí, pero yo de momento no lo veo. Y que se sacuden a la salida del colegio hasta llamar a la policía ¿eh? (GD-P4, 10-11).

Existe otra "solución" posible desde esta perspectiva, aunque sólo se la menciona como fantasía, ya que no existen indicios ni estrategias para hacerla efectiva. Se trata de la posibilidad de que -¿mági-

camente?- el alumnado de origen extranjero se viese sometido, por propia voluntad, a un proceso de inmersión cultural que borrara todo rastro de especificidad (entendida como anomalía):

- Yo, por ejemplo, aunque no sea un alumno mío, pero yo tengo un portero en mi finca que es ruso y tiene un hijo ruso también. Entonces el padre ruso consiguió de la comunidad que permitieran tener una parabólica para ver y poder recibir emisiones en ruso porque no quiere perder sus esencias. Y yo le decía un día: "¡ah, qué bien!, y así su hijo también mantiene sus conocimientos en ruso": "no, no, mi hijo lo único que quiere saber es español y olvidarse de que sus orígenes son rusos". Y, a lo mejor, yo no sé si el niño en ese instituto que... me parece que va al F concretamente, por otro lado es como de élite dentro de ser pública y tal, pues allí ¿con quién se relaciona? Es una teoría, porque eso yo no se lo he preguntado ¿no?, pero *el niño parece que tiene vocación de españolidad*, para entendernos, y nada de rusiedad. Entonces, yo *no sé si eso es extensible a otros colectivos de gente inmigrante*, no lo sé. (GD-P1, 14).

4ª. Todos tenemos que (re)adaptarnos

Este es el único discurso que reconoce alguna especificidad al alumnado de origen inmigrante sin calificarlo de problema.

La mayor parte del discurso docente gira en torno a la falta de medios, humanos y materiales, para abordar estas cuestiones. Sin embargo, este discurso viene a plantear que no se trata sólo, ni principalmente, de una cuestión instrumental sino que se ha de replantear la orientación de las políticas educativas. Según esto, el sistema escolar hasta ahora está pensado "sólo para españoles"; la creciente presencia de alumnado de origen extranjero pone a la orden del día la necesidad de abrirse a un enfoque más plural, lo que implica desarrollar "alternativas culturales" al currículo actual.

(M) - Yo es que, ¿sabes qué creo?, nosotros *tenemos un sistema pensado simplemente pues para nosotros, para los españoles* que estamos aquí. Y nos ha llegado una avalancha de inmigrantes y les hemos metido en nuestro mismo sistema, que está bien, pero tendríamos de alguna manera que reforzar o preparar porque *claro que fracasa*. Yo no puedo tratar, desde el punto de vista personal ni académico, lo mismo a un chino que acaba de llegar, que no sabe la lengua, que las costumbres le superan. Ah, bueno, puede haber otro chaval que a lo mejor ha venido que tiene la misma nacionalidad pero que procede... pues que ha venido de pequeñito y entonces ya está pues más habituado. Entonces, *es que es una cosa tan sumamente plural, e intentamos dar una solución única y es imposible*.

(H) - Nosotros no tenemos recorrido todavía en ese tema, nos tenemos que... o sea, el reflejo de los que tienen recorrido, en sociedades que tienen problema de la inmigración, pues con una evolución de una o dos generaciones. Nosotros estamos recibéndolo ahora.

(H) - Pues por eso *tenemos que aprender*, ¿qué es lo que tienen?, ¿cómo han llegado aquí? y ¿qué es lo que no nos gustaría tener a nosotros? porque ahora mismo estamos en condiciones de poder modificar las cosas. Por ejemplo, toda la guetización, todo el tema de la escuela laica francesa y el problema del pañuelo en la escuela laica está generando unas tensiones y hasta dónde tenemos que llegar en la tolerancia, en la no tolerancia, en la cercanía o no cercanía. Yo tengo la experiencia de una alumna que deja el instituto para casarse, una magrebí; alumnas con pañuelo; magrebíes que están con "Alá" permanentemente en la boca y simultáneamente gente muy laica y que le gusta el jamón. Entonces, *¿cómo se maneja todo esto?* porque a lo mejor tenemos que fijarnos en cómo lo han manejado otros de Europa para no manejarlo igual, tenemos que inventar. Yo creo que *tenemos que inventar algo mejor* en este sentido, tenemos que reinventar, *no solamente es a base de medios, es a base de..., pensemos todos, alternativas culturales*. (GP-P1, 11-12).

En definitiva, tal como está actualmente configurada, la escuela "española" no sirve para integrar a minorías étnicas. Para

hacerlo debería operar un importante cambio de perspectiva, comenzando por negar la supremacía de los valores dominantes (la “cultura autóctona”), aceptando que ninguna cultura puede definirse como superior a otras y que ello implica que la llegada de nuevas poblaciones supone una renegociación del currículo (y de los valores sociales) a partir de negociaciones y mutuos reconocimientos. Por tanto, la “atención a la diversidad” no puede limitarse a adoptar medidas destinadas a los “diversos”, sino que exige un reajuste del conjunto (“nos tenemos que adaptar todos”):

- Luego el problema éste de que se tienen que adaptar, yo creo que no tenemos que partir de esa idea. Tenemos que partir de la multiculturalidad que no es sólo tener niños de otros países sino que *nos tenemos que adaptar todos*. Porque es una realidad, cada día vienen más inmigrantes. Entonces los profesores tenemos que adaptarnos a ese cambio que supone... *tenemos que adaptarnos pero toda la sociedad*; adaptarnos en todo y tener una voluntad de explicarnos. Hacer una política multicultural ya no sólo de centro sino una política social, porque si lo limitamos sólo a la docencia este problema no se soluciona y se partirá de ideologías políticas que tampoco llevan a ningún sitio. Esto es *un problema de todos*, y que tenemos que adaptarnos a este cambio, pensando que la sociedad va hacia la multiculturalidad y *tenemos que adaptarnos todos, tanto el que viene como nosotros*.
(...)

- Para mí, multiculturalidad es respeto a otras costumbres y a otras culturas, no pensar que unos son superiores a otros, no; aquí somos seres humanos y los que vienen son niños como otros. Ahora tenemos que ayudarles, pero por ellos (GD-P2, 7 y 16).

Profundizando en esta idea se plantea que se debe partir de reconocer legitimidad a todos los grupos culturales. Y este cambio de rumbo no tiene sentido si se limita a iniciativas personales o de grupos aislados, por el contrario, debe plasmarse en modificaciones del

currículo; es decir, en reorientaciones institucionales, basadas en orientaciones claras de política educativa:

- Para aprovechar eso tú tienes que incluir en las asignaturas y en el currículum cosas referentes a todas estas culturas. Si tú incluyes eso, empiezan a ver los críos, empiezan a comprender, porque son así o son asá. Pero, claro, todo eso supone que tienes que cambiarlo y que eso no lo puedes cambiar cuando tú quieras. Si lo va a hacer a nivel personal, por supuesto, pero...

(H) P6- No, cambiarlo... tiene que ser flexible.

(H) P1- Pero, claro, tienes que aceptar el..., ¿por qué nuestra cultura es la dominante, porque seamos el país que acoge?, no, también tienes que aprender de la otra. ¿Y cómo lo aprenden? Lo tendrán que leer, estudiar, mirar... y eso tendrán que incluirlo en los currículum. (...) Y, claro, ¿de qué nos estamos preocupando mucho? De que llegan y aprenden... pues rápidamente les ponen un profesor de catalán y de castellano. Y es verdad, la integración pasa por aprender el lenguaje, sin lenguaje no hay comunicación, pero no sólo esto. *No es sólo apartarlos para que aprendan el idioma. También tenemos que preparar a los otros para que sepan quiénes son.*

- Ha habido sitios que les han planteado hacer clases en su propia lengua, sin problemas en la escuela. Los americanos lo han intentado hacer en algunos sitios.

- Sí, lo que pasa es que a lo mejor aquí la inmigración es más variada, y a lo mejor los americanos han tenido más latino parlantes.

- Han tenido de todo, y lo han intentado también, o sea, el hacer clase no es un problema, no ha pasaba nada. Pero, claro, *lo que no puedes hacer es que ellos pierdan todas sus referencias culturales*, tampoco. Y además así tú ganas las suyas y aprendes cosas suyas que son cojonudas, porque de todas hay. Y aprendes. Pero, claro, *todo eso institucionalizarlo en la escuela es muy complicado*, tampoco es un decreto ley que se pueda hacer eso. Porque luego está la realidad, tienes a mucha gente que les cuesta mucho aceptar que su hijo esté con un moro de mierda, que es como lo dicen. En definitiva, cuesta. (GD-P5, 10-11).

Por tanto, la “diversidad” en las aulas derivadas de la inmigración conforma una nueva realidad que exige un replanteamiento de las orientaciones del sistema educativo. El foco de las inquietudes debe dejar de fijarse obsesivamente en el alumnado inmigrante para trasladarse al conjunto de la institución, implicando a todos y todas. Esto no significa desconocer que una parte del alumnado de origen extranjero sufre o plantea dificultades en los centros, pero se opina que la mayor parte se debe a cuestiones derivadas de la desigualdad social (son pobres con pocas oportunidades de prosperar) y no a su especificidad cultural. Este argumento conduce al reclamo de ayudas y políticas sociales a las familias, sin las cuales el papel de la escuela quedaría muy limitado en su capacidad integradora.

Por otra parte, se denuncia la parálisis de las administraciones a la hora de impulsar políticas claramente definidas y apoyadas en recursos suficientes (“estamos siempre improvisando”, “a ver si se aclaran de una vez por dónde tirar”, “el caso es que las administraciones no se han aplicado a fondo en estas cuestiones”). Aún así, se afirma que esta realidad no exime al profesorado de su responsabilidad ni lo imposibilita para tomar iniciativas. Desde los centros es posible impulsar otra orientación, siempre que existan equipos directivos que fomenten estrategias adecuadas (formación del profesorado, mecanismos de incorporación permanente del alumnado, proyectos de centro y desarrollos curriculares).

- Una de las cosas que yo vi al principio, cuando me incorporé a mi trabajo aquí, que todas las quejas de las familias o las mujeres..., se decía: “las mujeres marroquíes no acuden a los centros españoles”. Yo cuando veía a las doce y media las que recogían los niños, eran mujeres españolas y no eran los hombres. Entonces, ahora lo que tenemos es que las mujeres van cambiando de hábitos, de mentalidad, que la vecina va a recoger a los niños, entonces ellas también vienen. (...) *la semana pasada estuvimos en una de las zonas más*

importantes de origen de los alumnos inmigrantes nuestros aquí. La mentalidad es distinta, ahí no se habla de traer al niño a la escuela, que viven... el colegio está afuera y las casas están totalmente dispersas, que los niños vienen solos. Entonces, la mujer no sabe que debe traer a los niños al colegio, entonces hay que decírselo, hay que enseñárselo, hay que intentar formarla y formarla sobre esos hábitos nuevos para ellos. Los niños no saben que existe un transporte escolar, algunas familias me preguntaban: "¿debo pagar por el transporte? Si debo pagar, a mi niño no lo matriculo". ¿Por qué?, porque no tenía transporte escolar en su país. Y en ese aspecto, yo creo que (...) *la voluntad del equipo directivo* es muy importante, al margen de lo que es la voluntad del profesorado. Es muy importante la voluntad del equipo directivo porque pone en marcha proyectos o mecanismos para atender las necesidades nuevas que tenemos. Yo me acuerdo cuando teníamos aquí en el 99-2000, teníamos treinta y nueve alumnos y hablábamos: "¡madre mía, cuántos alumnos tenemos!"; ahora tenemos ciento veinte y tantos alumnos extranjeros, de los cuales casi ochenta son marroquíes y no nos da miedo. ¿Por qué?, *porque tenemos el sistema que funciona para atenderlos. ¡Que venga en mayo, que venga en abril nos da igual, tenemos el sistema y lo estamos aplicando!* Esto es a base de experiencia, han sido tres o cuatro años larguísimos, ha sido duro, no ha sido fácil, pero realmente me siento contento de pertenecer a ese colegio por esto, porque *ponen mecanismos, no nos quedamos con los brazos cruzados* (...) intentamos tocar todas las puertas, pero tampoco nos quedamos con los brazos cruzados, porque realizamos Jornadas Interculturales a lo largo de todos los cursos. Hacemos cursos de formación para el profesorado que es muy importante y que creo que es algo muy bonito que se está trabajando en este centro. Se ha hecho un cursillo de iniciación a la lengua y cultura árabe y era explicar a mis compañeros cómo es el sistema de educación marroquí, que no saben cómo es. ¿Que es una labor de la administración?, estamos totalmente de acuerdo, pero *podemos hacerlo de otra forma, pues vamos a intentarlo*. Se está trabajando en otra vía con los compañeros en acercamiento hacia los colegios de las zonas de

donde nos vienen la mayoría de nuestros alumnos; hacer hermanamiento con ese colegio, saber cómo trabajan allí; qué tipo de alumnado tienen; qué sistema; cómo funcionan. Y eso es muy importante. Yo creo que en ese ámbito todavía faltan muchas cosas por hacer pero es la vía que tenemos, no podemos quejarnos que la administración no hace... [aunque] es cierto que no hace nada. (GD-P2, 34-35).

Este tipo de discurso es casi una excepción entre el profesorado, puesto que se apoya en experiencias concretas, cuya implantación es muy limitada. Pero de dicha experiencia procede la fuerza de su argumentación: teniendo instrumentos es posible desarrollar otra orientación y obtener resultados positivos. Lo que no cabe aceptar es la argumentación de un sector de docentes que excusa sus actitudes negativas hacia la inmigración en la falta de política educativa clara. Este párrafo muestra las incoherencias de aquellos que exigen “adaptación a la normalidad” a menores de origen extranjero pero son incapaces de ponerse en el lugar del alumnado inmigrante, sin ver la magnitud de sus propias dificultades a la hora de trascender su marco cultural:

- O sea, llega un momento que sí, te tienes que adaptar, pero ellos también se tienen que adaptar un poco a los sabores y a nuestras comidas porque es imposible que se puedan ofertar varios menús cuando hay tanto número de comensales, te tienes que adaptar porque yo entiendo que hay que respetar sus costumbres y su forma de alimentarse, que es muy distinta a la nuestra, su alimentación...
- O que pongan un cocinero magrebí.
- Sí, que haga cus-cus para todos y que nos acostumbremos a comerlo.
- (...)
- Aprovechando esto de la comida, es de las cosas que a mí la verdad que me gusta más. Nos pasó en el curso de iniciación al árabe cuando mis compañeros... hemos traído libros, de textos marroquíes en árabe y mis compañeros no sabían manejarlos. Entonces, yo

hacía el malo y me enfadaba con ellos, diciendo: “¡Pero cómo!, ¿no sabéis manejar los libros?” y tal, ¿no? Y les ponía en el lugar del alumno que acaba de llegar de Marruecos, que no sabe manejar un libro en español ¿no? (...) ¿Cómo puedes enfadarte tú con un alumno que no sabe expresarse por ejemplo en castellano o no sabe manejar un libro, un cuento en castellano? si hasta hace dos días él hablaba en árabe, pensaba en árabe, manejaba el libro en árabe, escribía de derecha a izquierda y tú le pides en dos semanas que se exprese en castellano, que escriba en castellano. Ponerse en esa situación es muy complicado, créeme que ha sido muy beneficioso el plantear ese tipo de cursos en los centros. A lo largo de las Jornadas se propuso hacer una comida intercultural de Ecuador, de Marruecos *iy había compañeros que se negaban a comer comida marroquí o la comida ecuatoriana! Te estoy hablando de profesores*, no estamos hablando de un niño de tres años o de diez años ¿eh?, estamos hablando de personas mayores y era para un día, sólo un día, obligarte a ti mismo comer una comida sin saber lo que lleva ni cómo está preparada. Y ha sido un momento de reflexión, ponerte en el lugar de un alumno que acaba de aterrizar y que te dice: “no como pescado”. Ese planteamiento en la Jornada Intercultural ha sido muy bien estudiado y tiene su fruto, de poner a ese alumno en ese plan. (GD-P2, 38 y 40).

A partir de constataciones como ésta se afirma que “el que más necesita la formación no es el profesor de compensatoria, es el otro profesorado” (GD-P2, 43). Y esta valoración es compartida por quienes, compartiendo el discurso aperturista, carecen de la experiencia y la formación para llevarlo adelante. Desde esta situación pueden afirmar que lo que se hace actualmente no es válido, pero se encuentran huérfanos de alternativa:

- Yo a lo mejor creo mucho en la diversidad. El profesorado no termina..., no termina de entender que a la escuela va a venir de todo, es

mucho más complicada la educación. Entonces, *no estamos formados*, hay muy pocas cosas por ahí hechas, entonces *¿dónde vamos aprender esto?* (GD-P4, 17).

Precisamente ésta es una característica básica del discurso que estamos analizando: se trata de una lógica poco articulada que aparece fragmentariamente en los grupos realizados con el profesorado. Por lo general se limita a enfrentar las afirmaciones más descaradas de quienes asocian “diversidad” con “problemas” pero sin capacidad para enfrentarles una alternativa cabal. Parece defender el enfoque de educación intercultural pero sin instrumentos pedagógicos concretos, casi desde una pura actitud o pronunciamiento ideológico. Su principal déficit radica en que no existen argumentos acerca de las aportaciones de otros grupos, ni declaraciones explícitas acerca de su legitimidad para participar en la redefinición colectiva de los contenidos curriculares. Por tanto, con frecuencia las afirmaciones quedan limitadas a un cierto paternalismo benevolente, o a una solidaridad abstracta, desprovistos de concreciones en el terreno de las estrategias educativas. Puede decirse que plantean fuertes críticas al *qué* hacer pero sin concreciones acerca de *cómo* hacerlo, salvo excepciones muy contadas.

2.2. Centros públicos y concertados: qué hacer con la “carga”

Una vez presentadas las claves de las principales posiciones discursivas interrumpimos por un momento la lógica de la exposición. Nos obliga a ello la necesidad de dar cabida a una cuestión que aparece de forma recurrente en todos los grupos de discusión, atravesando las distintas posturas ideológicas: se trata del debate acerca de la recepción diferencial de alumnado de origen inmigrante en función de la titularidad del centro. El conjunto del profesorado parece aceptar, aunque con matices diversos, que durante los últimos años se está

produciendo una dualización del sistema educativo, según la cual el grueso de los centros privados-concertados absorbe al “mejor” alumnado, dejando al resto, que necesita más recursos educativos, al sistema público. Un proceso que puede ser resultado tanto de dejaciones como de estrategias políticas explícitas:

(H) Porque, claro, tú te apuntas en las escuelas concertadas, pero *las escuelas concertadas se pasan por el forro la integración de los inmigrantes.*

(H) P1- No les dejan matricularse en las escuelas concertadas. Porque, claro, porque la institución considera la escuela un negocio y, ¡icojones!, ha puesto dinero y quiere un rendimiento, y no tiene ganas...

(H) P3- El análisis es muy complicado porque aquí tendríamos que hacer una valoración de los costes, quién los asume, etc. Pero, independientemente de que la escuela quiera o no integrar personas inmigrantes, es que en la práctica no se hace, y que esto es así e iremos yendo así ¿hasta cuándo?, hasta que los políticos digan: ‘esto es insostenible’. Pero ahora se han dado cuenta que *esto ha marcado diferencias muy grandes entre dos tipos de sociedad dentro de la misma sociedad [escolar].* Y esto, claro, tampoco es problema sólo de la escuela concertada, sino de aquellas personas que mandan, que tienen que... si creen que el criterio es que se integren los niños de origen extranjero, pues tiene que ser igual para todos, pero *han de imponerlo.* Y, claro, vamos entonces... pero no es sólo la inmigración, aquí *se está segregando alumnos por capacidades intelectuales.* Yo hablo de escuelas concertadas, no de escuelas privadas. A mí me llegan alumnos de otras escuelas que les echan simplemente porque no tienen un mínimo de nivel académico. (...) Y esto si tú preguntas a la gente de la calle son capaces de creerse que no es así, de que no, que en el proceso de matriculación todos tienen acceso, pero en la práctica no es real, es que no es nada real. Y vivimos con la cabeza escondida, escondiendo muchas cosas y todos llevan sus problemas como buenamente puedan. (GD-P5, 4-5).

Dicha dualización se basa también en un reparto inequitativo de la “carga” que representa el alumnado extranjero; los que escolarizan pocos extranjeros “tienen suerte”. La defensa de la enseñanza pública pasa por exigir a las autoridades que “repartan” este alumnado “de manera justa” entre todos los centros que reciben financiación estatal; al no hacerlo se está permitiendo su deterioro (“la situación no es la que yo hubiera deseado”):

- Pero yo creo que también hay otro problema ¿eh? y es que como *la inmigración ha llegado solamente a la enseñanza pública y no a la privada* y tenemos centros privados concertados, pero que hay un trato distinto ¿no? por parte de las autoridades. Yo no quiero echar la culpa a nadie, ni partido político, ni historias, pero que es una realidad... Yo tengo enfrente un colegio privado-concertado en donde tienen *por suerte* dos o tres inmigrantes. Si nosotros queremos la integración creo que se debe mezclar más a la gente, *la inmigración repartirla*, porque son centros concertados que se mantienen con el dinero público, igual que nosotros. Porque sí es cierto que muchas veces el hecho de tener ese porcentaje tan impresionante de inmigrantes, es que nosotros llegamos en la ESO a más del 50% (...). *A mí no me parece eso justo* ni me parece que sea una solución buena. Y apoyo, estoy a favor de la enseñanza pública porque creo que... estoy en ella, he dado mucho por ella y me gusta mi profesión, lo que pasa que veo que se nos están yendo de las manos, que *la situación en estos momentos no es la que yo hubiera deseado hace años*, ni lo hubiera pensado. (GD-P1, 19).

Pero este reclamo, basado en una redistribución de la “carga”, genera resistencias desde la parte que hoy se encuentra más “descargada” (una parte de los centros concertados). Así, el reclamo de reparto en igualdad de condiciones para todos, reivindicado por profesores y profesoras de centros públicos, es percibido como un riesgo de extensión del problema (“masificación”) por los adscritos a centros privados. Para éstos, se podría preservar su situación venta-

josa (buena ratio profesor/alumno, porcentaje bajo de alumnos “diversos”) mejorando la de los centros públicos por otra vía, la creación de nuevos centros escolares. Más allá de la viabilidad política de esta propuesta, el diálogo muestra que los profesionales están intentando –por diversas vías- “librarse” del problema:

- Pero todo lo que se ha financiado con fondos públicos, tenía que ser una política que hubiera un tanto por ciento de otra etnia y otra cultura. Porque es dinero de todos. Ahora el que quiera ser privado-privado, allá él. Pero *el Estado tiene que ser justo*.

- Sí, de acuerdo, es así, pero es que no tiene ningún sentido pasar de diez, es decir, si hay diez en un público en un aula y dos en un concertado, que pase ocho a ocho. Es que volvemos a las mismas. (...)

- La realidad sí que es que...por ejemplo, su centro ha abierto este año ¿no? La realidad sí que es por los críos que se han ido a mí por ejemplo de mi aula, que eran autóctonos de aquí. Se me han ido alumnos en el sentido de huir de tener un compañero inmigrante; además te lo digo de verdad porque es que me lo ha dicho la madre, o sea, no es que yo me lo esté imaginando, porque piensan que ese tipo de educación es más selectiva, es mejor porque no están... Entonces, un poco el tema de por qué estamos así, pues porque *la administración los recursos no los está repartiendo igual*, desde mi punto de vista, ya está. No es porque estés tú en representación de la privada.

- Entonces lo que hay que diferenciar es *la gente que huye de la quema*, como el caso de lo que has dicho, y qué ihala! todo el mundo a pasar por el aro, *todo el mundo a pasarlas canutas*, ino! Si hay que tener más medios, se tienen más medios; ahora, masificamos las aulas de todos los centros, ifantástico, ya está! Ahora estamos todos contentos, estamos todos en el mismo nivel, pues vale igenial, hala!

- Trabajamos lo mismo.

- Pues entonces lo que hay que hacer es tener más recursos y más centros.

- ¿Qué ganamos con *masificar* las aulas?
- Pero tú *no aceptas la igualdad de condiciones*. (GD-P, 19-20).

La postura expresada desde la enseñanza concertada queda mejor reflejada en el discurso de enseñantes que son, a su vez, parte del equipo directivo de algunos centros. Desde esta situación de mayor implicación institucional existe gran preocupación por defender su autonomía. Desde esa perspectiva, las políticas oficiales de reparto, implementadas por las juntas de escolarización, constituyen una invasión de la misma (“a nosotros *nos lo han hecho*”). Las “presiones” de la administración para que se matriculen alumnas y alumnos extranjeros genera un deterioro de la “calidad” (“casos horrorosos”, “de cuidado”) del alumnado que reclutan por sus propios medios:

- ...tenemos el problema que en primaria se nos exige tener alrededor de veinticinco y en secundaria hay que tener treinta. (...) ¿Qué pasa? que cuando llegan a secundaria *todo lo que te falte te lo manda la junta de escolarización*. Y tenemos un caso *horroroso*, pero *horroroso*, un padre que se ha venido de Bolivia, se ha rejuntao aquí con una persona, nos ha traído un chico que no se ha querido quedar con la madre en Bolivia, el chaval tiene dieciséis, diecisiete años, pero está en 2º de ESO, un muchachote fortachón, enorme, que nada más llegar a los quince días, pues amenazó con pegarle a dos o tres profesores, en cuanto le llevas la contraria: “a mí no me levantes la voz, que a mí no sé qué...” el gesto ese así como de pegar. (...) En ese mes que no puede venir al colegio ya nos ha mandado a un *búlgaro que parece Atila*, nos ha mandado un búlgaro que parece... lleva siete colegios, lleva siete colegios corridos. O sea, *te digo que hay que tener cuidado*. Yo tengo treinta y al año que viene van a pasar a secundaria los treinta, gracias a Dios, van a pasar los treinta a secundaria y [los profesores] no van a tener problemas porque *no les van a introducir nada*, pero mi compañera que viene detrás...
- Espérate que no sea necesario.

- Y la Junta de distrito por exceso de niños te tenga que mandar dos de forma extraordinaria.
- Sí, que también lo han hecho en cuarto. A nosotros en cuarto *nos lo ha hecho* (GD-P4, 9 y 10).

En este análisis no nos interesa establecer de qué lado está la razón, sino poner de manifiesto: a) que el profesorado detecta la existencia de un proceso de dualización, que tiende a concentrar el “mejor” alumnado en la enseñanza privada y el “peor” en la pública; b) que considera que buena parte del “alumnado problemático” está hoy constituida por los procedentes de otros países; c) que existe una pugna por intentar eludir en lo posible la “carga” que supone este alumnado; d) que el debate establecido en estos términos supone –más allá de la justicia de algunos argumentos- un cierre respecto a la posibilidad de concebir la “diversidad cultural” en términos positivos (enriquecimiento, pluralidad, etc.).

2.3. Espacios de consenso

Retomemos ahora nuestro hilo expositivo: el abanico discursivo que hemos presentado está constituido por posiciones diferentes que, en ocasiones, resultan antagónicas. De hecho, el desarrollo coherente de los mismos en el terreno pedagógico conduce al enfrentamiento entre estrategias. Aunque de forma ciertamente esquemática, en el Cuadro II podemos observar qué tipo de modelos de atención educativa son compatibles con el núcleo de cada uno de los discursos del profesorado. Su análisis muestra que, en algunos casos, las diferencias no son obstáculo para la posibilidad de consenso respecto a ciertos modelos; en cambio, en otros, las posibilidades son excluyentes (por ejemplo, las propuestas de segregación o asimilación que se derivan del Discurso III, respecto a las de apertura intercultural a las que está predispuerto el Discurso IV).

CUADRO II

MODELOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD
Y DISCURSOS DEL PROFESORADO

Modelo	Características	Discursos	
SEGREGACIÓN	Escolarización diferencial en base a criterios biológicos, psicológicos, sociales, étnicos, etc.	Disc. III	D. I
ASIMILACIÓN	Currículo basado unívocamente en los valores dominantes.		
COMPENSATORIA	Minorías: portadoras de déficit a compensar para garantizar igualdad de oportunidades.	Disc. II	Discurso IV
EDUCAR PARA LA TOLERANCIA	Minorías: portadoras de déficit a compensar para garantizar igualdad de oportunidades.		
FOMENTAR AUTOCONCEPTO	Unidades didácticas específicas, reforzando valores de alumnos de minorías étnicas.		
ENSEÑANZA BILINGÜE-BICULTURAL	Incorporación de la lengua materna y 'valores propios' en la enseñanza a niños de minorías.		
PROMOVER PLURALISMO CULTURAL	Entre grupos diferentes. Incorporar estilos de aprendizaje diversos.		
EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Reelaboración del currículo destinado a todo el alumnado, en base a la diversidad que lo configura. No al particularismo, sí a la construcción en común partiendo de las diferencias.		
EDUCACIÓN ANTIRRACISTA	La cuestión reducida a "valores" enmascara diferencias de poder en la sociedad. La educación debe ir unida a la conquista de derechos y a liberar de opresiones a las minorías.	¿?	

Fuente: elaboración propia en base a MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A., "Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural" en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17, 1998.

En la actualidad en los centros no existe un debate abierto sobre estas cuestiones, sea porque no existen líneas educativas claramente asumidas y defendidas, sea porque se ha instalado en la mayoría de los docentes la actitud de “aguantar y esperar” definiciones adoptadas en otros ámbitos, o simplemente porque las exigencias de la vida laboral restringen las posibilidades para desarrollarlo. Por tanto, cuando en el diálogo se vislumbra la magnitud de las diferencias existentes, se elude el debate abierto y la posibilidad de conflicto a través de un “tiro por elevación”: *el terreno de consenso entre todos se establece afirmando que el problema de fondo es “social”; es decir, ajeno a la escuela y sus actuaciones*. Por tanto, el sistema escolar por sí solo no puede hacer nada; su impotencia deriva del abandono institucional y social. La existencia de situaciones sociales “duras”, de imposible solución desde las aulas, conduce a un sentimiento de impotencia y de abandono o engaño por parte de las administraciones:

- (...) es una realidad muy dura porque es que *nos tenemos que meter en cosas que ya no son ni siquiera de nuestra competencia*. (...)

- Entonces, claro, *si realmente quien tiene que hacer esa función no lo hace, nosotros nos podemos dar contra la pared cuatrocientas veces*, es que nos vamos a seguir dando porque es así. A nosotros se nos exige que tengamos las programaciones hechas, yo en mi caso soy profesor de inglés y encima tutor de primero de Primaria, o sea, enseñarles a leer y escribir desde el primer momento (...) Venimos, yo no sé a partir de ahora qué va a ser, pero venimos de una pequeña época que nos han apretado mucho las tuercas en cuestión de resultados ¿no?, no sé yo, depende de los inspectores de los diferentes centros. Entonces, ¿qué pasa? pues que te ves en la cosa esa y dices, tú, bueno, ¿dónde me centro?, ¿qué es exactamente lo que voy a coger? porque *al final acabas mareado*, normal-

mente a principio de curso te meten un montón de cosas que hacer, en donde terminas mareado. Cuando te quieres dar cuenta, dices: "señor mío, yo esto he intentado hacer lo que he podido, pero ya *con esa situación no puedo*". Y eso pasa de mitad de curso en adelante, de mitad de curso para atrás te has estado dando golpes con todo, con todo, *hasta que te has dado cuenta de que realmente tú eso no lo puedes cambiar*, porque no lo puedes cambiar. Entonces ¿qué haces? ¿te vas a chocar todos los días con esa cosa de decir: 'bueno, y esto es lo que me habían dicho a mí que viene en la Constitución, de derecho de educación que es para todos'? ¡Qué mentira más gorda!, o sea, ¡qué embuste! (GD-P2, 10 y 24).

Las nuevas incorporaciones de alumnos, sumadas al abandono institucional y al predominio de intereses sociales "egoístas" (que mantienen en condiciones de vida inaceptables a buena parte de las familias inmigrantes), conducen a una situación que *"nos está cambiando la educación; cada día nos tenemos que inventar el cole, la escuela"*. (GD-P1, 5).

En estas circunstancias, el desarrollo de líneas claras de política educativa, acompañadas por los recursos necesarios para desarrollarlas, aparece como una estrategia de actuación que puede remover una parte de las dificultades que las y los docentes presentan hoy para abordar adecuadamente el trabajo respecto a la "diversidad cultural". Esta condición aparece como necesaria pero en algunos casos no será suficiente. Por una parte, porque si se desarrollara sólo de forma vertical (sin la participación activa del profesorado más motivado) podría desaprovechar aportaciones importantes y generar dificultades para su implementación. Por otra parte, las posiciones de mayor resistencia (especialmente las expresadas por el Discurso III) no pueden ser superadas sólo a partir de disposiciones administrativas: en la medida en que reflejan estados de opinión que han ganado legitimidad en los últimos años requieren de un amplio debate social

que no se limite sólo al ámbito educativo. En este sentido, tienen razón los profesores y profesoras cuando afirman que la cuestión no puede resolverse sólo en el sistema de enseñanza. Por tanto, habrá que ver en qué medida la sociedad española –de la que forman ya parte cientos de miles de personas procedentes de otros países- es capaz de reorientar sus prioridades y, posteriormente, garantizar su cumplimiento.

3. NIÑOS Y NIÑAS: DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR

En la situación actual las cuestiones relacionadas con la “diversidad cultural” aparecen continuamente en el discurso y las preocupaciones del profesorado. En cambio, las referidas a las diferencias en función del sexo están muy poco presentes. Puesto que partimos del análisis del discurso de un grupo social, la ausencia en el mismo de determinada cuestión podría indicar que estamos ante un no-asunto, de una problemática inexistente, superada, secundaria, o bien reprimida e inconsciente. Por tanto, necesitamos algunos criterios analíticos que nos permitan contextualizar los discursos sociales, estableciendo qué relevancia tienen las “cuestiones de género” en el sistema educativo contemporáneo.

Existe una línea de investigación, consistente aunque no muy extendida, que señala la pervivencia de desigualdades en el tratamiento que el sistema escolar da a niñas y niños. Su tesis principal es que, bajo una apariencia de igualitarismo, la escuela contribuye a la adopción de roles sociales diferenciados según el sexo. Y ello a pesar de los significativos cambios que se han producido a lo largo de la historia contemporánea. Las bases del sistema educativo moderno se erigieron en Europa a mediados del siglo XVIII (Subirats, 1994:50); en

ese momento se consideraba que la formación de ambos sexos debía de ser necesariamente distinta y se dudaba acerca de la conveniencia de escolarizar a las niñas. A finales del XIX surgieron las primeras reivindicaciones para que las niñas recibieran la misma educación que los varones: en primer lugar, que pudieran acceder a los mismos niveles educativos; luego, que asistieran a los mismos centros que los chicos. En España los primeros intentos pasaron por iniciativas minoritarias (Escuela Nueva, Institución Libre de Enseñanza, Escuela Moderna), incluso en la época de la Segunda República, que oficialmente había aceptado la validez de la coeducación. Tras la Guerra Civil se eliminaron todos los trazos de escuela mixta y se retornó a los principios básicos formulados desde el siglo XVIII (currículo diferenciado y formación separada). Este modelo comenzó a cambiar en 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, que anuló la prohibición de la escuela mixta y estableció una enseñanza homogénea para ambos sexos hasta los 13 años (EGB).

Este nuevo modelo ha posibilitado un incremento de los niveles de escolarización de las mujeres y la implantación casi total de la enseñanza mixta. Sin embargo, tras este aparente igualitarismo (currículo no diferenciado, no discriminación en el acceso) existen signos de que se mantiene un trato desigual. Por un lado, las mujeres siguen accediendo en menor medida a los estudios más prestigiosos y que dan acceso a empleos mejor remunerados; por otro, a igual cualificación académica las mujeres se encuentran en peor posición que los hombres en el mercado laboral (más desempleo, salarios más bajos, etc.). Estos hechos indican que existen pautas de socialización que conducen al conjunto de las mujeres a aceptar papeles sociales secundarios. Y aquí la escuela juega un papel que está lejos de ser neutro. Marina Subirats sintetiza este diagnóstico en los siguientes términos:

“En la actual ordenación educativa no se hacen distinciones entre lo que se considera un saber apropiado para los niños y para las niñas, o entre las actividades que debe realizar cada grupo sexual. Se ha alcanzado así la igualdad formal. Sin embargo (...), esta igualdad formal no va acompañada de una igualdad real, es decir que en la práctica de las relaciones sociales siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran 'normales', dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social” (Ídem, 62)

El sexismo que subsiste en la institución escolar se detecta en distintas áreas. Entre ellas pueden mencionarse las siguientes: el papel de las mujeres entre el profesorado (su presencia disminuye al aumentar el prestigio del ciclo escolar: mayoritarias en educación infantil, minoritarias en decanatos y rectorados universitarios); el efecto educativo del androcentrismo en la ciencia (poca atención a las aportaciones de las mujeres a las distintas culturas; afirmaciones respecto a ellas basadas en prejuicios; falta de atención respecto a aspectos culturales que pueden interesar más a las mujeres; hipervaloración de las actividades relacionadas con los hombres; predominio en el currículum de los saberes “masculinos” en desmedro de los “femeninos”); el androcentrismo en el lenguaje (uso del masculino para colectivos de ambos sexos, denominación de ciertas profesiones, vocablos que cambian de significación en función del sexo al que se le atribuye, etc.); la interacción escolar (atención diferencial de los docentes en función del sexo del alumnado, menor interacción con las niñas que genera pasividad por su parte, énfasis en el éxito y la competencia –‘masculinos’– en desmedro de la colaboración y la ayuda a los demás –‘femeninos’–, etc.). El resultado general es una invisibilización de lo femenino paralela a la potenciación de una forma de entender la vida adscrita a los códigos patriarcales básicos. Las niñas reciben las mismas enseñanzas que los niños pero no efectúan apren-

dizajes significativos equivalentes (Simón, M^a E., 2003:97). En definitiva:

“El modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico: ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede una atención diversa a hombres y mujeres: parte de las pautas tradicionalmente atribuidas a un sólo género, aunque permita acceder a ellas también a las niñas” (Subirats, 72)

“La escuela mixta es (...) una institución patriarcal, ya que reproduce la cultura y valores dominantes y plantea como neutro lo que corresponde a una sólo parte de la especie humana” (Muñoz, A. y Guerreiro, B., 2001:1)

Puede decirse, pues, que la escuela no crea la desigualdad entre niños y niñas pero contribuye a legitimarla y reproducirla. En este sentido, la actuación y las actitudes básicas del profesorado –mujeres y hombres- tienen una importancia clave; además de la mayor presencia masculina en los órganos de poder de los centros, que define un claro mensaje sexista hacia el alumnado, sus prejuicios y valoraciones generan efectos claramente identificables:

“*Los juicios de valor y el discurso del profesorado están mediatizados por los estereotipos tradicionales; suelen ser propensos a detectar aquello que están esperando encontrar: tienden a creer que las niñas son más constantes y menos intuitivas que los niños, más ordenadas, más trabajadoras, más responsables, más maduras, menos dotadas para las supuestas disciplinas científicas y técnicas, y más interesadas por la literatura o por la enseñanza doméstica. Y en consecuencia actúan de forma diferente: las niñas, por lo general, reciben menos atención que los niños, sobre todo en las aulas de manualidades, ciencias naturales, matemáticas...*” (Ídem, 2, las cursivas son nuestras).

Desde este tipo de análisis se propone la coeducación –que se contrapone a la mera escolarización mixta-, entendida como un proceso que potencie intencionalmente el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, tendiendo a un desarrollo personal y a una construcción social común⁶. Para ello debería promoverse la coexistencia de actitudes y valores que han sido tradicionalmente asignados a ambos géneros, de forma que puedan ser asumidos y aceptados por miembros de cualquiera de ellos. Entre las medidas específicas que se sugieren cabe mencionar las siguientes: elaboración de nuevos materiales escolares; revisión de los enfoques androcéntricos de la literatura científica; desarrollo de programas de orientación profesional que destaquen la utilidad social y humana de la ciencia y la técnica; incluir en el currículum escolar conocimientos y experiencias relativos a la salud, las tareas de la vida cotidiana, la sexualidad, las relaciones afectivas, etc.; supervisar los mecanismos de promoción profesional en los centros escolares, evitando la postergación de las mujeres.

¿Suenan utópico?, ¿ajeno a la realidad? En todo caso los documentos oficiales prescriben como obligatorio un enfoque muy similar, como eje transversal, en toda la enseñanza obligatoria⁷. A pesar de ello, este discurso es –en palabra de una de sus portavoces– “huérfano de práctica y sin padres”⁸, proviene de la pedagogía feminista

⁶ “La idea de la integración educativa para lograr la integración social no funciona si no existe reconocimiento de diferencias discriminatorias de origen e intervención educativa neutralizadora de éstas.” (Simón Rodríguez, M^a, op. cit., 99).

⁷ “La coeducación es un proceso pedagógico integral, de intervención intencionada, donde niños y niñas, chicos y chicas son tratados colectivamente por sus maestros y maestras y por su materiales didácticos como diferentes-equivalentes e individualmente como seres completos con todas sus potencialidades humanas a desarrollar, y donde se pretende una visión y un aprendizaje del mundo, de las habilidades y destrezas y de los instrumentos lingüísticos e intelectuales completos, mixtos, comunes y no enfrentados. La coeducación debe abarcar todas las etapas educativas, desde la infantil hasta la superior, y debe ir acompañada continuamente de una orientación académica no sexista”. (citado en Simón, 2003:104)

⁸ Simón Rodríguez, 2003:104.

(minoritaria y poco reconocida) y se plasma en experiencias aisladas, poco conocidas, carentes de evaluación y seguimiento. Precisamente esto es lo que constataremos, con sus matices y contradicciones, en los discursos del profesorado que hemos analizado.

En primer lugar, analizaremos los discursos referidos a la dinámica diferencial en función del sexo del alumnado, en general. En el siguiente abordaremos las que se tiene respecto a los de origen extranjero. Debido a su especial significación para estas cuestiones, en las citas de los grupos indicaremos el sexo de los hablantes.

Tal como hemos apuntado, frente al profuso tratamiento que reciben las cuestiones relativas a la “diversidad cultural”, aquellas relacionadas con el sexo-género en rarísimas ocasiones aparecen de forma espontánea en el discurso del profesorado. Más bien al contrario, para obtenerlos hemos tenido que insistir reiteradamente a los grupos para que abordaran la cuestión. Y en algún caso encontramos respuestas explícitas a las resistencias encontradas: “la pregunta que lanza es un poco difícil porque *actualmente la urgencia que tenemos es otra*” (GD-P4, 19). Al parecer, pues, nos habríamos propuesto investigar acerca de un fenómeno que no está en la lista de prioridades del grueso del profesorado. Veamos en qué medida es posible corroborar o matizar esta afirmación, analizando las cinco posiciones discursivas que hemos encontrado sobre el particular.

3.1. Sexismo tradicionalista

En un extremo del abanico encontramos este discurso que parece ocupar un espacio simbólico reducido, pero que no deja de estar presente en la realidad de los centros. Esta postura reivindica la existencia de modelos educativos diferenciados en función del sexo del

alumnado. Las niñas han de ser pasivas, ordenadas, tranquilas, responsables, no decir tacos, necesitan ser atendidas, desarrollar el romanticismo y el instinto maternal. En última instancia, sean cuales fueren los cambios sociales, las mujeres siempre deben rescatar la maternidad como un valor. En la medida en que se asocia “buena educación” y religiosidad, algunos grupos de alumnado inmigrante (latinoamericanos) son percibidos como más cercanos al modelo ideal, aunque a medida que se “integran” se van alejando del mismo (corrompiéndose):

- Ahora, claro, era más fácil cuando había sólo niñas, *las niñas son más ordenadas, más tranquilas*. Tienen sus características, entonces las chicas *se han hecho un poco chicotes* sobre todo las mayores ya. Y yo veo... a veces les digo: “no respetáis a las niñas, no sois nada románticos. *A las niñas se les regala una flor, se les dice un piropo*”. Dicen unas *palabrotas*, pero eso está muy feo. Lo que hablábais de valores, es muy importante la educación en valores, muy importante. (...)Y entonces, yo lo que sí digo es que estoy muy contenta y que a veces los que vienen nuevos son *más educados, más religiosos, los que vienen de Hispanoamérica*.

- Sí, sobre todo de Hispanomérica, sí señor.

- Y más educados y *más respetuosos*.

- Más respetuosos.

- Pero luego a medida que se van habituando y *se les va pegando*; digo: “no aprendáis lo malo, vamos a ver si nosotras aprendemos lo vuestro bueno”.

(...)

- [algún caso que tengo] me parece ya *casi volver la tortilla*, no es un trabajo de igualar roles, sino de pasarnos nosotras al otro lado y ellos que pasen al lado.

- *Tampoco es eso*.

- Te han dicho: “si yo me quedo en casa, hago todo, soy la burra de carga, entonces me paso al otro extremo” . Se nos han liberalizado muchas; ya *el instinto materno hay muchas que lo están perdiendo*. (GD-P4, 19 y 24; grupo compuesto sólo por mujeres).

Se trata de un discurso minoritario entre los enseñantes, anclado principalmente entre sectores del profesorado religioso. Su fuerza simbólica no parece mucha en el contexto del conjunto de discursos del profesorado. Sin embargo, tiene cierto respaldo institucional en la medida en que está apoyado en el “ideario” de determinados centros- y posibilidad de reproducirse, en tanto en las escuelas no se aborden abiertamente las cuestiones originadas en los modelos de género que se transmiten.

3.2. Ya no hay machismo: la escuela no hace diferencias

Desde esta posición resulta un anacronismo seguir ocupándose de las diferencias y discriminaciones basadas en las diferencias de sexo. En la actualidad nos encontraríamos en una situación radicalmente distinta a la vigente hace tres o cuatro décadas: hoy la educación mixta y la extensión de la enseñanza obligatoria habrían eliminado las barreras de acceso a la formación que encontraban las mujeres; además, el currículum no diferencia entre chicos y chicas, por lo que ya no existiría discriminación. En resumen, la oferta escolar reproduce los esquemas de una sociedad de igualdad de oportunidades, en la que los individuos –sea cual sea su sexo- pueden escoger cualquier opción. Hoy “ya se ha acabado con el machismo”, por tanto el estándar social (lo normal) estaría libre de condicionantes de género, y basta con que la escuela garantice un trato no discriminatorio (tratar a todos/as por igual):

¿QUÉ EDUCACIÓN LES ESTAMOS DANDO?.

(M)- La *estándar*, la que tenemos.

¿O SEA QUE YA NO HAY NIÑO Y NIÑA?

(M)- Hay niños y niñas, es que es una aberración separar a los sexos. En la sociedad convivimos todos, no puede haber una educa-

ción para niños y otra para niñas: "los chicos conducen, las chicas no conducimos".

POR EJEMPLO, ANTES SE DECÍA: TENEMOS CLASES DE FONTANERÍA, ¿QUIÉNES VAN A LAS CLASES DE FONTANERÍA, CHICOS O CHICAS?

(M)- Chicos.

¿ENTONCES NO ESTAMOS EDUCANDO DISTINTO?, NO VAYAMOS A LOS PRINCIPIOS, VAMOS A VER LO QUE ESTÁ PASANDO EN LA PRÁCTICA.

(M)- Pero ya se ha acabado con el machismo ¿no?. (...) la coeducación es que mujeres y hombres podemos elegir. Yo puedo ser fontanera, si me gusta. (GD-P2, 21-22).

Así, la existencia de la posibilidad de elegir nos sitúa en un mundo libre de discriminaciones de género: si las mujeres acaban escogiendo las carreras y empleos menos reconocidas y peor retribuidas es porque así lo prefieren. En todo caso, la escuela es uno de los ámbitos sociales donde más habría avanzado la igualdad entre sexos y los profesores y profesoras no conciben que puedan estar reproduciendo modelos y pautas discriminatorias:

(H) - Yo creo que *en este valor de la coeducación también hemos ido progresando; justamente entiendo que es el valor que mejor funciona*, el que menos nos planteamos que haya igualdad entre chico y chica. Que tengan hormonas diferentes y comportamientos diferentes, seguramente; aprendidos, estoy de acuerdo, pero yo no sé si dentro de la escuela sea un valor que esté tan perdido. Hemos hablado hoy de tantos otros que si me parece mucho más grave y más jodidos. *Yo no lo veo tan mal.*

(H) - Yo no sé si ves estos chicos preparados para el día de mañana, de estar para...

(H) - Yo creo que sí, que no se plantearán si tiene que barrer él o tiene que barrer ella, y que además justamente porque viene de la mano de un entorno social que ha cambiado muchísimo (...) A lo mejor me equivoco, no sé...

E- ¿PERO HA CAMBIADO TAMBIÉN EN LA PRÁCTICA?

(H) - Yo creo que sí. Es que *yo no veo que hagamos [algo] en la escuela que tengan un comportamiento diferente los chicos y para las chicas*, planteamiento desde el educar. Yo no lo sé ver. (...) Es verdad que aún hay modelos [diferenciados] pero justamente *la escuela es el sitio donde la paridad es más clara*. Hay más mujeres que hombres, por tanto es el entorno social donde más se respeta. Ahora, que los niños acaben jugando al fútbol y las niñas no..., pues sí. (GD-P5, 27-28).

Como queda de manifiesto en las citas anteriores, este discurso está sostenido tanto por hombres como por mujeres.

3.3. Existen diferencias, pero la escuela es “neutra” y antidiscriminatoria

La tercera de las posiciones identificadas no niega que existan diferencias en función del sexo del alumnado, aunque tiende a relativizar su alcance. En primer lugar, afirma que los roles diferenciados no están tan marcados como antes, lo que supone afirmar que nos encontramos ante un proceso social “progresivo”, que por su propio desarrollo podría conducir a la eliminación de toda discriminación basada en el sexo de las personas. Por otra parte, el origen de las diferencias existentes se produciría fuera del ámbito escolar (es la socialización familiar quien produce “aún” roles estereotipados) y no llega a afectarlo, puesto que su objetivo es promover la igualdad (dando por supuesto que no existe currículum oculto ni condicionamientos de género).

A partir de la coincidencia en el enfoque principal, existe debate acerca del alcance de las diferencias entre géneros. Algunas personas las atribuyen a puras opciones personales (“escala de valo-

res”), otras a cierto retraso de las mujeres que “aún” no han logrado equipararse en posibilidades a los hombres, mientras algunas aducen la existencia de mecanismos sociales de segregación (“sociedad machista”, “profesiones desprestigiadas que dan acceso a mujeres”, etc.). Para las primeras, la educación tiene ya poco que hacer al respecto, puesto que lo fundamental se habría conseguido; para las últimas, en principio se abriría un campo de intervención importante (aunque ya veremos cómo lo retoman). También en este caso el discurso es desarrollado por mujeres y hombres:

(H) - Pero retomando un poco el tema que tú acabas de plantear que estaba pensando en ello, luego también *hay una cierta especialización en los estudios*, todavía sigue siendo la tecnología sigue siendo masculina, es decir, en términos generales; la sanidad se está feminizando toda totalmente, o sea, ahora mismo ser médico es ser mujer, poco más o menos en un porcentaje elevadísimo.

(M) - ¿Pero sabes por qué? Por la nota que se pide.

(H) - Bueno, por la nota que se pide y luego también por el prestigio, que los médicos han caído en su prestigio social de una forma importante.

(...)

(M) - Porque *las mujeres tienen otros valores*. Tenemos.

(H) - Pues eso, quiero decir que ahí estamos en esa historia ¿no? Que efectivamente no solamente es la capacidad intelectual desarrollada y que las mujeres por regla general tienen una potencia intelectual mucho más... vamos, no sé...

(M) - Se esfuerzan más, se esfuerzan más. Yo creo que las capacidades son las mismas lo que pasa que las desarrollan más porque pones más intención.

(H) - Yo ahí difiero.

(M) - Vamos a ver, o sea, *somos diferentes totalmente*. Yo soy pedagoga y veo que los chicos y las chicas son diferentes.

(H) - *La forma de pensar*, [tienes] dos exámenes, tú sabes de quién es el chico y la chica.

(M) - Sí, *la capacidad de organización*.

(M) - Claro, tu pensamiento es diferente y no soy nada machista, evidentemente (...), pero yo creo que hombres y mujeres somos distintos, cada uno con nuestras capacidades, (...) y porque nuestra estructura a nivel intelectual es diferente. En ingenierías, ¿cuántas chicas hay?

(M) - Pocas.

(M) - Poquitas.

(M)- Pero yo creo que es *una escala de valores personales* que uno elige ¿no?, que va eligiendo a lo largo de...

(M) - No creo que sea tanto escala de valores, fíjate.

(M) - Yo también lo creo que es escala de valores. Evidentemente somos distintos los hombres y las mujeres, como los ecuatorianos de los marroquíes, pero bueno *las capacidades son las mismas*. Entonces, yo creo que es más una escala de valores justamente de la mujer, por un lado. Y luego a lo mejor también socialmente la mujer ha tardado muchísimo tiempo en incorporarse al mundo de la educación, entonces, pues seguramente *todavía le queda un trecho* para poder llegar a donde han llegado los hombres, pero bueno...

(M) - Pero yo no estoy tan segura ¿eh? Yo creo que *a las niñas pues les siguen regalando muñecas y a los niños se les siguen regalando coches*. Es verdad que algunas familias no (...), pero yo creo que se sigue haciendo. Lo que pasa que *a lo mejor ahí no influye tanto como luego todo el mundo de la educación* donde sí que hay [otra visión]. Yo creo que *todavía es una sociedad machista*. (GD-P1, 8-9).

Más allá de estas consideraciones, que no producen un consenso explícito, el discurso centrado en lo “profesional” viene a afirmar que en los centros no existe ninguna orientación de género, ni en el currículo ni en las actitudes del profesorado. La escuela sería neutra a este respecto; en todo caso las diferencias de género “vienen dadas”, sea por las pautas familiares o por roles sociales:

¿SE ATIENDEN O NO SE ATIENDEN LAS DIVERSIDADES?, DIGO HOMBRE-MUJER, DE ALUMNO-ALUMNA

(M) - Es que yo *no veo diferencias. No se hacen diferencias.*

(H) - Eso es, se intuyen las diferencias, pero no se hacen.

HABÉIS DICHO QUE HAY VALORES DISTINTOS DE HOMBRES Y MUJERES, ENTONCES ¿SE ATIENDEN O NO? ESE ES EL TEMA ¿LA ESCUELA LO ATIENDE O NO?, SI SE HA DICHO QUE HAY VALORES DISTINTOS, HABRÁ QUE ATENDERLOS, ¿O NO?

(M) - Pero *no son problemáticos*, se asumen. Son las *diferencias de hombre-mujer físicas* que ya existen.

(M) - No, yo creo que *sí hay diferencia de valores, pero que los tenemos asumidos porque son así, o sea...*

¿PERO EN LA ESCUELA SE TRATAN DE FORMA DIFERENTE, SE TRATAN COMO CONVIENE?

(M) - Es que *en la escuela se manifiestan menos. Hemos estado hablando para un futuro*, de cuando hemos estado hablando de medicina y tal. Son esas diferencias creo que se presentan a una persona cuando quiere elegir qué va a estudiar. Entonces, pues a lo mejor una mujer coge todo aquello que tenga un aspecto más social, que tenga un aspecto más humano, que tenga menos esfuerzo personal como puede ser una ingeniería, eso es la escala de valores a que nos referíamos. En la escuela secundaria o en la escuela primaria yo creo que eso no se diferencia.

(H) - Sí, aquí hay dos cosas, porque, por ejemplo, en la estructura del centro. (...)Por ejemplo, nosotros *hemos tenido la necesidad de hacer una oferta educativa que responda a un perfil de chico y un perfil de chica*. Por ejemplo, si nosotros tenemos en la rama de iniciación profesional, las ramas industriales de soldadura y de electromecánica de vehículos, pues ofrecer también de ayudante sanitario, no sé cómo se denomina exactamente la titulación, para ofrecer a nuestras alumnas que quieran ir por el camino de la iniciación profesional, una alternativa que se ajuste más a lo que podemos considerar un perfil femenino. Por tanto, yo creo que ahí está *una cosa que es un poco de tipo estructural*. Ése es un planteamiento estructural. Y para atender las necesidades de nuestras alumnas.

PERO PARECE QUE LAS ATENDEMOS EN LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN FEMENINA QUE PARECE QUE DECIMOS QUE NO TENDRÍA QUE SER ASÍ, DIGO,

(H) - Pero es que eso *viene dado*.

AH, ¿PERO ENTONCES LA ESCUELA ESTÁ REPITIENDO LO DADO?

(M) - Yo *no sé si será la escuela o los valores familiares*.

(...)

(M) - No creo que haya valores distintos, o sea, *yo creo que la escuela no está permitiendo valores distintos*. A mí me parece que *a los chavales y a las chavalas se les trata exactamente igual*. Yo veo a mi profesor de educación física que hay tres profesores, el número éste que tenemos de educación física, que hay chicos y chicas y hacen las mismas burradas, hacen cada cosa... ¿eh? chicos y chicas y en cuanto al deporte hacen todos las mismas actividades: en la mañana, los chicos de secundaria y Bachillerato, chicos y chicas hacen lo mismo, juegan al fútbol; hacen baloncesto, hacen no sé qué, o sea, yo no veo... Luego en un aula, yo doy filosofía y desde luego no cargo las tintas ni hacia un lado ni hacia otro, *intento ser lo más neutral posible* y eso que yo estoy transmitiendo, pero que es en mi propia vida además, o sea, como profesora de filosofía y sobre todo en las áreas de las humanidades pues ahí te metes mucho, te metes a fondo ¿no?, sobre todo si es a nivel de historia o de filosofía, me refiero porque estás transmitiendo un montón de valores constantemente, manejas ideologías, manejas un montón de cosas. Yo creo que *estamos educando en la igualdad*. (23-24 y 25).

En suma, estamos ante una visión complacida con la evolución de la sociedad española y con las orientaciones educativas respecto a los sexos. Si, en cambio, se comparte el análisis que formulamos al comienzo de este capítulo, respecto a la pervivencia de un modelo discriminatorio, habría que concluir que este discurso fomenta un desentendimiento, una falta de comprensión y una carencia absoluta de herramientas para revertir las diferencias de género existentes.

3.4. El machismo existe entre los otros, no en la escuela

Este discurso afirma que no sólo hay diferencias más o menos residuales, o relativamente asumibles; por el contrario, se constata una marcada diferencia en los papeles de género y una jerarquía indudable, pero esto sólo se produce entre el alumnado procedente de clases populares, de familias tradicionales o de grupos culturales con fuerte impronta patriarcal (gitanos y musulmanes). En definitiva, existe el machismo pero “los/las machistas son los/las otros/otras”; mientras que las clases ilustradas (entre las que se encuentra el profesorado) están por encima de este signo de “atraso”.

Desde esta perspectiva se denuncia que entre el alumnado “de clase obrera” se detectan marcadas diferencias de género en sus elecciones formativo-profesionales. Esta situación se debería a su tradicionalismo (lo que “les han enseñado”) y criterios discriminadores (“la mujer queda en segundo plano”, “representan el máximo de xenofobia, machismo y patriarcado”). Si no rompen con esta dinámica, las alumnas de esta extracción no podrán incorporarse a los avances que está consiguiendo el resto de mujeres (“la mujer es la que tira”). Sin embargo, no se aplican los mismos juicios cuando se habla del profesorado... aunque éste reproduzca la misma especialización por sexo en las distintas ramas profesionales:

-Yo (...) las tareas domésticas, la igualdad de sexos ha sido algo que ya lo he vivido desde tan pequeño que no concibo que haya casas que digan no, esto es de la mujer. Pero a las madres de *estos alumnos* les han enseñado sus madres, las hijas de la posguerra, donde había una gran separación, y ellas sólo han enseñado lo que sabían, lo que han visto. Y han enseñado que el hombre es el hombre y la mujer es la mujer. Y han transmitido esos conocimientos. Y a veces tú les enseñas aquí, pero al llegar a casa chocan con una estructura más... tal. Entonces, bueno... hay a veces... el nivel de conocien-

tos, el nivel de culturización hace que *en algunas familias los roles queden muy marcados, que la mujer esté en segundo plano*. Pero hoy en día, con un mundo tan abierto, con tantas teles, con tantas historias... yo creo que la mujer se siente no en segundo en plano. Y al contrario, yo se lo digo [a mis alumnas], digo: 'como sigamos así nos tendrán a los hombres ahí en formol sólo para procrear, porque la mujer es la que tira. Ahora, *vosotras no sois de estas, ¿eh?*, si seguís así. Es decir, es el siglo de la mujer, pero vosotras no, ¿eh?', como sigáis así... Con el móvil, el Gran Hermano y la tontería'.
(...)

- Yo creo que *las expectativas que tienen muchos de ellos responden a los roles tradicionales* a nivel de trabajo. Al menos mi experiencia es esa. Administrativos son chicas.

- Mecánicos son chicos, administrativo y sanitaria son chicas, normalmente.

- ¿PERO ESO DE DÓNDE SURGE?

- Yo creo que en la línea de lo que comentaba él, *nuestros alumnos representan el máximo a veces, generalizando, de la xenofobia, del machismo, del patriarcado, de... bueno, el capitalismo salvaje*: muchos de ellos si fuesen empresarios serían terribles. Y yo creo, en ese sentido, los valores que llevan mis alumnas son claramente de la mujer del patriarcado, y los alumnos igual.

- *Esto a nivel de profesorado se nota también*. Las ramas electrónica y mecánica son todos hombres, ¿no?, vamos, en mi colegio no hay ninguna mecánica, como aquel que dice...

- En el mío sí hay una excepción. Hay una mecánica y una...

- En sanitaria somos dos profesores y el resto son profesoras. Somos 12, 10 mujeres y 2 profesores. (GD-P3, 19 y 16).

En última instancia, las actitudes machistas de este alumnado obedecerían a su primitivismo, que les impide controlar los impulsos biológicos de macho, tal como saben hacerlo los hombres civilizados y educados, como los profesores. Estos "saben" que tras la igualdad formal ("por decreto") late la pulsión dominadora del macho que debe ser controlada; por eso, en los centros lo que deben de hacer los

profesores (hombres) es no permitir ningún tipo de conducta discriminatoria y fomentar la tolerancia:

- Pero yo diría que nuestros alumnos, más o menos, *tienen la cultura del macho, de la mujer como objeto*, se habla de sexo de una manera... en este sentido. O sea, que *esto de la igualdad nos los crearemos más nosotros que ellos*, y lo profesan mucho. Y cuando hablan de sus novias, hablan de sus amigas, hablan de la actriz, hablan de la de administrativo que acaba de pasar, es todo un rito de macho que está muy arraigado, ante lo cual tú como profesor, que te dedicas a una asignatura, y mientras ocurren muchas cosas... bueno, quedas descolocado de la crudeza de base. ¿Pero por qué se hace?

- Sí, sí, en esto estoy muy de acuerdo.

- ¿Pero qué quieres decir? ¿Que hay discriminación?

- Nuestros propios alumnos cuando hablan, aunque de alguna manera haya igualdad por decreto, ¿no? ¿Es esto lo que quieres decir?

- Sí, la canción ya se la saben...

- Pero esto está *impregnado aquí, en nuestro cerebro desde hace miles o millones de años*. Entonces estamos jugando con algo que *la naturaleza ha creado diferente*. Y hasta el señor que sale de Wall Street y es un educado, pasa una tía... hasta al Carlos de Inglaterra se le pillaron unas conversaciones machistas o no sé qué. *Es muy normal que la actitud del hombre sea machista* porque está impregnada en nuestro hipotálamo o donde sea. ¿De acuerdo? *Pero la tolerancia yo creo que existe* [en los institutos], porque yo no permito ningún brote de discriminación de lo que sea.

- *Yo creo que no*. Porque, por ejemplo, ante el tema de la homosexualidad hay un bloqueo muy gordo, muy gordo. Ahora el que tiene algún tipo de pregunta, te hace una pregunta, y le ha marcado para todo el ciclo.

P5- Se le discrimina, exacto.

P3- O sea, *hay una cultura de macho...*(GD-P3, 21-22).

Por tanto, lo que inicialmente se caracteriza como una tara o defecto de sectores caracterizados como menos evolucionados (el

alumnado “machista”), no parece afectar menos a los que se consideran más sofisticados (profesorado). Por una parte, porque tampoco ellos han conseguido escapar del mecanismo social que tiende a asignar profesiones en función del sexo de la persona; por otra, porque los varones sólo pueden proponerse “controlar” sus impulsos “naturales”, que tienden a la dominación de las mujeres. Parece claro que, tras el intento de circunscribir el problema atribuyéndolo a grupos socialmente subordinados, se hace evidente que existen procesos que incluyen también a quienes se consideran más “evolucionados” pero carecen de instrumentos para abordar la cuestión desde sus raíces. La “solución” a este callejón sin salida pasa por descargarse del conflicto, atribuyéndolo en exclusiva a los otros.

3.5. El patriarcado atraviesa también la escuela

En este caso se parte de la afirmación de que el “machismo” atraviesa toda la sociedad, tanto en la calle como en los centros educativos. Aunque la situación de las mujeres ha mejorado en los últimos tiempos, existe una serie de signos que muestran la pervivencia de una diferenciación jerarquizada entre los géneros. Por tanto, la “cuestión de género” no está superada ni afecta sólo a ciertos grupos sociales. Aunque existe un elemento de “denuncia” de la situación existente, ésta se formula desde una actitud de cierta resignación o de impotencia. Se trata de un discurso poco presente en el espacio formalizado de la institución escolar: tanto por los momentos en que aparece como por el tono empleado, más bien se sugiere que son cuestiones más propias de una charla de pasillos, sin mucha trascendencia, que de cuestiones que pudieran abordarse en un claustro o en las aulas.

Existe una variante de este discurso que se limita a constatar la existencia de diferentes modelos de socialización en función del

sexo, entre el alumnado pero también entre el profesorado. Debido a ello, los y las docentes trasladan al alumnado modelos de género distintos: los hombres serían más desordenados, poco atentos al detalle, con autoridad; las mujeres más maternas, ordenadas, empáticas, etc. A partir de esta constatación se plantea, especialmente en los niveles de educación infantil y primaria, la importancia de que el alumnado confronte con figuras masculinas y femeninas, y se lamenta la escasez de hombres entre el profesorado. Pero, más allá de garantizar esta diversidad no se reivindica la necesidad de trabajar estas cuestiones sistemáticamente dentro del currículum; al parecer bastaría con que el alumnado percibiera la existencia de ambos modelos y aprendiera a respetarlos y a otorgarles la misma valía:

- Y es que es una cosa que vengo percibiendo. Yo he visto que en primaria, en infantil, hombres rarísimos que haya. Diecisiete años luchando por un hombre, siempre me decían: “es que tú quieres un hombre”, decía: “no, no. *Quiero un modelo masculino* y más en la zona, donde los padres casi no están presentes”. En primaria, aparece uno o dos y ya a ese profesor *no se le pide el mismo orden y la misma estética* en clase, como hombre; bueno, yo lo que he vivido.
- La misma estética, sí es verdad.
- Y voy en campamento todos los veranos, *si eres monitora mujer tienes que desarrollar un rol* y si eres hombre: “es que como son hombres, mujer...”.
- Sí, es verdad.
- Vete a las clases de secundaria y que sea un tutor; el orden: “es que es hombre, mujer. ¿Cómo le vas a pedir a un hombre?”. En la sala de profesores: “es que es un hombre, cómo le vais a pedir a un hombre que traiga o que haga comida o que traiga un pastel?, es que es hombre”.
- Es que nosotras mismas, nosotras mismas...
- Sin querer...
- Lo apoyamos.

- Sí, sí, se hace mucho. *El modelo que tú vas andando por la clase. Cuando entras a una clase que huele mal...*

- Es que hay hombres...

- El olfato de una mujer es mucho más fino. Son detalles así que sin querer *nosotras mismas en nuestra casa, ¿quién se mueve más, por mucho que lo intentas trabajar? Entonces, tú llegas al colegio y surge*. Yo ahora mismo la mayoría en el colegio donde estoy son directoras. El otro día un compañero decía: "aquí gobiernan las mujeres", reivindicando que también el hombre tenía que tener un puesto. Y yo sí que noto, por ejemplo, yo he pasado a secundaria, que *los niños en secundaria la figura masculina les resulta más autoridad que la mujer*.

- *Te ven más de madre.*

- Cuando te ven a ti mujer fuerte te retan mucho más ¿eh? En un hombre nada más entrar, yo creo que ahí deberíamos de hacer un poquito más para neutralizar eso.

(...)

- A mí *me parece muy importante el tema de que haya modelos masculinos y femeninos, cada uno con sus rasgos, características*. (...). En fin, me parece muy importante el tema de hombre-mujer y *mostrar a los niños que hay que respetar tanto a un hombre como a una mujer ¿eh?* y que son tan válidos un hombre como una mujer (GD-P4, 22-23).

En suma, desde esta perspectiva las estrategias pedagógicas deberían limitarse a reconocer diferencias existentes y a asegurar la presencia de ambos modelos, aunque sólo en el currículum oculto, no en el formal.

Otras modulaciones del discurso desarrollan más su vertiente crítica. Por ejemplo, se afirma que actualmente la escuela propone tratar a ambos sexos por igual, pretendiendo que con eso se eliminan las diferencias discriminatorias. Pero, por debajo, subsisten los papeles sociales de género, propios de una cultura y sociedad machista. La

igualdad formal (avances legales) no es suficiente para “desmontar” (o romper) este sistema de estereotipos. Este discurso se despliega en la siguiente cita, contraponiéndose a un análisis “pluralista liberal”, que no reconoce la existencia de un sistema patriarcal y afirma que los individuos (hombres y mujeres) pueden trascender los estereotipos de género, reduciendo la cuestión al ámbito de las actitudes personales. Frente a esto, el argumento empleado es que no se trata sólo de optar entre *diferencias*, sino de enfrentarse a una *jerarquización desigual* de los papeles sociales atribuidos a cada sexo:

(M) - Yo creo que la pregunta que tú hacías era si realmente en las clases, en los grupos de alumnos y alumnas se trata ese tema de distintos valores masculino-femenino que puede estar en la base pues de muchas discriminaciones, de muchos comportamientos, de lecciones personales de unos y de otras. Y *yo creo que no se trata, ¿por qué? porque yo creo que partimos de que efectivamente somos iguales*. Y ahora mismo las niñas y los niños están en los centros lo mismo que las profesoras y los profesores estamos trabajando en igualdad de condiciones en un centro educativo. Y parece que no hay nada que hablar porque es un tema que no... estamos allí todos, aprenden lo mismo; bueno, yo estoy con matemáticas, yo no explico distinto para los niños que para las niñas, para todos igual. Pero esa parte que tú dices no se trata. Yo alguna vez, yo creo que personas más sensibilizadas pues con ocasiones diversas, como el Día de la Mujer o programación dentro de la tutoría se intenta tocar ese tema. La verdad es que es difícil porque *en cuanto rascas un poco está detrás todo lo que pasa socialmente*, aunque pensemos que hemos avanzado está detrás muchísimas cosas. Entonces, *están los estereotipos masculinos y femeninos*, del hombre fuerte, el hombre, pues para ingeniero; la mujer débil: los afectos. O sea, que salen, salen. Y ahí, aunque se ha avanzado, *pero yo creo que los chicos y las chicas siguen siendo machistas porque seguimos viviendo en una cultura machista*, aunque hemos avanzado muchísimo las mujeres. Y es verdad que la sociedad ha avanzado muchísimo y es

verdad que estamos en una sociedad mucho más igualitaria, eso es cierto. Legalmente hemos conseguido muchísimas cosas, pero de eso no se trata. Por eso yo antes... en un momento dado también he dicho que yo creo que una de las cosas que sí que sería necesaria es desde luego tratar esos temas en los colegios. Porque evidentemente hay que intentar desmontarlo.

(H) - *Si no hay diferencias, no hay que tratar. Eso, si hay diferencias.*

(M) - No, pero vamos a ver, si diferencias, es que yo creo que una cosa es que, lógicamente, porque yo sea mujer y tú eres hombre tenemos nuestro organismo distinto que ya hay cosas distintas evidentemente; y otra cosa es los estereotipos que forma la sociedad de lo que tiene que ser un hombre, lo que tiene que ser una mujer y entonces hay que ajustarse a eso.

(H) - *Que seguro que tú y yo lo rompemos.*

(M) - *Entonces hay que romperlo, pero es que lo reciben continuamente; lo reciben en la publicidad, lo reciben en las casas, lo reciben en la sociedad, o sea, que realmente en la escuela se sigue funcionando, lo que pasa que, bueno, aparentemente el funcionamiento no es discriminatorio por ser niña o por ser niño; no lo es, pero no se trabaja (...). Yo, por ejemplo, el año pasado vinieron de una organización a tratar el tema de la violencia de género, estuvieron dando unas sesiones, o sea, que se hacen cosas donde se rasca un poquito ese tema, pero realmente yo creo que no se trata.*

(H) - *Si existe diferencia, asumir la diferencia no significa discriminación.*

(M) - No.

(H) - El punto está en que ¿existe diferencia o no existe diferencia? Si existe diferencia ¿debemos obviarla o no debemos obviarla?, ¿debemos incorporarla? Claro, porque es que estamos entrando, pero la diferencia es... porque yo tengo una parte femenina de mi personalidad mucho más que la masculina.

(M) - Ahí vamos, ahí vamos. Yo creo que lo que hay que resaltar es que evidentemente hay diferencias y qué bonito que haya diferencias. La cuestión está que no es mejor como tú eres o esos valores

que se adjudican al hombre por ser hombre, 'género hombre', que esos no son los buenos en relación a los de la mujer, o sea, no son los buenos. Porque a lo mejor son los que en un momento dado priman más, o sea, pues mira qué bien, 'el hombre que triunfa', tal. ¿Por qué no son buenos y por qué tú te ibas a tener que renunciar a ser tierno, a hacer una serie de valores que están asociados al mundo femenino? *Lo que hay que intentar es que los chicos puedan expresarse en todas esas facetas*, que parece que algunos no pueden, eso "del niño no llora" pues el niño llorará como llora la niña, cuando haya motivos para llorar, pero que tan válido es que tú llores como que yo llore en un momento dado, como que tú... No lo sé, o sea, haga una cosa como la haga yo. (GD-P1, 27-28).

Más aún, estos problemas no se sitúan sólo en un nivel social macro, ni en un plano relativamente abstracto o alejado de la escuela. El propio profesorado está atravesado por esta división. Son las mujeres quienes más sensibles se muestran al respecto: unas, reconociendo que no tratan por igual al alumnado según sea su sexo, y que su propia figura de autoridad se ve en cuestión por el hecho de ser mujer; otras, afirmando que existen actitudes claramente discriminatorias por parte de profesores (hombres) respecto a sus alumnas (mujeres).

(M) - Pero de una forma natural, yo creo. Es que yo muchas veces me he quedado analizando mi propia situación y mi propio comportamiento con respecto a una alumna que está haciendo lo que no debe y un alumno, *los trato de diferente manera* porque yo a un alumno me tengo que hacer respetar y evidentemente mi vena masculina me sale, y de qué manera, y además firme porque no le puedo dejar; y a una mujer me resulta más fácil porque quizás me entiende mejor y utilizo otras armas, no sé si me entiendes. *Yo misma tengo un comportamiento diferente frente a un chaval o una chavala.*
ME ESTÁIS DICIENDO QUE NO SE TRATA A TODOS IGUAL,
PERO ANTES HABÉIS DICHO "A TODOS HAY QUE TRATAR

IGUAL", EN EL SENTIDO DE... NO HAY DISCRIMINACIÓN

(M) - No hay discriminación.

(H) - Los principios educativos son los mismos.

(M) - Son los mismos.

(M) - Son los mismos. La estrategia y el comportamiento es diferente.

(M) - No, lo que decía ella de la asignatura esa que se comentaba que se iba a implantar, igual que cuando en el centro hablamos de los temas transversales y dice: "este año, este trimestre se va a dar tal". Cuando *tú sabes que hay un compañero ¿eh?* y lo sabes porque te lo dicen las alumnas, *que sólo saca a las chicas a la pizarra ¿eh?*, cuando, cómo le vas a decir a ese otro compañero que le explique cualquier tema a una alumna *¿eh?* *Cuando hay profesores que no sacan nunca a una alumna a la pizarra a hacer un problema porque no las ven capacitadas*, y encima lo dicen *¿eh?* cómo le vas a decir a ese profesor que tiene que dar un tema transversal, o sea, quiero decirte que eso lo viven ellos familiarmente y tú lo ves socialmente, o sea, lo estás viviendo con gente que te rodea. Entonces, a mí eso *de que se dé una asignatura, vale, pero ¿quién la da y cómo la da?*, a mí si me la imponen a lo mejor lo daré como pueda, pero si la da él, la dará completamente diferente. Yo eso lo veo un problema.

(M) - Sí, totalmente de acuerdo.

(H) - Bueno, siempre hay excepciones, por supuesto, y siempre hay lamentablemente muchas situaciones que no se dan *¿no?* Pero bueno, *lo que procuras por lo menos que no haya ningún tipo de discriminación* en cuanto a cómo valoras a una niña o a un niño. Vamos, que en ese aspecto el trato es igual, pero lo que pasa es que *en cuestiones concretas*, como tú decías, en cuanto a cómo tomas una medida, no digo disciplinaria, bueno, de ponerte serio con un chico o una chica pues es diferente porque también *intuitivamente* ves que la sensibilidad va a ser distinta o bueno, pues *actúas de manera diferente*. Y yo creo que ahí nos movemos todos a nivel intuitivo *¿no?* (GD-P1, 36-37).

En este contexto, se cuestiona el intento de abordar el asunto mediante iniciativas parciales (asignaturas transversales) puesto que se trata de confrontar, por una parte, con actitudes poco conscientes y, por otra, con conductas y valores claramente discriminatorios. En ambos casos, el profesorado no estaría en condiciones de desarrollar coherentemente los contenidos propuestos. Sin embargo, estas cuestiones aparecen sólo de forma marginal y subrepticia en el discurso social del profesorado. En casi todos los casos surgieron al acabar las reuniones de grupo, tras insistentes planteamientos de los moderadores, y como planteamientos "casuales", en tono de comentario informal, como cuestiones no susceptibles de ser planteadas en un claustro ni de ser recogidas en el currículum o el proyecto de centro.

Por tanto, esta posición pone de manifiesto la existencia de un malestar de fondo entre un segmento del profesorado que, sin embargo, no le otorga suficiente importancia o legitimidad puesto que no se plantea ningún tipo de intervención profesional al respecto. Sea por impotencia o resignación, parece como si la institución escolar y las prácticas docentes no tuvieran nada que decir al respecto. En todo caso, el reconocimiento explícito de que existe un campo problemático, configura un campo potencialmente receptivo para el desarrollo de posibles estrategias alternativas.

4. ¿QUÉ OCURRE CON NIÑOS Y NIÑAS DE ORIGEN EXTRANJERO?

Nos encontramos, pues, en un contexto general en el que las "cuestiones de género" no ocupan un lugar importante en las expectativas y reflexiones mayoritarias del profesorado. Para unos se trata de un asunto superado, para otros es un problema circunscrito a sectores "atrasados" y para los demás es una cuestión que afecta a

todos pero que no genera la necesidad de intervenciones educativas explícitas, más allá de la iniciativa personal basada en intuiciones. Sin duda, en comparación con todo lo relacionado con la “diversidad cultural”, que está claramente presente –cuando no hiperdimensionada–, la “diversidad de género” aparece como cuestión menor o secundaria. Sin embargo, las cosas cambian cuando la atención se fija sólo en el alumnado de origen extranjero.

En este caso se produce una importante convergencia entre los discursos analizados anteriormente. Sus diferencias se establecen respecto a la forma en que las diferencias en razón del sexo afectan al “nosotros” del profesorado, pero si la atención se enfoca sólo en grupos caracterizados claramente como “otros” (inmigrantes, gitanos, autóctonos “atrasados”) existe una predisposición a acordar que “a ellos sí que les afecta” la cuestión. En este contexto, cuando más “diverso” se percibe a un colectivo más marcadas serían las diferencias de género: el paradigma es el alumnado de origen musulmán. Veamos las diferentes modulaciones con que se desarrollan estos discursos.

4.1. Las familias musulmanas: ¿un sexismo de nunca acabar?

Una modalidad recurrente del discurso es aquella que atribuye un *plus* de sexismo al alumnado procedente de familias musulmanas, incluso respecto a la población autóctona que también es considerada “machista”. Esta es una variante del discurso –ya citado– sobre las “clases peligrosas”: las familias de clases populares tendrían valores y actitudes diferentes a las de la escuela, atribuibles a un “retraso” en su proceso civilizatorio. Pero los inmigrantes musulmanes (típicamente los magrebíes) no sólo estarían rezagados sino que la continuidad del vínculo con sus raíces culturales sitúa a los padres y

madres del alumnado en una total ajenidad. Aunque lleven décadas aquí, “no reniegan de su mundo”, “no se abren a esta cultura”, que sería lo deseable a partir de cierto tiempo de residencia en España. Por tanto, los alumnos y alumnas de esas familias se mueven entre dos mundos: la familia y la escuela. En esta visión del profesorado predomina una visión esencialista e inmovilista de los universos culturales, por eso no creen que la labor educativa de la escuela –y del entorno social autóctono- pueda superar los fundamentos básicos del patriarcalismo de la cultura de origen:

-¿Hay discriminación de los alumnos que son magrebíes respecto a las mujeres? Porque los chicos con los que yo he trabajado, magrebíes, (...) hay una educación en que el rol de la mujer estaba muy establecido, bueno, así como el del hombre, ¿no? Pero se sienten atropellados con mujeres que no están dentro de ese rol en el que ellos les han educado que tiene que estar una mujer, o la discriminan.

- Yo creo que sí, que el conflicto está, que las tutoras... yo lo conozco más en la ESO, en la escuela, *las tutoras lo tienen muy complicado*, porque es una autoridad que se tienen que ganar, mucho más.; *la tutora mujer delante de un alumno magrebí...*

- Ellos *vienen a un mundo donde ven que la mujer es igual que el hombre*. Entonces, les suena muy raro, *para ellos esta mujer es una inferior*, pero en este caso está por encima de él, y reniega... por Alá que reniega por la tutora, pero tiene que callar. Lo que pasa es que... ¿qué es lo que nosotros reflejamos cuando el Mohamed y la Fátima...? Para mí son iguales, les doy igualdad de derechos o alguna oportunidad, paso antes a la Fátima que al Mohamed, el Mohamed pues esto sucede y lo va absorbiendo, y *en este mundo son iguales*. Otra cosa es que cuando vayan a casa el padre los coja, los empaqueta, y nos vamos de vacaciones allí que te vamos a hacer un intensivo de islamismo, ¿no? Entonces ya no puedes chocar. Yo soy de una zona de Tarragona que una de tantas industrializaciones que hubo en el '75, he visto una gran afluencia de mano de

obra magrebí (...) Entonces, yo he visto cómo el magrebí que vino hace 30 años casi, pues se ha casado, se ha integrado, van a sus historias, conviven con el mundo este de aquí, pero tiene su mundo, *no han renegado nunca de su mundo*. Yo no sé si me fuera a Emiratos Árabes, Kuwait o algo así, me integraría, acabaría yendo a la Meca, rezando, aprendería a hablar su idioma, lo que sea, pero yo conservaría mis tradiciones. Ahora, por respeto a esta cultura yo al entrar en una cultura diferente, me abriría a esta cultura. (GD-P3, 19-20).

En este sentido los musulmanes resultan similares a las características atribuidas a otra minoría étnica tradicionalmente caracterizada como problemática: el pueblo gitano. Ambos serían grupos culturales caracterizados por un patriarcalismo rígido, debido al cual los alumnos varones no aceptan la autoridad de las profesoras (cosa que no ocurre con el alumnado 'normalizado' que, al parecer, tendría interiorizado -¿en pie de igualdad?- la autoridad de ambos géneros):

(H) - Y hay un elemento que, a lo mejor, no hemos percibido y no sé si la mesa lo puede corroborar y es *la especial dificultad que tienen algunos alumnos de origen magrebí para aceptar la autoridad de la profesora*.

(...)

(M) - Es que todo es un poco el rodaje que tienes. Yo empecé dando clases en la escuela de industriales y, claro, en aquellos años ¿eh? yo me tenía que hacer valer y me respondían. Yo ahora veo, por ejemplo, con estos chavales marroquíes mucho más, *te tienes que poner pero muy seria*.

(H) - La mayor incidencia de problemas disciplinares que estamos teniendo en el centro y en ET, alumnos magrebíes que pasan, faltan al respeto, *no valoran absolutamente nada la autoridad de la profesora, de la mujer*.

(M) - ¿Y los gitanos?

(H) - Y los gitanos que también están ahí, lo que pasa que son muchas cosas y no las tengo todos y los gitanos itela!

(M) - Ya les puedes decir lo que quieras, que te dicen: “sí profesora, sí profesora” y te has vuelto y a lo mejor te han pegado el hachazo abiertamente, vamos. Es que les da igual, les entra por aquí y les da exactamente igual *porque la mujer para ellos... soy una zapatilla*, les da exactamente igual. Con 12 años, las niñas las sacan de la escuela para hacer la trapería y es otro colectivo también...

(M)- Llegan muy pocos, yo vamos, yo no conozco a ninguno que haya llegado a más de tercero, no conozco a ninguno.

(M) - Yo he tenido chicos hasta cuarto de secundaria ¿eh?, hasta cuarto. Al llegar a cuarto no han llegado a terminar la secundaria y han pasado a la Escuela de Adultos.

(M) - Unos *conflictos*...

(M) - Sí, *son tremendos*, pasan de la normativa tremendamente y lo que tú les digas les da lo mismo. Es otro colectivo... (33-34).

Nuevamente, partiendo de afirmaciones que se adscriben a un “progresismo occidental” (libertad individual, no discriminación en función del sexo, etc.) el discurso se ancla en elementos propios del racismo cultural. Desde esta perspectiva se puede, simultáneamente, denunciar el “racismo” de sectores sociales autóctonos considerados como atrasados y mantener una actitud de prevención, o de rechazo, hacia grupos inmigrantes a los que se considera incompatibles, o peligrosos, en función de las esencias culturales que les son atribuidas.

4.2. La subordinación de las niñas ¿es remediable?

Sin embargo, la “sospecha” respecto al colectivo inmigrante musulmán, argumentada en función del fuerte sexismo que se le adjudica, no siempre lleva a las mismas conclusiones. En ocasiones, al concebirlo en una posición de fuerte alteridad no se pretende configu-

rarlo como absolutamente extraño o amenazante, sino legitimar la posición de los autóctonos, y de aquellos sectores de la inmigración a los que se considera más próximos (occidentalizados, no musulmanes, etc.). En este sentido se afirma que el Islam es esencialmente patriarcal, mientras que en “Occidente” –el “público en general”- se han superado esas discriminaciones (pervive alguna diferencia, “pero vamos...”, sin importancia):

¿TIENEN LAS MISMAS NECESIDADES LOS NIÑOS QUE LAS NIÑAS?.

(H) - Si es enfocando el tema por niños-niñas vemos muchos más problemas...

(...)

(H) - Los inmigrantes no tienen las mismas necesidades, tienen más necesidades.

(H) - Estamos hablando de público en general ¿eh?, porque *a lo mejor en la inmigración sí que hay diferencias.*

(M) - Yo creo que *sí tienen diferencias* porque a la niña... Yo sí noto la diferencia... en los nativos no se nota tanto la diferencia, porque tampoco es que tengo muchos. Pero yo creo que sí es verdad que tienen necesidades diferentes una niña magrebí con un niño, tienen necesidades diferentes porque es que *son educados de diferente manera.*

(...)

(M)- El tema de la mujer pues ellos tienen una realidad cultural que es que la mujer tiene una serie de facetas y una serie de papeles pues muy determinados. *Pero esos papeles los teníamos en España pues hace treinta años*, que la mujer tenía ese papel también que era de estar en la casa, el marido trabajaba, el marido aportaba la economía y la mujer pues se dedicaba a las labores domésticas y a cuidar de los hijos, de la casa. Entonces, es otro tema que habrá que trabajar y habrá que entre todos, pues, coordinar de qué manera hacemos ver a esas mujeres que tienen que venir a la escuela, que tienen que recoger a sus hijos, que tienen que participar en la socie-

dad. Entonces, ése es otro reto, ¿qué habrá que hacer?, pues preparar a esas niñas para que no...

(M) - Para que no reproduzcan el papel de su madre, simple y llanamente. Pero, vamos, eso a *muy a largo plazo*, claro.

(H) - Una generación por lo menos.

(M) - O más. (GD-P2, 26-27 y 28).

Esta última reflexión del grupo introduce un matiz que parece relativizar el estigma: es verdad que las mujeres desempeñan un rol subordinado entre los musulmanes, pero no muy diferente al que tenían las españolas hace tres décadas. Por tanto, la escuela debería trabajar para “promover” a las hijas de esas familias, aunque sabiendo que se trata de un proceso lento.

Ya hemos visto que, entre otras cuestiones, la superación del sexismo en la enseñanza pasa por incluir en el currículo materias tradicionalmente asignadas a lo femenino (p.e.: los cuidados personales), otorgándole tanta importancia como a las matemáticas o la lengua. En cambio, en el discurso que aquí analizamos, la “solución” es incluir a las niñas en el currículo anteriormente reservado sólo a los niños, y que cada quien desarrolle en ámbitos privados otras preferencias (como las labores del hogar). De esta manera la norma patriarcal seguirá operando, pero ahora de forma invisible (como si “lo estándar” no tuviera género ni adscripción cultural alguna). Ésta sería la propuesta de buena parte de los y las docentes para afrontar la diversidad cultural: integrar en la propuesta “normalizada” a los “diferentes”. Así como se ha “superado” (borrado) la distinción por género que se supere (borre) la existente entre autóctonos-inmigrantes.

- A lo mejor cuando dices niños-niñas, estás queriendo decir que los niños hacían deportes y las niñas hacían labores y ahora ya no, *ahora hacen deportes todos y el que quiera hacer labores que lo haga*. Pues, a lo mejor, de cara a los inmigrantes es lo mismo, pero tene-

mos que tener una base común, si es tenerlos en el aula, procurar sacarlos lo menos posible y que haya un mayor número de ayuda por parte de la administración posible dentro del aula para los centros (GD-P2, 23).

En definitiva, se trataría de “rescatar” al alumnado sumido en un patriarcalismo “excesivo” (el ajeno, perfectamente visible y cuestionable) para adscribirlo a una norma difusa en la que operan los valores de “nuestro” patriarcalismo (invisible e incuestionado en sus rasgos básicos).

4.3. El pañuelo de las musulmanas, ¿debemos asimilarlas o limitarnos a insertarlas en el mercado de trabajo?

El signo más evidente de la existencia de una anomalía, según la percepción de buena parte del profesorado, es la utilización por las alumnas musulmanas del pañuelo que cubre su cabeza. Antes incluso de analizar su significado profundo, los recelos –más o menos conscientes- aparecen en la forma de denominar dicha prenda. Su nombre original (hidjab) debería traducirse como “pañuelo”, o remitir –en un simil religioso- a la mantilla o mantón utilizado antaño de forma regular por las mujeres católicas en las iglesias. Sin embargo, en el habla cotidiana se utilizan como sinónimos denominaciones que remiten a indumentarias utilizadas también en sociedades de mayoría islámica pero que tienen otras connotaciones. Así, se habla del “velo” y también del “chador”, incluso ocasionalmente del “burka”, aunque en este último caso con mayor consciencia de que se trata de indumentarias diferentes. La metonimia, en estos casos, parece indicar que “en el fondo” todas estas prendas remitirían a lo mismo: a un signo de encapsulamiento, marcaje y relegamiento de las mujeres de la vida social, en la que predomina incuestionadamente la figura masculina.

En este contexto genérico, marcado por una mezcla de desconocimiento y de sospecha, se delinean, no obstante, valoraciones y actitudes diferenciadas. Para algunas personas, el pañuelo es un signo más de identidad cultural, entre tantos otros, poco significativo en la medida en que la chica sepa desenvolverse en esta sociedad, especialmente en el mercado de trabajo; es decir, es tolerable en tanto existan pruebas de “normalidad” en ámbitos de la vida ciudadana. Para otras, en cambio, es un claro síntoma de fanatismo religioso y de rechazo a la integración en esta sociedad (“desconocer las reglas de juego”). Aquí reaparece el racismo cultural: se tilda de “fanáticas” e “inasimilables” a las alumnas y familias que optan por el pañuelo, caracterización que permite –en la práctica– negarles la legitimidad para ser reconocidas como elementos constitutivos de la sociedad, y de la comunidad escolar, en pie de igualdad:

- Mi opinión. La mía, particular. Nunca me he planteado qué haría yo con una alumna con *chador* en clase, nunca. Pero he pensado que me podía caer este peso algún día. No sé cómo reaccionaría, ni yo ni el centro. Son dos puntos, yo como profesor y el centro como centro. Lo que pienso es que, a ver, la inmigración que ha ido aterrizando en las poblaciones... voy a citar sólo un ejemplo, los suramericanos: ahora viene mucho ecuatoriano y mucho salvadoreño, chileno y tal. ¿Por qué? ¿En qué se emplean? Los padres o las madres se emplean acompañando ancianos, que hay un déficit extraordinario, y suerte que vienen, si no no sé qué pasaría. (...) Por lo tanto, van a encontrar trabajo porque hablan el mismo idioma, visten de la misma manera y reaccionan más o menos de una manera parecida. Pero todo el mundo que yo he hablado en empresas y en particulares me dicen que de un magrebí no saben cómo responderá, no el chico o la chica, el empleado o la empleada, sino el padre, le tienen miedo al padre, sobre todo, en exceso, el padre y la madre.

- Sí, a ver, él ha estado diciendo un poco si tienen que adaptarse a nuestra...

- Yo creo que sí, que tienen que adaptarse.

- Pero, claro, si yo soy un jugador de rugby y me voy a jugar a fútbol con las bases de rugby, yo ya hago cachondeo. *Hay un mínimo de entender nuestras reglas de juego. ¿Cuáles son nuestras reglas?* El chador se puede aceptar o no, o un idioma o un comportamiento... ¿qué nos diferencia con esta gente que nos dan hasta por hacer debates? ¿Es tanta la diferencia?

- Yo creo a la vez que vamos muy desorientados, muy despistados, porque la problemática toda cae en los centros educativos, pero ya el simple hecho de que nos hagamos esta pregunta de si el chador debería estar, es que... ¿y a qué nos preguntamos eso? Pero... quiero decir, a mí no me importa esto, a mí que me venga con chador, si se integrase, creo que me daría igual...

- Pero es una pregunta que, al revés, que se ha convertido en el eje.

- Un debate, un debate nacional. Porque el chador es algo más que un piercing, que un tatuaje o que un pañuelo en la cabeza, es algo más, significa un paso más a una invasión que tenemos. (...) ¿Qué ha pasado en Francia? Ha provocado un debate nacional. ¿Sí o no? Cuando ves una tía cargada de piercings y tal y no sé cual: '¡mira qué moderna!' Y si lleva un pañuelo árabe: '¡ostia! ¿qué implica esto?' Implica que 'nos invaden éstos que vienen'.

- Pero me refiero que *nuestro objetivo es que estos chavales sean profesionales. Y punto. Y no creo que sea nuestro objetivo la asimilación de estos chavales en nuestra sociedad.* Y por tanto hay cosas que si las hacen, las hacen. Y si las hacen con sus padres, las hacen. Y si hablan una lengua que no entiendo, lo hacen. Pero a la vez tienen que saber desenvolverse con todo lo que sucede aquí. Y diría que muchas veces lo que hacemos es centrar el tema en la asimilación, en tanto que aquí tenemos una ciudad igualitaria y, por tanto... ¡igualitaria para nada! En todo caso, seas suficientemente hábil como para saber desenvolverte en los circuitos normales. En empresas, sepas estar, por tanto, cumple horarios, absolutamente. (...)

- Ya es difícil que sea así... Porque normalmente las que llevan un pañuelo así ya es la cuestión religiosa de la que hablamos. Está tan claro que es casi imposible que... Yo es la imagen que tengo. La

gente que viene así es que ya no buscan integrarse. Por mucho que lo intentes, por mucho que la lleves bien. O bien el padre le dice: 'no, no, mi hija no hace ni esto, ni esto ni esto'.

- Están los imanes estos, que son los policías de Alá.

- Mi tía monja cuando tenía que ir a clase, también iba así todo cerrada y nadie decía nada. Una monja en clase, con hábito, también debería interpretarlo como una cosa parecida a (incomprensible), no lo sé.

- Nosotros nos estamos desenganchando de una educación judeo-cristiana de siglos, y era tan normal, era lo más normal. Pero esto no nos ha llevado a un *fanatismo*. Que vayan a misa y utilizamos la iglesia para ir a casarnos y ya está.

- Sí, *pero de que una niña lleve chador a pensar que es una fanática hay un paso enorme*. Y hacemos esa interpretación muy gráfica-mente. Que un chaval... no sé, no se me ocurren otros ejemplos, pero habría todo el tema de la estética más del pañuelo usando los chavales dominicanos, por ejemplo. Si de hecho después es capaz de manejarse bien con las asignaturas y con la empresa, ese es el objetivo. (GD-P3, 24-27).

Sin solución de continuidad, después de calificar como "fanáticos" a los musulmanes (calificativo claramente segregador y excluyente) se pasa nuevamente al discurso "antirracista" autocomplaciente: los racistas son los otros, y no están en los claustros:

- Pero volviendo a lo que sea, la integración... *mujer y hombre para mí son iguales y la integración... bueno, la que quiere se integra*. Nosotros estamos, en Occidente, el primer mundo está con las manos abiertas. ¿Por qué hay gente que dice: 'esos moros, esos negros, y esos dominicanos'? *¿De dónde le ha salido esto? ¿Quién le ha enseñado el que no son iguales? ¿En la escuela? No. ¿Quién le ha enseñado? ¿En su casa? Va su padre y dice: 'mira esos putos moros y esos putos negros', y eso está... y él transmite, el niño copia de su padre. Yo partiendo de lo que dice un niño ya sé lo que es su padre y su madre, y lo que me espero de él.* (GD-P3, 28).

4.4. “Ellas sí que son estereotipadas”. El discurso defensivo –y colonial– de las profesoras

Los discursos reseñados hasta aquí son formulados por hombres y por mujeres: los citados elementos de sospecha, dudas y valoraciones descalificadoras son compartidos por ambos sexos. Aquí nos interesa, además, prestar atención a los que formula un sector de las profesoras contrastando su propio rol femenino con el que atribuyen al alumnado procedente de la inmigración.

En la siguiente cita se observa que no existen consensos claros a la hora de caracterizar la “especificidad diferencial” de las alumnas de origen extranjero. Sin embargo, son profesoras las que señalan distintas características de las chicas latinoamericanas; el diagnóstico aparentemente es contradictorio (para unas son sumisas y calladas, para otras seductoras y provocativas) pero existe una coincidencia de fondo: serían diferentes respecto al modelo “normalizado”, aquél al que se adscriben las profesoras autóctonas (ni sumisas ni provocativas, sino profesionales e independientes). En otros términos, las diferencias atribuidas sirven para reivindicar la superioridad del propio modelo, ya que lo que se atribuye a las “otras” no son rasgos rescatables o que puedan valorarse positivamente:

(H) - Y luego hay otra cosa que antes hemos dicho que la separación o el problema que había antes de ensamblaje entre chicos y chicas en una misma aula, pero por ejemplo, hay cierto tipo de aulas, un sitio con ordenadores. Al principio cuando había pocas aulas con ordenadores y había un ordenador, por ejemplo, para dos personas y se mezclaba un chico y una chica, se decía siempre que la chica no tocaba tecla porque había una especie de dominio varonil de la tecla y entonces la chica estaba como arrinconada. Hoy en día, eso no sé si pasa así, pero en otra época, al principio de eso sí que ocurría. *Cuando hablamos de diversidad también habría que ver también si*

el sexo femenino de ciertas comunidades que nos visitan no tiene problemas. ¿Es lo mismo un ecuatoriano que una ecuatoriana?

- Sí, lo tienen [asienten varios].

(M) - Una magrebí o un magrebí.

(H) - Y los hispanoamericanos, las chicas hispanoamericanas.

(M) - *Yo tengo algunas hispanoamericanas mudas completamente.* Yo doy clases por la tarde y he venido de un aula y ahí tenía una clase especial, tenía un examen nuevo y tal, pero hay bastantes chicas pues ecuatorianas, peruanas y tal y son muditas en clase, calladitas, o sea, casi ni te miran a los ojos porque... muy precavidas.

(M) - *Que te puedo contar justo lo contrario.* La típica chavala que te viene con unos ojos pintados así, las uñas no veas, unos taconazos y que entra en el aula marcando cadera y tú diciendo “toma, ya la mañana...” y tú con la ley de Huk, o sea que... [Risas]

(H) - Sí es cierto que dices esto, se dan los dos aspectos. (7)

(...)

(M)- Otra cosa es ya que lo que tú decías, la familia por un lado está cargando mucho ¿eh?, las niñas sudamericanas que están viniendo, es que *los roles femeninos están marcadísimos* y por eso las niñas están en la clase como que no levantan la cabeza porque son sumisas y bueno ahí es donde... (25).

Este tipo de caracterizaciones parece situar las diferencias percibidas en una escala jerárquica, en una gradación de progreso o avance (nosotras estamos delante, ellas vienen por detrás). Sin embargo, existiría otro tipo de diferencia que se inscribe en un ámbito diferente, pasando del “atraso” al del antagonismo y la amenaza. Aquí reaparece el pañuelo musulmán, percibido como amenaza a las (frágiles) conquistas de las mujeres autóctonas. El significado atribuido al pañuelo es el de sojuzgamiento de la mujer, que nunca puede optar libremente por utilizarlo o no, sino que se encuentra sometida en un universo cultural caracterizado por la “falta de libertad”. Su presencia en la sociedad española nos retrotrae a situaciones “que están superadas hace 200 años”. La incompatibilidad entre los dos univer-

sos sería radical: a las inmigrantes les plantea un sufrimiento, puesto que se encuentran con diferencias insalvables (no pueden acceder a lo que tienen las autóctonas); a éstas se les obliga a volver sobre luchas que ya consideran superadas. En este contexto sólo se plantean “dudas” acerca de la viabilidad de posibles prohibiciones (de uso del pañuelo), pero no valoraciones positivas que reconozcan a esas mujeres su posición de sujetos sociales con autonomía.

(M) - Es que se presenta una contradicción, a mí se presenta. A mí, el velo sí o el velo no, es subjetivo, no, pero con condiciones: O sea, *quieres respetar la situación cultural, pero el velo tiene un significado de discriminación de género, ¡caray! nos ha costado mucho a las mujeres conseguir una pseudo igualdad entre comillas y entonces ves que retrocedes de alguna manera.*

(H) - No cuarenta años, sino *doscientos*.

(M) - *Doscientos*, claro. Entonces esta historia dices: ‘*pues mira, corto por lo sano, defendiendo mi propia situación*’. Entonces, claro, pues pasa..., no sé...

(M) - Crea el conflicto.

(M) - Lo que pasa que aquí yo creo que realmente, mi centro, también hace unos años iban niñas con pañuelo y no hubo ningún problema porque nadie planteamos ningún tema, claro. Ahora ya no hay ninguna que vaya y las niñas marroquíes van con vaqueros, super modernas. Hace unos años sí que iban y algunas, por ejemplo, iban y luego se lo quitaban, pero si iba a buscarle la familia tenían que salir con el velo. Yo, es verdad que es *un tema que no lo tengo muy claro*.

(M) - Yo tampoco.

(M) - Es complicado.

(M) - Es muy difícil, a mí me parece que es muy difícil, *¿no será mejor que estén allí y accedan o alteren los instrumentos para cambiar o...?*

(M) - O estén mezclados con gente...

(M) - No lo sé muy bien. La verdad es que si yo estuviera en Francia no sé si lo prohibiría.

(M) - Yo tampoco.

(M) - Es que yo preguntaría: "¿son libres de elegir?". *¿Son libres ellas de elegir?* o lo que estamos diciendo siempre de las condiciones.

(H) - ¿Pero han mamado una cultura? porque bueno... (...)

(M) - Es que en mi instituto, no sé si os acordáis una vez, es que fue hace como cinco años que salió en la prensa y hubo una movida, fuimos al Defensor del Menor porque había *una chavala de dieciséis años que la casaba su padre con un marroquí de 60*, no veas el debate que vivimos, salió en la prensa todos los días... ¿sabéis cómo se tradujo el tema?, pues que esta chavala llegó el mes de junio desapareció y no volvió nunca más. Entonces, esta chavala tenía un noviete español y entonces le cuenta a su tutora con gran pesar de su corazón lo que la familia está intentando. La tutora lo transmitió al claustro ¿no? y, claro, se montó una bronca, la prensa. Nos fuimos a todos los sitios, lo que vivimos ¿no?, recogimos firmas. Pues no pasó nada, claro, esta chavala desapareció. Claro, es tristísimo, tristísimo porque dices: bueno, *si van a hacer esto con ella ¿por qué la traen, a una educación, a una civilización, a una cultura distinta? Porque sufre*. (12-13).

En estos elementos del discurso encontramos las bases de un cierto "matriarcalismo de mujer blanca", puesto que las hablantes se sitúan en posición de superioridad respecto a las alumnas "otras" (no estamos sometidas a los hombres, somos independientes, cultas, etc.) a las que se considera especialmente sometidas a modelos de género cuestionables (dependientes, encerradas en lo doméstico, puro reclamo sexual para el varón, etc.). Desde esta caracterización caben sólo dos tipos de estrategia: la "salvadora", que se propone promocionar a las sometidas con el fin de que se asimilen al modelo -no cuestionado- de "mujer (autóctona) liberada"; o la "vigilante", que rechaza de plano el posicionamiento de las "otras" y sólo puede promover su rescate o su segregación para evitar el contagio del resto de la sociedad.

Segunda parte

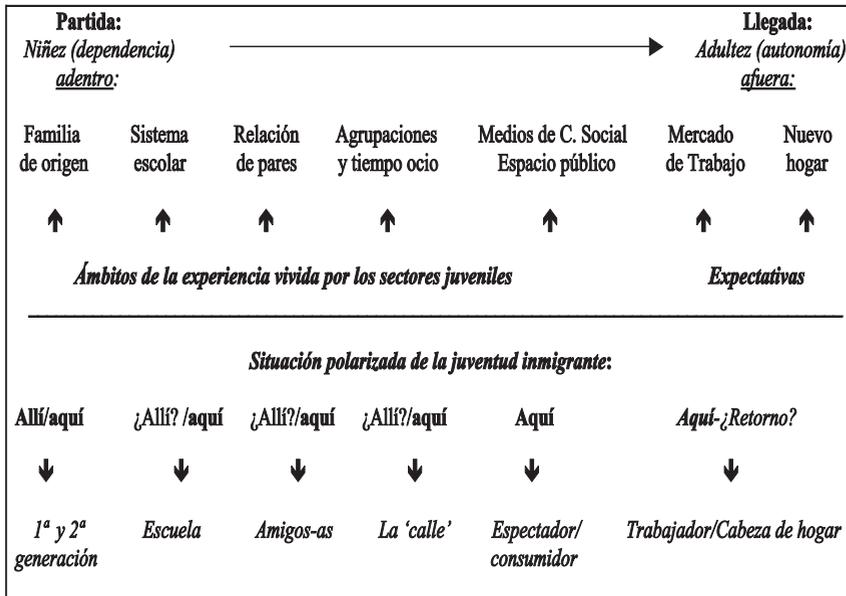
DISCURSOS DEL ALUMNADO

5. SECTORES JUVENILES ANALIZADOS

La juventud en general, y los alumnos y alumnas inmigrantes en particular, se encuentran en un proceso de formación sometido a múltiples instancias socializadoras (familia de origen, sistema escolar, grupos de pares, medios de comunicación, ámbito laboral, constitución de nuevo hogar) que actúan simultáneamente pero no con la misma intensidad ni de manera convergente en cada tramo de edad. El fin último sería hacer llegar al individuo a la adultez (autonomía) partiendo de una situación inicial de dependencia (infancia), aunque tanto el punto de partida como el de llegada se construyen socialmente en cada momento histórico y bajo la influencia de múltiples factores. Las diversas instancias de socialización pueden situarse en un eje continuo, en cierto modo cronológico, según el esquema adjunto⁹. Por su parte, el punto de partida (la niñez-dependencia de otros adultos) puede ser considerado espacialmente como el *adentro* (espacio de la protección) o ámbito de la cercanía afectiva (el hogar familiar), mientras que el punto de llegada (la adultez-independencia) sería el de apertura al exterior (despegado del control inicial) hasta crear un hogar independiente.

⁹ Esquema basado en CONDE, F. (2002): *La mirada de los padres, crisis y transformación de los modelos de educación de la juventud*, CREFAT, Madrid, pág. 84

CUADRO III
ESQUEMA DE INSTANCIAS SOCIALIZADORAS EN LA
TRAYECTORIA A LA VIDA ADULTA DE LA
JUVENTUD INMIGRANTE



Situados en este marco, los discursos de los grupos juveniles analizados hacen referencia sobre todo a las instancias próximas a la niñez/dependencia (la familia, la escuela) y también a los grupos de pares en el ámbito escolar y en tiempo de ocio, es decir, *la calle* como instancia ya separada del hogar y vigilada desde el mismo en cuanto peligro. En menor medida intervienen otras instancias socializadoras,

como asociaciones voluntarias (iglesias, mezquitas) y la influencia de los medios de comunicación. En todos estos casos, se trata de los ámbitos más inmediatos de la experiencia vivida o inicial del sector juvenil. Por su parte, el ámbito laboral y el nuevo hogar, entendidos como recursos o síntomas de la adultez, aparecen en cuanto expectativa pero cumpliendo una función importante para soportar el esfuerzo de la formación prolongada, sobre todo en los grupos de Bachillerato, con la vista puesta en el acceso a la universidad y por tanto en la prolongación del tiempo de formación.

Al tratarse de sectores juveniles mayoritariamente procedentes de familias inmigradas, el continuo de instancias socializadoras se complejiza, dada la previsible bipolaridad de referencias en cada caso: siempre hay un *allí* (origen distinto) espacial o culturalmente considerado, además del *aquí*, en el que coincidirían con los sectores juveniles autóctonos. La pertenencia al ámbito cultural de origen puede provenir tanto por la identificación con el contexto familiar como por la atribución que se les imputa desde el exterior de tal identidad. Asimismo, puede que hayan asistido o no a la escuela en el país de origen; que hayan experimentado separaciones previas de parientes y amigos; e incluso que hayan tenido experiencia laboral infantil o juvenil, no bien vista desde la mentalidad dominante en España. En todo caso, el *allí* siempre está más o menos presente tanto en el caso de la primera generación de los padres, que siguen rigiendo en parte la socialización de estos sectores juveniles, como en la imagen que los propios autóctonos proyectan sobre el sector juvenil procedente de la inmigración. En el ámbito de las expectativas, puede hacer su aparición como polo atrayente el *retorno* al lugar de origen, además de los proyectos presentes en España. En la situación actual, el grupo de edad de extranjeros con menos de veinte años son unos 750.000 y representan casi el 20% del total de extranjeros; este colectivo, en especial los de entre quince y diecinueve años, están socializados en parte en sus países de origen y en parte en España pero casi ninguno

se ha autonomizado del grupo familiar¹⁰. De modo estricto este sector no se puede denominar segunda generación, por lo que ha aparecido recientemente la etiqueta de “generación 1,5”¹¹.

5.1. El alumnado inmigrante

Los sectores inmigrados analizados pueden considerarse desde una óptica de homogeneidad, en cuanto inmigrados, pero también presentan heterogeneidades internas, en cuanto al *tiempo de estancia* en España o a la diversidad de *procedencias geográficas y culturales*. Si atendemos al tiempo de estancia en España, la mayor divergencia se presenta entre los recién llegados y quienes han nacido aquí; en ambos casos la gestión del tiempo migratorio personal y/o familiar tiene repercusiones distintas. Para el grupo de recién llegados, la referencia inmediata al origen suele cristalizar en un deseo de *retorno* a corto o medio plazo, mientras que para quienes han nacido aquí la perspectiva del *asentamiento definitivo* suele ser la prevalente. Asimismo, quien ha nacido y realizado toda la escolarización en España puede ver su futuro marcado por la continuidad en la formación universitaria aquí, situación que se asemeja a la del grueso del grupo de jóvenes autóctonas analizado. Por el contrario, quien acaba de llegar y se ha escolarizado recientemente en España tenderá a establecer comparaciones entre la situación en ambos lugares, con

¹⁰ Los informes oficiales de juventud en España consideran a este sector entre los quince y los veintinueve años; este sector de edad en el caso de los inmigrantes es el que mayor presencia proporcional tiene respecto a los autóctonos (12,5%) sin embargo, existen pocos trabajos sobre el mismo. Ver APARICIO, R. y TORNOS, A., *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*, OPI, Madrid, 2006.

¹¹ El concepto de segunda generación surgió en Estados Unidos en los años 60 y se utilizó ampliamente en Europa en los 70; se refería a la preocupación social ante las dificultades de la integración en la vida adulta de los hijos de los inmigrantes y la derivación que podría tener en el surgimiento de una infraclass. Sin embargo, en los años 90 el estudio de A. Portes sugirió el concepto de “nueva” segunda generación para referirse a la situación diferencial de entrada en la vida adulta de los hijos de los inmigrantes en dicha década respecto a las anteriores. Ver PORTES, A., *The New Second Generation*, Rusell Sage Foundations, New York, 1996. En el caso español no se da esta circunstancia y por ellos ha surgido el concepto de “generación 1,5”, que comparte elementos con la segunda en sentido tradicional y, a la vez, con el concepto de sector biológico de edad.

resultado optimista o pesimista sobre el éxito escolar, según el mayor o menor nivel adquirido (o atribuido) en el lugar de origen.

Además de la repercusión diferente que puede suponer el tiempo, el proyecto migratorio se ve afectado por la *diversidad de procedencias geográficas o culturales* de cada colectivo. En los grupos se consideraron principalmente tres orígenes diferenciados: el latinoamericano, el magrebí y los procedentes de países del este de Europa. Cada uno de ellos presentaría unas características típicas que lo hacen aparecer más cercano o más lejano del modelo atribuido a la mayoría autóctona. En nuestro caso, a la procedencia *latinoamericana* por lengua, cultura y religión se le supone la mayor cercanía, mientras que a la *magrebí* correspondería la más lejana. En situación intermedia se encontrarían los procedentes *de países del este de Europa*: no coincidirían en la lengua ni en la cultura religiosa (procedentes de países comunistas oficialmente no religiosos) pero la pertenencia a un universo de progreso técnico o las competencias laborales atribuidas a los mismos les aproximarían al genérico mundo occidental. Además se contó con la presencia de *inmigración asiática* (China), quien en teoría representaría la lejanía mayor (distinta lengua, cultura, religión y universo social¹²), aunque este puesto sea atribuido socialmente al mundo árabe.

Sin embargo, la presencia en los grupos de sectores de inmigrantes de los diferentes ámbitos geográficos permite dibujar otros matices que perfilan los estereotipos generales cuando no los contradicen. Así, las chicas latinoamericanas en el grupo de F.P. de Barcelona declaran ser, una creyente (católica), otra creyente pero no practicante y una tercera no creyente:

¹² En una comparación entre las grandes civilizaciones actuales con el mundo occidental, A. Toynbee plantea que las civilizaciones del Extremo Oriente (China y Japón) son las que menos tienen que ver con la cultura greco-romana base de la occidental; menos que la civilización India (hindú) y mucho menos que el Islam o la civilización rusa. Ver TOYNBEE, A. (1963): *El mundo y el occidente*, Aguilar, Madrid.

- Yo soy católica, no sé normal.
- Pues yo no creo en la religión.
- Yo creo que para creer en Dios no hace falta estar en ninguna.
- ¿Tú no tienes religión?, ¿no crees en Dios?
- No. Y en mi clase hay muchas chicas que tampoco.
- Pues cuando se mueran, si no creen, van al infierno.
- A nosotras nos da igual (GD4, 33-34).

Esta declaración cuestiona, al menos, el tópico de que la preferencia de determinados flujos latinoamericanos se tenga que basar incuestionablemente en la similitud cultural religiosa. Y, a la inversa, pone de manifiesto la necesidad de tomar en consideración también la pluralidad de posiciones entre las personas autóctonas, sin poder considerar a ninguno de ambos conjuntos de modo homogéneo. Del mismo modo, la relación en dicho grupo de estudiantes de FP entre el sector de chicas latinoamericanas y el de magrebíes permite un debate abierto sobre la significación del pañuelo para la mujer musulmana o sobre la presencia de la religión en los espacios públicos, sin centrarlo en la oposición de partida entre inmigrantes y autóctonas. El resultado es la manifestación plural del sector de chicas magrebíes, diferenciándose una postura aperturista junto a otra tradicional. También entre los inmigrantes de países del Este y en el procedente de China en el grupo de Bachilleratos de Madrid presenta gran influencia socializadora la religión y se trata en este caso de la religión cristiana (en su versión protestante); en ambos grupos esta característica es minoritaria en su lugar de origen e, incluso, en el propio colectivo en España. Pero no se debe olvidar que la homogeneización de los colectivos es una operación realizada desde el exterior y que, en ocasiones, la sobrerrepresentación de una característica poco habitual en un colectivo nacional, como es la pertenencia religiosa en un país del Este, se llega a constituir en un canal preferente para dinamizar el flujo migratorio o para su consolidación en España¹³.

¹³ Ver la situación de los rumanos en Castellón y su notable afiliación a la iglesia evangélica, VIRUELA, R. (2002): "La nueva corriente inmigratoria de Europa del Este", en *Cuadernos de Geografía*, 72, págs. 231-258. Así mismo puede observarse cómo la presencia de misioneros católicos en América Latina procedentes de la diócesis de Cartagena-Murcia puede haber contribuido notablemente a incrementar los canales migratorios entre Ecuador y dicha región, VILAR, J.B. (2004): "Curas a inmigrantes ecuatorianos" en LÓPEZ, B. (Coord.), *Atlas de la inmigración marroquí en España*, TEIM, OPI, Madrid, pág. 360.

Los sectores juveniles inmigrados presentes en los grupos presentan una diferenciación social por origen familiar que, a su vez, repercute en la modalidad de escolarización. Por un lado, el sector de chicas y chicos presente en el grupo de *Bachilleratos*, con posibilidad de acceso a la universidad, respondería al grupo selecto de que habla el profesorado y que, según su opinión, se encontraría ya asimilado a la sociedad de acogida. No sería un grupo problemático ni escolar ni socialmente hablando. En nuestro caso, lo componen tanto chicas como chicos procedentes del Magreb, de Latinoamérica y de países del Este de Europa. El origen familiar de este sector es de cierto asentamiento (pequeña empresa de construcción, empresa familiar de restauración, padre y madre trabajando, etc.) y en el proyecto migratorio cuenta de modo importante la promoción social de los hijos e hijas por medio del estudio. Se proyecta utilizar los recursos públicos como complemento necesario de los familiares y, a la vez, se planea compaginar trabajo y estudio, tal como reflejaba la situación pasada de las madres de las chicas autóctonas:

- Ellos me dicen que abandonaron toda su vida prácticamente para que su hija crezca en libertad, no tengo problemas para poder estudiar porque mi madre, cuando quiso estudiar fue después de la guerra y no pudo, cerraron las universidades. Y me ha dicho: 'si es que hace falta que yo trabaje veinticuatro horas para que tú estudies, lo voy a hacer porque es para lo que hemos venido a España; porque si tú no quieres estudiar realmente, vámonos a nuestro país y estoy con mi familia'.

- Mis ideas son de entrar en la universidad pública y hacer como pueda para trabajar el resto del tiempo. Yo me sentiría mejor, un poco más mayor...Mi madre me dice: 'si tú quieres trabajar y estudiar, yo te apoyo. Pero si ves que no puedes trabajar, que no te preocupes, que yo te pago los estudios'. Pero veo cómo se lo trabaja mucho y cómo le duele la espalda y a mí no me gusta'.

- A mis padres les veo trabajando todo el día y luego dicen que les duele toda la espalda y la cadera (...); yo les veo y a veces cuando no me entran ganas de estudiar y eso, les veo y me dan ánimos de estudiar. Mi madre me fuerza a estudiar; ella se entristece cuando no estudio porque de joven no tuvo la oportunidad para estudiar en China (...) no tenían dinero. Por eso cuando ve que no me esfuerzo... Ellos me recomiendan que estudie y busque un trabajo aquí en España, que no trabaje como ellos o como la mayoría de chinos en un restaurante o en 'todo a cien', que sea un trabajo de despacho, así con ordenador, ahí sentado y con sueldo fijo (GD1, 19, 20 y 21).

La expectativa del sector del alumnado de Bachilleratos es, en suma, poder alejarse del duro mundo del extranjero. Los estudios superiores se consideran el medio de promoción social: no se desea un trabajo de extranjero, 'duro, sin horario', sino un trabajo acomodado a la segunda generación: 'en despacho, sentado y con sueldo fijo'. Es de interés notar la coincidencia en el relato anterior del interés directo de las madres por los estudios del hijo y la hija, y la imposibilidad de haber realizado este deseo por las mismas. Esta referencia crea una situación de deuda moral en los hijos e hijas para no defraudar las expectativas maternas y para compensarles el sobreesfuerzo; situación similar a lo relatado en el grupo de chicas autóctonas respecto a sus madres.

El futuro de esta segunda generación cualificada, se piensa desde un modelo inicialmente tópico de sectores acomodados: tener trabajo cualificado y rentable, conseguir coche y casa, etc.; mientras que otros elementos aparecen como opcionales: casarse o no con compatriotas, vivir en España o retornar, etc.

- Yo a los treinta años lo principal que me gustaría es *tener un buen trabajo y estar colocada para salir adelante y casada, a lo mejor, pero con hijos creo que todavía no. Y sí, me gustaría quedarme en*

España pero si luego me voy a mi país, pues, vale. Y la persona con la que me case no me importa de donde sea, con tal que me quiera.

- Pues yo quiero ser *una nómada* y quiero vivir en todas las partes del mundo y tener un buen trabajo, un buen coche, un piso en Madrid y otro en...

- En la playa. Y un novio modelo (risas)

- No. Un marido, pues, no. Tampoco es lo que ... Yo quiero ser independiente y trabajar mucho y ser muy inteligente, vivir en todas las partes. Es lo único que pido, nada más.

- A mí a los treinta y cinco ya me gustaría tener niños. Pero, en principio, me gustaría estar bien situada para saber lo que les voy a dar y para que no sufran.

- Pues yo no sé, aunque es probable es que tenga novia o mujer de China; tampoco sé si voy a querer estar soltero y disfrutar de la vida... No sé.

- Yo, por lo visto, soy el único que *todo mi sueño es estar en mi país*. Y nada más (GD1, 23-25).

Sin embargo, las variaciones de mayor interés sobre el modelo anterior tienen que ver con la posición que se asigna a la mujer o con la figura del 'turista'. La mujer aparece en el nuevo hogar bajo la figura de la doble jornada (profesional fuera de casa y gestora del hogar dentro) pero también se presenta la expectativa de formas de convivencia sin ataduras permanentes (en parejas sucesivas) o como mujeres 'solas'. Respecto a la figura del 'turista', hace referencia a la movilidad permanente y a la posición de excelencia social: trabajo cualificado en sectores, como el propio turismo, que propicien la circularidad de flujos de capital y personas (para los que se encuentran especialmente preparadas por la competencia en varias lenguas y los contactos en varios países); residencia rotatoria sin territorialidad fija (contar con casa en varios países); etc. En suma, las expectativas más novedosas de este sector no se ajustan a las imágenes más tópicas que impone el discurso de las alumnas españolas analizado sobre los

grupos juveniles inmigrantes, las desbordan por arriba. En principio, estas expectativas de circularidad moderna corresponderían con la imagen reservada al sector 'extranjero' de éxito, sea de comunitarios o pertenecientes al espacio del progreso y la modernidad.

Por otro lado, los sectores de chicos y chicas presentes respectivamente en los grupos de *F.P.* y *formación ocupacional*, de Murcia y Barcelona, corresponderían al grupo del alumnado inmigrante que se ajusta a la imagen que sobre la mayoría tiene el profesorado, esto es, serían pocos los que acceden al Bachillerato porque la mayoría abandona los estudios o recalca en los niveles de menor prestigio. En parte, también respondería a la imagen de las alumnas autóctonas sobre los sectores inmigrantes más atrasados que, en definitiva y en el caso de chicas migrantes, dejarían los institutos por problemas relacionados con la discriminación que padece la mujer en dichos colectivos (caso de embarazo prematuro, caso de necesidad de ayuda en casa, etc.). En suma, se trata del sector de la inmigración sometido a mayor precariedad económica, familiar y escolar. Las expectativas de este sector se encuentran también ligadas a su posición escolar, esto es, se ven abocados a empleos de cualificación media (procedentes de *F.P.*) o de baja cualificación (formación pre-ocupacional). En la mayoría de los casos reproducirán los empleos ocupados por el padre (jornalero agrario o peón en la construcción) o la madre (servicio doméstico o trabajo en almacenes agrarios y textiles) y, en el mejor, supondrá una superación de los mismos por la cualificación obtenida orientada a una sociedad de servicios¹⁴. No obstante, el

¹⁴ En la investigación realizada en el Sureste de la Región de Murcia, los sectores migrantes que abandonan el sistema escolar al finalizar la enseñanza obligatoria para insertarse en el mercado laboral estarían reproduciendo las posiciones de la primera generación de migrantes, y quienes han cursado estudios de Garantía Social se estarían encontrando con dificultades para una inserción distinta al destino 'natural' que se prevé para la inmigración. Ver PEDREÑO, A., (Coord.) (2005): *Las relaciones entre jóvenes autóctonos e inmigrantes: un estudio empírico sobre Torre Pacheco, Fuente Álamo y la Unión (Región de Murcia)*, Ediciones Laborum, Murcia, págs. 187-188.

recurso a la formación, aunque sea en los niveles de menor prestigio, se valora de modo positivo tanto en la primera generación como en la segunda; por supuesto, la referencia formativa es de instancia pública o de iniciativa social subvencionada por fondos de las administraciones.

Para estos sectores, la situación migratoria exige mantener una tensión permanente *por necesidad*: ‘todos (los miembros de la familia) haciendo algo’ (GD2, 29) para sobrevivir en un ámbito nuevo. Necesidad que se hace más apremiante en los sectores menos asentados económicamente, como es el caso de los chicos de FP y cursos ocupacionales en Murcia. El cambio que supone la situación migratoria es, pues, obligado y afectará a todas las instancias de socialización propias (cambios en los modelos familiares, en la relación entre adultos y entre éstos y los menores, etc.). El principio de realidad unificará la dirección del esfuerzo de todos los miembros del hogar migrante. En el polo opuesto sitúan estos sectores a los hogares autóctonos: los chicos y chicas españoles se encontrarían instalados en el principio del placer (no trabajan, no estudian, no respetan a sus progenitores y profesorado) y, contrariamente a lo que aparentan de libertad de movimientos y capacidad de consumo (“se desmadran” por las noches, beben y fuman desde los 12 años; son caprichosos con prendas de marca), permanecerían indefinidamente bajo la dependencia paterna:

- De mi cuarto me ocupo yo. Pero de los que conozco de mi edad ni siquiera hacen su cama, la dejan para que la haga su madre.
- Con quince años y le lleva su madre al colegio; yo con nueve años aprendí a cocinar en África, si quería comer (GD2,18).

La contribución de estos sectores migrantes de menor prestigio escolar sería un aporte de realidad frente a la inmadurez de la

juventud española: autorrealización sana de la cultura del trabajo (austeridad y moderación) frente a cultura del 'exceso' (consumismo).

Por otra parte y de modo más general, la contraposición que se observa entre las expectativas de los dos sectores del alumnado migrante analizado, podemos situarla en referencia a la que han propuesto varios autores¹⁵ entre el 'espacio' globalizador (como ausencia de lugar particular y condición generalizada de desarraigo: factor esencial de la condición moderna, ejemplificada en la situación de la movilidad generalizada) y el 'lugar' o lo local (como posición concreta y contextualizada). Los referentes para ambos sectores, los migrantes en Bachillerato (espacio globalizador y del capital) versus migrantes en F.P. (preferencia por lo local y el mundo del trabajo), supondrían la contraposición entre la globalización, con sus metáforas en términos de movilidad (desterritorialización, desplazamiento, los viajes, la nomadología, etc), y la situación previa a la misma (tradición, premodernidad, etc.).

5.2. El sector de alumnas autóctonas, como contrapunto discursivo

Como se ha indicado en la introducción, el presente estudio no se centra en el discurso del alumnado autóctono, por lo que sólo hemos aplicado un grupo de discusión con jóvenes autóctonas, como contrapunto o complemento del discurso del alumnado inmigrante. Además, el sondeo del alumnado autóctono se limita a las chicas en el ámbito de Bachillerato, por lo que se trata de una aproximación parcial que no permite generalizaciones y que utilizaremos de modo ilustrativo.

¹⁵ ESCOBAR, A. (2000): "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar : ¿globalización o postdesarrollo?" en LANDER, E. (comp.), en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, págs. 113-143.

En el discurso de las alumnas autóctonas la condición de *estudiante* es una marca que le permite mantener las expectativas de ascenso social frente a otros sectores juveniles. La cultura de la universidad –esperada– se enfrenta a la cultura de la calle, hasta el punto de transformarse en un muro delimitador de espacios sociales: la *universidad* (la excelencia del saber) versus la *calle* (la vida):

- Es cierto lo de la cultura. Porque tú puedes haber hecho la carrera que sea pero como no sepas moverte en la vida... Lo de la universidad te hace eso... y la calle también te hace eso; no es solamente meterte en un aula y aprender, tienes que saber moverte...

- Sí, yo me he dado cuenta que si me voy a un barrio así, que no tal, sé que me dan mil vueltas todos, en el sentido de vivir la calle, la vida. Y eso se siente. Igual que a ellos, a lo mejor, les puede dar rabia que yo pueda saber quien era Platón, por ejemplo, a mí también me da rabia no saber moverme en ese ambiente; es como quedarme ante un muro, ver una barrera y decir, por qué yo tengo que estar en un lado y no sé estar también en el otro. Ambos son importantes (GD3, 11-12).

El estudio superior simboliza así la 'carrera profesional', el éxito futuro, es decir, la independencia personal. El temor inmediato es no pasar la selectividad con la nota suficiente para entrar en la carrera deseada. La 'calle' remite, por otro lado, a la imagen de la abundancia de las relaciones entre iguales, al tiempo del ocio, a la disipación ante el esfuerzo. En suma, la calle es percibida como peligro externo, inductora del fracaso: 'dejarlo todo' (el estudio) es verse en la obligación de 'ponerse a trabajar' (GD3, 14). En definitiva, perder la condición de estudiante (distinción buscada personalmente y proyecto asumido familiarmente) y caer en la de trabajador (estar en 'la calle', no tener cualificación).

Por supuesto, las tomas de posición anteriores tienen que ver con las características de *edad* (dependencia familiar), *género* y procedencia de *clase* de las hablantes. Por un lado, el éxito académico de las chicas es evidente en casi todos niveles académicos; por otro, ellas y sus familias entienden el sistema escolar como recurso complementario a los recursos familiares para el ascenso social. Además, la presión familiar aparece claramente feminizada, es decir, de madre a hija, sea porque en su día aquellas no lo pudieron hacer y quieren que las hijas lo hagan ('su ilusión es que yo estudie', GD3,8), o porque lo hicieron en condiciones muy duras, compaginando trabajo y formación, mientras las hijas gozarían de todas las facilidades. El 'presente', en cuanto tiempo de las hijas (facilidad actual para la mujer), aparece como contrapuesto al 'pasado', en cuanto tiempo de las madres (cuando era difícil, casi imposible, acceder al estudio y a la autonomía como mujeres), y se vuelve en elemento de presión directa para el grupo: "las chicas no podemos fallar". La tensión entre el esfuerzo exigido como deber familiar, por un lado, y el placer fantaseado como disponible, por otro, sólo parece resolverse exitosamente con el apoyo directo de la propia familia, de amistades con inquietudes similares y del profesorado. En suma, con recursos complementarios vinculados más al *adentro* que a la perspectiva de la autonomía adulta.

La *expectativa* de futuro del grupo, más allá de la preocupación inmediata por superar la prueba de selectividad para asegurar la continuidad en el estudio, es según sus propias palabras, "*ser feliz, hacer lo que quieres y con quien quieres... ¡Como todo el mundo!*" (GD3,15). Se trata de un ideal percibido como estándar, por autopercepción de pertenencia a clases medias. En dicho ideal, la felicidad no se presenta explícitamente vinculada a un modelo consumista, sino como consecución de dos elementos claves: *trabajar en lo que quieres y vivir con quien quieras*.

Esta marca de subjetividad electiva se aleja de los modelos familiares de origen. Así, el grupo se posiciona en contra de la obligación de casarse en el caso de quedar embarazadas, a diferencia de lo que suelen hacer las mujeres inmigrantes (atrasadas temporal y culturalmente, según el modelo 'islámico') o los gitanos (*culturalmente atrasados todavía hoy en España*). Incluso, se posicionan idealmente más allá, 'a favor de no casarse' en el futuro: convivir sin legalización de la pareja, o vivir 'solas' con un proyecto autónomo de mujer. En suma, la diferencia generacional se muestra en la escisión discursiva entre un mundo de las personas adultas y otro de jóvenes, orientado éste por la posibilidad de elegir.

Aparece en el discurso una referencia ambivalente en relación a la función del *Estado*: por un lado, se opta por la universidad pública y sólo en última instancia por la privada ('si no sacara la selectividad'), es decir, se piensa en la función de reproducción familiar asistida por los recursos públicos prestados por el estado del bienestar; por otro lado, no se hace referencia alguna a la labor del mismo ni en el mercado de trabajo ni en el de la vivienda, suponiendo que una posición futura de sujetos con titulación universitaria los pondrá en situación de acceder a buenas posiciones en ambos mercados.

Sin embargo, el grupo introduce también dudas sobre la coherencia del modelo actual: el 'título' no lo dan a quien estudia, existe el enchufismo, el favoritismo por el origen familiar que el grupo no dispone ('tú te apellidas..., no te preocupes del examen'GD3,17); el conseguir trabajo "depende de otras cosas" (GD3,16), no sólo de la competencia avalada por el título y, además, ya no se trata de un trabajo fijo. Existe, pues, un saber sobre la *precariedad sociolaboral* que afecta incluso a los titulados universitarios. Este saber de las quiebras reales produce una dejación del ideal de la autonomía y un refugio en la situación de dependencia paterna. Se deja entrever, tal como seña-

la F. Conde (o.c., pág. 189), que la ayuda necesaria para el difícil acceso al trabajo, y el más difícil acceso a la vivienda, queda en manos de la familia, no del Estado; de ahí que la familia, si no puede garantizar esa ayuda, tiende a descargar la responsabilidad en el sistema escolar (situación ya denunciada en el discurso del profesorado).

En todo caso, la reclusión familiar produce una deriva de estos sectores hacia la *sobreprotección* de los hijos e hijas ante el exterior (la calle), visto como agresivo o peligroso, que en ocasiones puede enlazar con la preocupación por la inseguridad ciudadana, y los 'otros' jóvenes (clases más bajas o peligrosas), en especial los inmigrantes¹⁶. A diferencia de esta posición uniforme de las personas adultas, el discurso de las jóvenes estudiantes considerará, además de los sectores de inmigrantes atrasados o peligrosos, otros sectores de extranjeros, a quienes se admira o con quienes se comparten las aulas.

A) Construcción en paralelo de tres sectores de migración y de alumnado

El sector de jóvenes autóctonas construye tres tipos de inmigrantes a los que corresponden tres segmentos del alumnado pero unificados por el principio de que los otros, *los de fuera*, son *los distintos*; a *nosotras, españolas, nos une y homogeneiza la modernidad*.

¹⁶ Si se incrementa el clima paranoico entre los adultos de esos sectores, podría derivarse en la búsqueda de chivos expiatorios, CONDE, F. (2002): págs. 374-375.

A.1. Los de fuera son 'un problema': el inmigrante 'atrasado'

Esta imagen responde al tópico extendido sobre la pobreza y el subdesarrollo de los países de donde proceden los inmigrantes que llegan al primer mundo. Desde el punto de vista cultural, el *subdesarrollo* económico se traduciría en *atraso* respecto a la *modernización*¹⁷; de modo particular, éste se reflejaría en el 'trato denigrante' que se presta a las mujeres, carentes de oportunidades de desarrollo personal como la de asistir a la escuela o la violencia contra las mismas.

En principio, desde el optimismo culturalista del grupo se considera que la estancia en España nosotros será positiva para estos sectores de inmigrantes 'atrasados', porque tendrán la ocasión de ver y aprender un modo de vida moderno y libre, también para la mujer (se 'civilizarán', modernizarán sus costumbres, etc.):

- Yo tengo amigas ecuatorianas y otra peruana y... Tampoco noto diferencias.
- Pues yo con *musulmanas*, sí. No les dejan hablar con chicos.... Claro, vienen aquí a este país y seguro que al venir aquí y ver otras cosas, yo creo que deben reaccionar diciendo: '¿y esto?', porque sí no han visto otra cosa pues...
- Pero es que es una cultura también muchísimo más cerrada.
- Pero no les puede parecer bien que en sus países el marido pueda tirar ácido a la cara de las mujeres cuando se porten mal o le pueda dar con el garrote y matar.

¹⁷ Ver, DUSSEL, E. (2000), en LANDER, E. (comp.), págs. 41-53. Para E. Dussel, la división entre Primer y Tercer mundo, desde el punto de vista cultural, refiere a la de Europa Moderna como 'centro' de la historia mundial y a la constitución de todas las otras culturas como 'su periferia'. Aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que pretende identificarse con la universalidad-mundialidad. La *superación* de este dilema implica negar el mito civilizatorio y negar la inocencia de la violencia moderna sobre los 'otros'. De ese modo, la modernidad y su alteridad negada (las víctimas) se co-realizarán por mutua fecundidad creadora. El proyecto ya no es la modernidad sino la *trans-modernidad*: una *co-realización* de lo imposible para la sola modernidad; co-realización de solidaridad del centro/periferia; mujer/varón; diversas razas; diversas etnias; diversas clases; cultura occidental/culturas del mundo periférico..., no por pura negación (de una de las partes), sino por incorporación desde la alteridad.

(...)

- Pero eso es *igual que pasa aquí*, o sea, está pasando ahora mismo al haber *diferentes culturas*, por ejemplo, la *gitana*, si hay una pareja uno de los dos tiene que dejar su cultura, *no pueden tener cada uno la suya y unirla*.

- Pero, claro, ahí entra el *debate de qué cultura es mejor*. Y no hay ninguna mejor. Está claro que ninguna es mejor que otra pero hay algunas que tienen todavía sus..., no sé, como que están *muy atrasadas*, que no digo que sean peores. Pero, por ejemplo, lo de lapidar a las mujeres, yo creo que por muy cultura que sea, eso no se debe permitir. *Hay que respetar las culturas dentro de cierto límite*.

- Igual pasaba aquí hace cincuenta años. No igual, pero vamos se las trataba peor a las mujeres.

- Por eso he dicho que están un poco más retrasadas. No en cuanto que sean peores, sino que sus costumbres (atrasadas) están bien vistas.

- Pero son los valores morales y la ética que tengan en cada cultura. Si tienen un enfoque distorsionado ...

- Tú puedes tener un enfoque distorsionado sin hacer daño a nadie. Yo pienso que da igual la época en la que hayas vivido o la cultura en que te encuentres, yo creo que *siempre los valores morales son los mismos*. (GD3, 29 y 31).

Para estos sectores migrantes 'atrasados' se impone, pues, una disolución de la identidad propia, considerada por este sector de jóvenes autóctonas como temporalmente distinta (ahora están 'atrasados' como nosotras lo estuvimos 'antes'), y una acomodación a la uniformidad modernizadora que les reportará el progreso¹⁸. Si les fuera atribuida una identidad esencial o naturalmente distinta, serían considerados como incompatibles o inasimilables. Sin embargo, de no

¹⁸ Si las alumnas autóctonas insisten en la diferencia respecto a la formación de las mujeres de culturas atrasadas, Felice Dassetto insiste en que la preocupación de los docentes lo es respecto a las poblaciones adolescentes masculinas de origen árabe-magrebí. La explicación de Dassetto es que para una parte de dichos sectores masculinos queda fijada la formación de su personalidad en "otro lugar", el denominado "de los hombres de honor", disfuncional en las sociedades europeas; para este sector la formación escolar sería prácticamente inútil al encontrarse situada en otras perspectivas culturales. Ver DASSETTO, F. (2004): "Más allá de lo intercultural: los retos de la co-inclusión", en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* N^{os}. 66-67, págs. 99-111.

seguir las prescripciones impuestas serían asimilados al paradigma de los *diferentes*: pasarían a ser considerados o como sectores resistentes a la modernidad, igual que la población gitana española, o como clase peligrosa para la que se pediría su relegación o su control (por ejemplo, solicitar mayores impedimentos para su acceso a España¹⁹).

El límite establecido para su admisión en España será la aceptación de los valores considerados como universales, que son los de la modernidad europea. Interpelado el grupo por la situación actual de maltrato a las mujeres en España, la respuesta es que ahora se conoce más la situación pero que no es una situación peor que la de antes; tal como se había reconocido previamente, 'antes' (hace cincuenta años) la situación en España para la mujer mostraba situaciones de gran discriminación. A pesar, por tanto, de reconocer que ni antes ni ahora se respetan por igual los derechos de las mujeres que los de los hombres en España, los autóctonos serían modernos y no tienen nada que aprender ni esperar del atraso cultural, ya superado aquí por casi todos excepto por la minoría resistente (la población gitana). El discurso de este sector de alumnas autóctonas trata de establecer una conexión entre grupos pero de dirección única y con efectos diferenciales para cada uno: los migrantes son pasivizados o victimizados frente a los autóctonos, que se convierten en protagonistas²⁰.

La situación de 'atraso' es atribuida de modo general a sectores inmigrantes sin recursos (pobres) y sin cultura (moderna), sien-

¹⁹ Las actitudes de los españoles ante la inmigración, según los resultados del Barómetro de opinión del CIS, han ido experimentando un incremento espectacular del grupo de *reacios* ante la inmigración (se han triplicado entre los años 2000 y 2004), a costa de los *ambivalentes* y situándose próximos a los *tolerantes* (39%). A esta situación hace referencia el título del trabajo de CEA D'ANCONA, M^a. A. (2004): *La activación de la xenofobia*, CIS, Madrid.

²⁰ La visión victimista de la migración suele terminar en la victimación de la mujer migrante, que prepara el camino para las intervenciones de ayuda o rescate de la misma, a la vez que otorga el papel principal a agentes solidarios autóctonos, AGUSTÍN, L. M. (2004): "Olvidar la victimación. Los migrantes como protagonistas", en AGUSTÍN, L. M., *Trabajar en la industria del sexo, y otros tópicos migratorios*, Garkoa, San Sebastián, pág. 44. Este esquema de actuación reproduce el utilizado como justificación para la intervención social sobre los sectores considerados vulnerables y no suficientemente normalizados, denominado por A. Platt como "salvadores del niño". Ver, COLECTIVO IOÉ (1989): *Infancia moderna y desigualdad social*, Documentación Social N^o 74, Madrid.

do el caso paradigmático los procedentes del mundo árabe. Por extensión, también se atribuye esta posición al alumnado inmigrante en niveles escolares de menor prestigio: F.P. de grado medio o cursos ocupacionales; niveles que se les atribuyen como acordes con sus expectativas. Estas posiciones responden a las del profesorado cuando les considera como ‘problema (de retraso) a paliar’ o como ‘peligro para el sistema’ (resistentes, inasimilables, etc.).

A.2. Los de fuera suponen una tarea escolar más: ahora todos tenemos que readaptarnos. El inmigrante ‘colega’

Ante la circunstancia del contacto real con alumnado de origen inmigrante en las aulas de los institutos públicos y bajo la presión del discurso educativo políticamente correcto de los centros de la red pública sobre la integración, este sector femenino del alumnado se siente escindido entre la inculpación directa al alumnado inmigrante (‘tú les acoges con los brazos abiertos y ellos son los que se separan’ GD3, 26) y la autoinculpación generalizada al alumnado (‘lo que existe son las ‘esquinas’: los de color, los musulmanes, los de España; ‘cada cual vamos a nuestra bola’ GD3, 25). El grupo no mantiene con firmeza la primera posición, más presente en el discurso del profesorado (‘ellas sí que son estereotipadas’) y que aplicaría al alumnado migrante una actitud de resistencia a la integración, sino que termina en una autoinculpación generalizada.

La experiencia diaria hace bajar el idealismo del discurso escolar de la integración al realismo de las aulas: si para el alumnado migrante es difícil la acomodación, el autóctono tiene que aguantar cosas que no le gustan de ellos; y a la inversa: si se les mira mal, cómo no van a reaccionar, etc. Por otra parte, desde la corta experiencia de haber salido al extranjero, el grupo entiende la tendencia a juntarse

por procedencias, por afinidad de origen (en contra del principio establecido en el grupo de la libre elección por afinidad): 'hacer grupos con otros de tu país, es sentirse como en casa' (GD3, 26). Y además, de una u otra forma, 'todos hacemos grupos, nos cerramos' (GD3,26); situación que se achaca al modo de vida de la macrociudad (anonimato) y que, siendo preferible al control social asfixiante del pequeño pueblo (modelo rural), no consigue el ideal de la buena acogida al de fuera y la posibilidad del mantenimiento de la propia identidad sin conflicto (GD3, 27). Este ideal, atribuido como propio de una tranquila ciudad de tamaño medio, es el que se reclama para los centros. Pero, en suma, la difícil integración diaria en los centros se ha desplazado en el discurso a la imposibilidad de relación personal en el modelo impersonal de vida urbana actual.

De realizar todos los sectores de la comunidad escolar el esfuerzo que exige el cambio conjunto, éste produciría el fruto de la *integración cultural*, que se supone políticamente beneficioso. Se atribuye esta posición al sector del alumnado autóctono que cursa en niveles de Bachillerato en centros públicos o concertados progresistas y que tiene experiencia directa en el contacto con el pequeño sector del alumnado inmigrante que ha llegado a dicho nivel no obligatorio (son pocos todavía en comparación con la magnitud que hay en los ciclos previos, obligatorios). Esta posición responde a la expresada por el profesorado cuando considera que 'todos los alumnos son iguales en los centros' (son igualmente tratados) y, también, a la que 'todos debemos re-adaptarnos' en la nueva situación.

A.3. El 'extranjero', ideal de distinción social y excelencia educativa

La expectativa de este sector de alumnas es situarse en posiciones de éxito social a través de una formación de calidad. Tal como se ha expuesto, la condición de estudiante superior es la marca que

permite mantener a dicho sector expectativas de ascenso social frente a la situación de otros sectores juveniles en riesgo de precarización. En el terreno escolar, se atribuye a los centros escolares privados el impulso de la práctica del *intercambio de estudiantes*, y en el ámbito familiar se alude a la práctica introducida en clases medias de procurar a los hijos e hijas *estancias en el extranjero* para cursar algún año escolar o, al menos, estancias en verano como actividad para-escolar.

En el (Instituto) que yo iba, era privado y no había nadie (inmigrante). Simplemente había el *intercambio de estudiantes* (GD3, 32). Yo quiero hacer una carrera nueva en la universidad pero me han comentado que no tienen profesores y que lo que pretenden es admitir sólo a gente ya especializada, gente que haya estado dos años *estudiando en el extranjero*. Si tú no has salido fuera a estudiar, te desmoralizas porque quieres hacer algo y no puedes (GD3, 7).

Ambas prácticas irían encaminadas a lograr la excelencia educativa que permitiría, a medio plazo, la circulación sin cortapisas de estos sectores sociales cualificados en el mercado global de nacionalidades y lenguas de prestigio. Las relaciones o intercambios entre sectores de estudiantes y ambientes culturales de diversos países se piensan beneficiosos y no conflictivos; se siente admiración por la situación de las élites y se intenta imitar (asimilar-importar) su estilo de vida.

El *extranjero* aparece aquí tanto como espacio externo de calidad como cualidad de excelencia de las personas que proceden del mismo. Se atribuye esta posición a sectores minoritarios tanto del alumnado extranjero en España como del alumnado español (con experiencia) en el extranjero. El paso a la educación superior universitaria permitiría la continuidad de estas relaciones, mediante programas institucionales como el Erasmus y similares. No se ha detectado ninguna posición del profesorado que contemple esta situación, refiriéndola a algún segmento del alumnado autóctono o inmigrado de niveles previos a la universidad.

B) Dualidad de trato a la inmigración: centros públicos y privados

Los distintos segmentos del alumnado migrante están llegando a las diversas redes de escolarización, lo que plantea el problema de su distribución. Este tema suscitó un fuerte debate en el profesorado pero que en el caso de las alumnas autóctonas se da por establecido. Para éstas, la red pública sería la destinataria preferente del sector mayoritario de inmigrantes pobres en los niveles obligatorios y no obligatorios de menor prestigio, como la FP; la red pública y la concertada progresista, lo serían, a su vez, del sector menor de alumnado migrante que accede a niveles de secundaria. Finalmente, la red estrictamente privada y la concertada tradicional estarían estableciendo filtros de selección tanto para el alumnado autóctono como para el extranjero.

- Mi *instituto* es muy liberal en ese aspecto y de hecho tienen como una organización para cuando viene gente extranjera y no tiene colegio, pueda entrar en el mío. Siempre hacen algún apaño de alguna manera.

- En el mío no había ...; en el que yo iba, era *privado* y no había nadie. Simplemente había el *intercambio de estudiantes*. Vamos, no sé si en alguno tendrían...; en el mío no. Yo no he visto inmigrantes por eso, porque no los había.

- Pues en mi instituto hay ecuatorianos, colombianos, españoles, yo qué sé pues, filipinos, de todo. Y la verdad, tampoco hay mucha marginación en ese sentido, qué sé yo, de gente de raza negra o tal. Vamos todos así, igual. Tampoco se ve mucha diferencia (GD3, 29-30).

Es llamativa en este relato la ausencia de alumnado de países árabes o de cultura y religión musulmana, cuando en otro momento se alude precisamente al suceso de abandono de centros por parte de chicas musulmanas debido a discriminaciones familiares contra las mismas. Sin embargo en este grupo sí se plantea el tema del trato

uniforme o la creación de espacios separados para el alumnado inmigrante, es decir, las 'clases especiales' que propugna un sector del profesorado y de la administración educativa; situación que, de una u otra forma, parte de la experiencia del grupo en la organización de los centros escolares. La mayoría del grupo no admite la separación de espacios y tiempos entre el alumnado migrante y autóctono, aplicando el criterio de la igualdad de trato; únicamente admitiría, en caso de verdadera necesidad (por ejemplo, para recién llegados sin ningún conocimiento de la lengua vehicular de la escuela o para los llegados fuera del plazo de matriculación y evitar que estén en la calle), la separación transitoria pero de modo controlado. Cualquier ayuda (compensadora) debe evitar un 'apartheid' de hecho. Se plantea esta solución como la más acorde con el principio de la máxima integración del alumnado migrante en los centros escolares (GD3, 33).

También se aborda, a instancias del moderador, el trato que recibe el alumnado migrante por parte de los centros y del profesorado (GD3, 33-34):

La primera distinción se establece entre los niveles de escolarización: en la ESO, se le contemplaría demasiado mientras que en el Bachillerato no cabrían contemplaciones (si no tienen nivel, se les reduce un curso o se les dirige a FP, etc.).

Respecto al profesorado se manifiesta también una clara división: un sector 'va a por ellos', y le denominan directamente 'facha', y otro 'se pasa' de proteccionista ('les trata mejor que a otros / nosotros / nosotras).

La sensación del grupo es que ni en los centros ni entre el profesorado existe uniformidad de criterios pero, sobre todo, que no se dan posiciones graduales e intermedias que eviten los extremos, que desconciertan tanto al alumnado migrante como al autóctono.

C) Estereotipos y posiciones en relación a las diferencias de género

La posición de la mujer goza, en las declaraciones explícitas de las alumnas autóctonas, de notable *autoestima*, punto que abre y cierra el discurso grupal. La primera intervención delimita los espacios de interés actual para las chicas (relaciones chico-chica, y los estudios) y la seguridad que sienten en ellos:

- *Sabemos lo que queremos (...) delante de los chicos y escolarmente.*
- *Eso sí es verdad. Tenemos las cosas más o menos claras...* (GD3, 2).

Esta seguridad, en cuanto mujeres, junto con la incidencia del tema migratorio tratado en el grupo, les lleva a terminar la reunión con dos expresiones de autocomplacencia, que vinculan género (“somos la hostia”) y nacionalidad (“lo mejor de España”):

- MODERADOR: Si queréis decir algo más para completar el panorama...
- “Pues que *las chicas somos la hostia*”
- *Somos lo mejor de España* (GD3, 39).

Ambos aspectos, autoestima de la mujer y contexto nacional de referencia, dejan traslucir la legitimidad que en este grupo han adquirido los discursos socialmente correctos de la igualdad entre sexos y la preferencia nacional. Sin embargo, la persistencia de estereotipos sobre chicos y chicas, que valoran más a los primeros, produce una divergencia de posiciones que apunta, por un lado, a un nuevo sexismo y, por otro, a la huida de la dura realidad.

La percepción grupal sobre ambos sexos es bastante estereotipada y dualista, aplicando a unos y otras calificativos tradicionales: de los chicos se dice que *son nobles pero brutos*, con mayor capacidad para la técnica, emocionalmente superficiales y gregarios, etc. Por su lado, las *chicas* se dicen inteligentes y taimadas; independientes pero complicadas; sentimentales pero liantes; *malas* con otras chicas frente a la complicidad de grupo entre los chicos, etc.:

- Los chicos se mueven mucho por el dinero.
- Son más materialistas. Yo tengo varios amigos que están haciendo carreras de esas, de las difíciles..
- Ingenierías.
- Sí, ingenierías. Y las están haciendo por eso, porque saben que pum, pum...; así de claro. Se lo están currando pero por el dinero.
- Yo creo que eso también hay chicas igual. Tanto son ambiciosos como ambiciosas, ¿sabes? Pero, sí, creo que los chicos son más al dinero.
- Yo los veo más materialistas y más superficiales; nosotras somos más sentimentales, vamos más al trasfondo de las cosas.
- También somos muy liantas. Ellos tienen las cosas mucho más claras, son más pasotas, en ese sentido.
- Y mucho más simples. Creo que nosotras somos demasiado retorcidas, algunas veces, y más pícaras.
- Bueno, eso es lo que quieren dar a entender. Porque sí, mucho aquí pero luego: 'que me ha dejado mi novia' y *llegan a casa y son peores que nosotras; se hinchan a llorar como otra cualquiera que estamos aquí*. Dan a entender que van de duros.
- Pero eso delante de los amigos. Lo tienen como prioridad, o sea, hacerse una imagen delante de la gente.
- ¿Vosotras no habéis notado (...) que somos muy malas entre nosotras?.
- Claro, malas, malas con nosotras.
- (...)

- En una relación como, por ejemplo, de cuernos o lo que sea, *siempre se nos ve peor a nosotras que a los tíos*.
- *Ellos se salvan siempre* (GD3, 19, 20 y 21).

Mostrar una preferencia por la relación casi exclusiva con chicos aparece como signo distintivo para una chica, como una apropiación por proximidad de las cualidades inherentes al otro sexo; sin embargo no se expresa una valoración similar en caso contrario. En suma, los *chicos* tienen para estas chicas una imagen estereotipada y ambivalente pero inclinada hacia el polo positivo. Incluso, en situaciones desafortunadas para ellos, las propias chicas les disculpan y la sociedad también (“ellos se salvan siempre”).

En relación al profesorado, las alumnas autóctonas observan diferencias importantes en su comportamiento que, en último término, traslucen la existencia de sexismo en la escuela. Por un lado, los *profesores* muestran dos modalidades de *machismo*: o ser muy exigentes con las alumnas, para que destaquen por mérito propio y que no les acusen a ellos de preferencia en el trato; o ser muy proteccionistas, por considerarlas incapaces de conseguir las cosas por sí mismas. Este último machismo, considerado tradicional y ya superado, es el que menos se acepta. Por otro lado, las *profesoras* se comportarían arbitrariamente cuando enfilan negativamente a las chicas o cuando se muestran excesivamente críticas con todo lo que los hombres hacen, sin conceder importancia a sus logros. Se denuncia esta posición como ‘feminismo cerrado’, reproductor del machismo tradicional. Ante este panorama, la educación no puede ser igualitaria:

- Se suele notar cuando los profesores hacen distinciones en el trato. Yo, por ejemplo, el de filosofía es que nos habla totalmente distinto a las chicas que a los chicos; es más, es que parece que nos da la clase casi a las chicas. Siempre pregunta a una chica, jamás a un chico y no sabes por qué.

(...)

- Pero no esperan que el resultado de una chica y el de un chico sea diferente.

- Yo creo que sí, y que tienen preconcebido el resultado según la persona.

- No pero generalmente la distinción que se hace entre los sexos es porque hay *profesores, hombres*, que a las chicas lo que les hacen es que les exigen menos o les mandan menos trabajo, y a los chicos más. Y, sin embargo, hay *profesoras* que a las chicas les tienen una fijación... (y las suspenden) (GD3, 35-36).

(...)

- Es verdad, hay dos tipos de machistas y, también, de feministas, ¿eh?, y a mí no me gusta ninguna de las dos cosas. Los hombres que piensan que por ser mujer vas a hacer menos y por eso habría que ayudarnos un poquito más, porque como somos inferiores... Yo esto lo llevo peor porque el machismo ya como que es cosa de hace más tiempo, pero parece que no nos damos cuenta y *en muchísimas cosas en nuestra vida lo vemos como normal y son machistas*. Pero el *feminismo tampoco*; yo cuando veo a una mujer que a lo mejor está criticando a un hombre que está haciendo bien su trabajo, no me gusta. Si lo hace bien, hay que reconocérselo y da igual el sexo que sea. No puede ser que porque ahora las mujeres pensemos que somos más libres y tenemos más derechos vamos a hacer lo mismo que ellos. Si está mal, está mal.

- Es que *va a seguir existiendo tanto una cosa como la otra. Esas cosas no cambian tan fácilmente* (GD3, 36 y 37).

Las posiciones del profesorado en cuanto a las expectativas profesionales diferenciadas por sexos apenas ha variado en relación al pasado, aunque la causa de este hecho, en opinión del grupo, sobrepasa el contexto escolar. Así, el mensaje de los medios de comunicación, sobre todo a través de los anuncios, repite machaconamente dichos estereotipos e incluso acentúa el sexismo (utilización de la mujer como objeto sexual). Por otro lado, también influye en la elección de profesión

el que las salidas en el mercado de trabajo estén marcadas según el sexo ('cogerán antes a un chico para albañil' GD3, 39). Por otra parte, en general, sigue actuando la inercia social machista, que hace difícil el cambio ("esas cosas no cambian tan fácilmente").

Los elementos discriminatorios hacia las chicas van conformando las posiciones grupales ante el principio aceptado por todas de la *igualdad formal* entre sexos. La ambivalencia de posiciones se manifiesta en la diversa forma de articular la igualdad de derechos y las diferencias sexuales:

C.1. Nuevo sexismo 'parcial': igualdad de derechos pero segmentación de las actividades por sexos

Esta posición parte de que la distinción entre sexos introduce diferencias reales y evidentes (sean físicas o mentales) que tienen su reflejo en el desempeño especializado de determinados empleos o tareas (más de fuerza física o habilidad, más de cierta clase de inteligencia matemática o espacial, etc.), por lo que se trata de ajustarse a las circunstancias según la mejor capacidad de cada sexo. En suma, habría profesiones adecuadas para chicas y profesiones para chicos. Esto no rompería el principio de la igualdad entre chico y chica, sino que lo ajustaría socialmente a las diferencias manifiestas entre ellos (a cada cual según sus 'distintas' capacidades). Sin embargo, esta posición no reclama una formación específica que atienda dichas características de las chicas, ni tampoco (¡por supuesto!) una separación de espacios para chicos y chicas en las escuelas, que sería propio del sexismo tradicional.

Hemos denominado sexismo 'parcial' a esta posición discursiva porque se refugia en el principio de la igualdad formal y además saca

de la escuela la repercusión de la especificidad de los sexos, planteando la segmentación diferenciada de los mismos sólo en la actividad exterior (en el mercado de trabajo). No pretende una formación separada ni específica de cada sexo porque se da por supuesto que una misma formación dará, por la especificidad con que la recibe cada sexo, resultados diferentes; éstos se desarrollarán después segmentadamente en cada actuación; la segmentación por sexo es la consecuencia del desarrollo de las diferentes capacidades naturales de cada sexo.

C.2. Propuesta 'neutra' de igualdad: iguales en derechos y oportunidades

Para la segunda posición del grupo, la distinción que se observa en las características de los sexos no naturaliza diferencias que lleven posteriormente a actuaciones fijas y segmentadas por sexo en la sociedad, sino que es la práctica social y su ideología la que determina qué cosas son propias de las chicas y cuáles de los chicos. Y siempre de modo discriminatorio hacia las chicas (GD3, 37). La inercia social es sexista, por eso hay que oponerle otra dinámica que contemple la igualdad de oportunidades para ambos: que las chicas cuenten con recursos para poder hacer todo lo que los chicos hacen. El objetivo a conseguir es el estatuto del varón, suponiendo que éste no responde a ningún modelo generizado sino que es neutro.

Esta posición no contempla ninguna especificidad para las mujeres, ni reclama por tanto formación atenta a supuestas necesidades de las mismas. Se centra en la defensa del principio de la igualdad formal entre sexos en la sociedad y en la escuela y reivindica la igualdad operativa de oportunidades para las chicas. En suma, cuanto más iguales, mejor; esto es, la igualdad se conseguirá cuando la identificación con el patrón masculino sea plena.

6. INMIGRACIÓN Y “DIVERSIDAD CULTURAL”

6.1. Inmigración y extranjería: los ejes de la homogeneidad y la diferencia

Los dos ejes de la diferencia y la homogeneidad se sitúan en la condición de la inmigración y la extranjería. En primer lugar, existiría una experiencia vital tan fuerte en la ‘situación migratoria’, que supondría la uniformidad de quienes la han experimentado. En palabras del grupo de chicas migrantes de FP de Barcelona:

- Los extranjeros han pasado (todos) lo mismo; tienen en su corazón gusto para otro extranjero. Los españoles nunca han sentido ese gusto; nunca fueron a otro país, te miran mal (GD4,3).

El ‘viaje’ como experiencia de paso constituye a la persona extranjera allí donde está, le sitúa, a la vez, en un espacio privilegiado de comprensión simultánea de dos mundos y en posición de desarraigo en ambos. El precio a pagar puede ser alto, al no ser reconocido en su nueva condición en ninguna de las dos orillas. Por su parte, la ausencia de dicha experiencia vital incapacita al autóctono²¹ para el reconocimiento de esas nuevas presencias:

- No han vivido en nuestro país, si no sentirían lo que hacemos; no lo entienden y quieren que seamos como ellos (GD4 ,27).

El efecto social sobre el mundo inmigrado es la multidimensionalidad que presencializa simultáneamente la tensión polarizada

²¹ Algunas investigaciones han determinado también diferencias significativas entre el alumnado que siempre ha residido en Cataluña y el que no; quien no ha inmigrado nunca manifiesta menor sensibilidad cultural. Ver VILA BAÑOS, R. (2004): “La sensibilidad intercultural una competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el Primer ciclo de la ESO”, en *IV Congreso sobre la inmigración en España*, Girona.

entre el *allí* (el origen) y el *aquí* (destino); entre el *antes* (el pasado original sobre o minusvalorado), el *ahora* (entre lo propio del hogar familiar y lo nuevo del exterior) y el *futuro* (prefigurado entre el retorno o el asentamiento). En definitiva, anclado en varias dimensiones y a la vez inestable. Sin embargo, por más esfuerzo que se realice para la acomodación a la mayoría (real o fantaseada) siempre queda un resto indisoluble, la marca del origen, y se evidencia físicamente en el color de la piel o en el acento al hablar una lengua extraña. Es un resto resistente al borrado de los rasgos propios por más tiempo que se acumule en el proyecto migratorio. Además, o se hace patente por sí o le es recordado como estigma por los demás:

- En casa decimos 'pala' al recogedor. Pues si digo eso estando con mis amigos, me sueltan:
- Pero tú, ¿has venido en patera o qué?' (chica marroquí en Bachillerato, nacida en Madrid, GD1,17)
- Sea como sea, *aunque la cultura se parezca son culturas distintas* (...)Yo ahora ya me siento bien, ya puedo expresarme perfectamente. *Si digo algo de mi cultura, que todavía mantengo mis rasgos, pues no pasa nada. A lo mejor me lo dicen o se quedan callados y me intentan entender'* (chica ecuatoriana en Bachiller, residiendo en Madrid desde hace 5 años, GD1,15).

En suma, aunque sean casi igual, las culturas son distintas y en opinión del grupo del alumnado de Bachillerato, 'es muy difícil acomodarse' (GD1,15). El último tramo de la carrera de obstáculos en que parece convertirse la 'acomodación', aún para quienes han realizado toda la escolaridad en España, es la falta de la 'nacionalidad española', que priva de las oportunidades verdaderas que concede la ciudadanía fuera del ámbito escolar, pero con incidencia en el mismo. Los sectores juveniles migrantes pueden pasar de igual modo que los españoles por las instancias socializadoras de la escuela, del grupo de amistad, por los espacios de ocio, etc., pero si no disponen de la

nacionalidad no tendrán reconocidos todos los derechos políticos y laborales. Es el último obstáculo percibido para la inserción y, tal como relata una participante en el Grupo de Bachilleratos, el primer descubrimiento real de la diferencia entre extranjeros y españoles:

- Vine de 4 años, me críe aquí. Antes me sentía como una niña española. A medida que vas creciendo ves que las cosas son más difíciles para los extranjeros por la ley. Yo, me busqué un trabajo para pagar los caprichos y cuando fui a firmar el contrato me enteré que no tenía permiso de trabajo y no lo pude firmar. ¡Te da el bajón!. Por lo demás me siento igual que las demás chicas españolas, (GD1, 16).
- Quiero ser 'trabajadora social', es lo único que quiero estudiar. Pero como no tengo la nacionalidad no puedo opositar... No sé lo que haré porque con Bachillerato es buscarse la vida en lo poco que se pueda hacer (GD1, 6).

La obtención de la nacionalidad se convierte en otro trámite más para las personas extranjeras; conseguirla, allanaría la presión constante a la que se encuentra sometido el migrante desde el momento de la decisión de salir de su país y que le recuerda permanentemente su presencia en tierra extraña. Esta salida individual supone el olvido que la marca social de origen deja en el mismo pero ésta puede hacer su aparición de modo involuntario (evidencia de los rasgos físicos, del acento al hablar, etc.) o de modo consciente mediante la reivindicación del reconocimiento de elementos de identidad.

6.2. 'Todos los alumnos somos iguales pero no recibimos el mismo trato'. La escuela como ámbito de percepción de diferencias

Para los sectores analizados del alumnado inmigrante, su presencia en la escuela española no causa ni tiene por qué causar diferencias, es decir, no hay motivos para que se les considere como

alumnos y alumnas con necesidades especiales de modo uniforme. Las diferencias se deben a circunstancias, muchas veces contingentes. Sin embargo, mientras que el funcionamiento de la institución escolar hace prevalecer una jerarquización en función del origen, ésta no siempre se manifiesta en la relación entre sectores del alumnado inmigrante y autóctono.

A) *La institución escolar se rige por la valoración jerarquizada del origen*

En el discurso del profesorado el *paso del tiempo en España* aparece como un elemento determinante de la inserción escolar. En cambio, para el alumnado inmigrante es evidente que, a pesar de haber nacido y realizado toda la escolaridad en España, una determinada marca de origen (apellidos 'raros') pesa al final del Bachillerato tanto como en el primer curso de Primaria. Es decir, si bien el alumnado cambia a lo largo de la trayectoria escolar, la inercia del funcionamiento del sistema no:

- Al principio (de curso) siempre tienes los problemas de los apellidos (marroquíes) y que, a lo mejor, como que no lo asimilas bien. Te dicen, así, ¡uy, qué apellidos más raros!, y tú te quedas diciendo: 'pues, sí, ¿qué pasa?'. Pero, bueno, a medida que va pasando el curso pues ya saben de dónde eres y no sé, por eso no te hacen ninguna discriminación ni nada por el estilo. Alguno, bueno, es como el profesor de este año, me dice: '¿me explico bien, me entiendes?; sí, claro, como 'me entiendes perfectamente'. (Yo pienso): mire Sr., no soy tonta'. Pero, vamos que es que me lo está recordando ...y es como 'pero tú ¿cuánto tiempo llevas? Pero sí he nacido aquí. Y siempre es la típica pregunta. A medida que pasan los años te vas acostumbrando (GD1, 2).

'Apellidos raros', en cuanto marca de origen permanente, se identificarían con el acabar de llegar o como si una cosa (origen migrante) implicara necesariamente otra (desconocimiento de las habilidades sociales y reglas lingüísticas). Se construyen estas relaciones en el caso, sobre todo, de procedencia de países árabes, esto es, cuando se presupone por el profesorado la máxima distancia cultural, que implicaría tales conexiones aunque se haya nacido aquí. Sin embargo, en casos de escolaridad con menor tiempo de estancia en España pero con la circunstancia a favor de compartir una misma lengua materna, la presumible diferencia llegaría a diluirse hasta sentir un trato 'como si' no fuera extranjera.

- (Soy de Ecuador) Llevo cuatro años y vine en 2º de la ESO y al principio me preguntaban eso de dónde era, pero nada más. No me ha pasado eso de que te hacen sentir de que eres de otro país (GD1,3).

También en los casos de no dominio de la lengua escolar, si se procede de países con un nivel cultural presumiblemente similar, como los provenientes de países del Este de Europa, el trato del profesorado se experimenta como 'igual que el del resto del alumnado' (GD1,3); para dicha dificultad lingüística suele haber algún recurso compensador. Sin embargo, dicha dificultad puede suponer a nivel personal situaciones de gran sufrimiento, como refleja la siguiente cita de un alumno de origen chino:

Vine a los 7 años. Al principio no me sentía bien, no sabía decir nada, sólo 'hola y adiós'. Todo era desconocido. No tenía forma de preguntar, ni de hablar con el profesor, ni jugar. *Escondía la cabeza debajo de la mesa del colegio y lloraba*, igual que mi hermano pequeño. Luego, nos conocimos más, me acostumbré a las clases y demás; hablaba más y por eso aprendí español rápido. Al terminar 1º de Primaria ya hablaba bien y tenía muchísimos amigos; salía todos los

días por la calle, yo solito con 7 años y conocía a todo el mundo (GD1, 16).

Por supuesto, si la escolarización es muy reciente la tendencia es a la comparación entre los dos sistemas escolares. En este caso, un chico ecuatoriano que lleva unos meses en España manifiesta que aquí existe una carga excesiva de estudio, lo que le está llevando al desánimo y le hace prever un fracaso en la selectividad. Sin embargo, tampoco sería totalmente cierta la asimilación que suele generalizar el profesorado entre país migrante y menor nivel escolar, a la que haría referencia el alumno ecuatoriano. Al menos en opinión de otra parte del grupo de alumnado migrante de Bachillerato, el acceso a la universidad en España sería más fácil que en el país de origen:

- Yo me faltaban tres meses para acabar el Bachillerato en Ecuador y me tuve que venir acá a España antes de que cerrarán la entrada para los ecuatorianos. Me vine y ahora me cuesta muchísimo el Bachillerato. Mis profesores dicen que estoy en un *proceso de adaptación* (risas), y así me mienten porque yo allí era un buen estudiante y tenía buenas notas; ahora estoy en un proceso que se llama *para mí de frustración*: estudio pero no me va bien. Mis padres no me dicen nada porque nunca les he defraudado en notas pero yo me siento mal; trato de sacar todo pero me va mal.
- Y eso que España no...; vamos, que no tiene un nivel altísimo de estudios.
- El nivel de Ecuador es mucho más bajo (...), cuando aquí me pusieron las notas del trimestre casi me da un colapso.
(...)
- En mi país (Irán), se puntúa sobre 20 y es un examen final de todo el curso. Tienes que estudiarte todo lo de un año para el examen final y aprobarlo porque luego es muy difícil entrar en la Universidad. Entra muy poca gente, los que tienen de 19,5 para arriba. Y es que

como no saben (lo que harán después), como no tienen otra opción pues se dedican a estudiar, a estudiar, a estudiar... Y nada más (GD1,21-22).

B) Con el tiempo se diluyen las reticencias en la relación entre alumnado autóctono y migrante

A partir de su experiencia, tanto el alumnado inmigrante de Bachillerato como de Formación Profesional considera que la acomodación escolar tiene un coste personal muy alto:

- Yo creo que para todas (las extranjeras) *el principio es siempre duro*. Primero porque vienes al colegio y no conoces a nadie, aparte aquí el catalán que no lo entiendes (...), y después con los *compañeros, algunos no te aceptan por ser de otro país* (...). Yo llevo aquí cinco años y *ahora estoy bien*. Entré a hacer las prácticas (de FP) en una peluquería y me ha ido muy bien. Cuando yo apenas llegué, que *fue muy duro para mí*, se me hacía todo muy raro.

- Cada experiencia se asimila. Los profesores, si no conoces la lengua, explican y te quedas en blanco (...) Y con los alumnos pasa lo mismo porque al principio te preguntan de dónde eres y eso, pero tu nombre les suena raro a ellos y comienzan a hablar de ti...Y, sin embargo, como que *ya pasa el tiempo y te terminan aceptando*; se dan cuenta de cómo es una persona cuando ya está terminado el curso. Y ahí comienza una *a sentirse a gusto en clase*.

- A mí también me pasó lo mismo. Al colegio que iba, sólo yo y mi hermano éramos extranjeros y *no nos han aceptado hasta el final de curso*.

- Yo cuando llegué al primer cole, yo con la gente que me ajunté fueron extranjeros también; yo hablaba poco español.

- Es verdad porque *los extranjeros creo que le ha pasado a todos los mismos*. Por eso tienen gusto en su corazón pero otro extranjero. Los españoles no han sentido nunca ese gusto.

- No lo sienten, no lo sienten. Porque *ellos nunca fueron a otro país*; porque cuando vienes de otro país *te ven rara*.
- Ya, pero los que han viajado mucho saben...; los que han tenido amigos de otros países...
- *A todas las chicas como nosotras (musulmanas), nos miran mal. No sé, bastante mal*
(GD4, 2 y 3).

En oposición a la dificultad del inicio operaría un proceso de borrado propiciado por el factor tiempo y el cambio de actitud ante el alumnado migrante: 'al final' del curso, del recorrido migratorio, nos sentimos 'a gusto'. La dificultad inicial para la aceptación por parte del autóctono se basa en el desconocimiento personal del inmigrante; la proximidad y la intensidad de la relación desharían tales obstáculos. En todo caso, el cambio para este grupo se produce por la modificación de actitudes o comportamientos de los 'otros', el sector del alumnado autóctono, que es quien estableció la diferencia y provocó la dificultad al inmigrante. Pero podemos preguntarnos si se trata, en verdad, de un proceso real o del olvido selectivo de las partes más dolorosas en la trayectoria de inserción diferenciada en la institución escolar.

6.3. Con la vista en el pasado o hacia el futuro. Perspectiva diferencial entre el sector de FP y de Bachillerato

La posición diferencial en el sistema escolar de distintos sectores del alumnado inmigrante se ve condicionada por múltiples factores que no serían achacables ni a la voluntad de dicho alumnado ni a la sola procedencia de la migración. En general, la experiencia escolar manifestada en los grupos es la de una trayectoria de inserción inicial difícil para el migrante pero aproblemática para los centros. Si

existen problemas en el ámbito escolar no sería por su culpa, sino debido a otros condicionantes como el clima de agresividad general en el alumnado o, por el contrario, por el desajuste real o atribuido entre la familia y la escuela, etc. Es de interés tomar nota de que en tales ocasiones se encuentran implicados sobre todo los sectores del alumnado inmigrante de niveles educativos de menor prestigio. Para los sectores de Bachillerato el interés se centra en ir más allá de la escuela, por lo que ésta es un mero paso para conseguir el objetivo de los estudios superiores.

Las experiencias de los *sectores escolarizados en FP* en su trayectoria escolar hacen referencia a diversos factores: las etapas educativas, las redes de escolarización y la relación con el alumnado y el profesorado. En general, se mantiene el esquema de 'al principio fue muy duro, ahora estoy a gusto', y también se repite la autoexculpación en posibles conflictos. En su opinión, la aceptación final por parte del alumnado autóctono del inmigrante se produce o por el reconocimiento directo del mismo (parte activa) o por mero acostumbramiento a su presencia. La novedad en este sector es la explicitación de un trasfondo de violencia simbólica ('quieren que seamos como ellos, que vistamos igual' GD4, 27) y real (agresión física) de la que es necesario aprender a defenderse. En cierto sentido, el sistema escolar es también una escuela para la supervivencia del alumnado migrante:

-Yo he visto la diferencia de un colegio público al privado. Porque cuando yo hice 3º de ESO, era el típico cole de barrio que iban la mayoría de chicos o colegas; era público-.

- Como dicen aquí, chulos.

- Y entonces era más... se metían, bueno conmigo no, pero con una amiga mía y siempre se metían con ella. Luego se cambió a un colegio privado y dijo que había una diferencia..., porque en los barrios así va la gente más mala, que no son malos, pero por decir algo.

- Que se meten con ella.
- Sí, la diferencia es que en un colegio privado la gente era como más tranquila. Y yo ahora, por ejemplo, que estoy en grado medio, con gente más mayor, pues hay mucha diferencia a cuando estaba en la ESO.
- ¿En qué sentido?
- En el trato hacia los extranjeros-
- Sí, yo lo he notado también.
- Es que también son más mayores.
- Yo cuando estaba en *la ESO había gente que se metía contigo por nada*, sin hacer nada. *Ahora (en FP) los alumnos son más mayores y el trato es con educación*, mucho mejor que antes. Una persona adulta te sabe comprender.
- Estoy segura que un chaval con 14 años no va a pensar lo mismo que uno de .. 19. *Aparte cada vez somos más y, claro, se van acostumbando.*
- Yo cuando vine iba para 6º , luego me fui a Secundaria. Noté mucha diferencia. En la Primaria era mejor que en la ESO porque ya se meten mucho contigo y tienes problemas, *si no te sabes defender te tratan muy mal.*

La referencia a dos redes de escolarización, la privada y la pública, una en la que apenas hay inmigrantes y otra en la que recalca la mayoría, confirma la imagen y la experiencia tanto del profesorado como de las alumnas autóctonas. Sin embargo, se disiente de la opinión expresada en el grupo de alumnas autóctonas para quienes en la ESO se contemplaría en exceso al alumnado migrante; para éste, el nivel de ESO es recordado como un campo de batalla en los centros de barrios precarizados. Aunque el comportamiento de las alumnas migrantes sea modélico, en palabras del profesorado, éstas deben aprender a defenderse. Cuando el conflicto pase a mayores, acudirán al profesorado pero si éste no les hace caso, intervendrá la familia. Y aquí es donde, en este grupo, se establece el conflicto de instancias socializadoras entre la familia y la escuela. No es, pues, porque aque-

lla no se acomode a las exigencias de la escuela, sino porque ésta no defiende en igualdad los derechos de todo el alumnado. Este se encontraría atemorizado ante el comportamiento del sector agresivo de la mayoría:

'(En los conflictos) nos dice la profesora: ¡ah, vosotras sois reinas, que no hacéis nada, que *sois buenas en el cole*, y vosotras no decís nada, no insultáis'. Porque yo no he insultado a nadie, a ningún chico, a ninguna chica porque yo tenía un poco de miedo de ellas.

- Porque no sabes defenderte.

- Porque una vez *un chico me quiso pegar en clase* pero la profesora no le dijo a él nada. Y él va al director y no le dice nada. Encima, la bronca para mí. Pero yo, al día siguiente, *traje a mi padre al cole*. ¿Qué querías que yo haga? Qué no tenían que decir así la profesora y el director. Si es culpa de ese chico, tenían que decirle algo.

- *Si tú sabes defenderte ya es mejor, si no sabes es fatal*.

- Porque en principio tienes miedo. Estás así, muy apretada, y no puedes sacar ninguna palabra de tu boca..

- No te atreves. Si alguien te está hablando mal, yo quiero decirle: ¡oye, qué te pasa, por qué me hablas así!

- *No me atrevo porque tengo un poco de miedo*. Si fuera un chico árabe o una chica, yo le diría: ¿por qué me haces eso? Y no le tendría miedo, es de mi país, puedo conversar con ellos, puedo pelearme pero con españoles es un poco... (GD4, 9-10).

La diferencia establecida entre el alumnado español e inmigrante, entre agresión y defensa, requiere un control mediador que se establece, en última instancia, por parte de la familia. Y es que para este grupo de alumnas de FP, la familia es la instancia de socialización con mayor peso. No es que exista divergencia, en términos generales, entre familia y escuela, pero en aquella existe una transmisión acompañada de afecto que, a veces, está ausente en ámbitos escolares precarizados. Además, en caso de divergencia (tema del pañuelo, por

ejemplo) se optará por la enseñanza familiar antes que por la escuela española (intransigente ante dichos temas):

- Mis padres me enseñan mejor. Te enseñan la educación, no insultar a ninguna persona mayor que tú.
- Pero los profesores tampoco te enseñan eso.
- Ni a los mayores ni a los pequeños; aunque te insulten, que tú no les respondas. Te enseñan a no hablar mal de la gente, a no coger una cosa que no es tuya. Muchas cosas...
- Está bien que los padres te enseñen y que te enseñen bien pero en la guardería o en los centros tampoco es que no te digan. Te enseñan eso también.
- Sí pero lo que enseñan nuestros padres, lo conversamos más y tenemos más amor para ellos.
- Sí, escuchas a tus padres mejor que a otras personas (GD4, 10-11).

(El tema del pañuelo en la escuela):

- Hay gente que lo acepta, hay institutos que te lo prohíben.
- No se acuerdan, que salió en la tele, que una chica que estaba en un cole y que la sacaron por el pañuelo. Creo que fue en Málaga...
- Sí, que le atacaron. Le dijeron que tenía que quitárselo.
- Si alguien me dice que te quites el pañuelo, yo digo: voy a dejar el cole ahora mismo pero no me lo voy a quitar. Entiende lo que quiero decir: no voy a dejar mi religión por un cole o por algún profesor (GD4,16-17).

Las expectativas de los sectores escolarizados en *Bachillerato* se centran de modo inmediato en la continuidad de los estudios por medio del acceso a la universidad. Se puede decir que se trata de carreras escolares de éxito, en las que apenas aparecen conflictos en sentido estricto, ni siquiera atribuibles a los otros. En tales carreras cuentan, por un lado, el papel de la familia con sus expectativas puestas en los estudios de los hijos e hijas y, por otro, los recursos educativos disponibles en el propio sistema, en especial el profe-

sorado y la acogida de los centros. En el punto siguiente nos aproximaremos al papel del profesorado, ahora nos detenemos en las familias como recurso básico para llegar a la universidad.

El papel de la familia de origen en este sector del alumnado cuenta mucho pero el interés ahora no se dirige a ser la salvaguarda de la buena educación o de los derechos del alumnado migrante en el centro escolar, sino que se constituye en el recurso básico para soportar el acceso a la universidad y la continuidad de los estudios. Para este segmento del alumnado migrante, el papel de la familia se percibe en función de tales expectativas. Sin embargo se encuentran diversas situaciones que permitirán cumplirlas en mayor o menor grado. Podemos establecer tres casos:

- Familias con recursos escasos.

- Mis ideas son de *entrar en la universidad pública y hacer como pueda para trabajar* el resto del tiempo. Yo me sentiría mejor, un poco más mayor...Mi madre me dice:'si tú quieres trabajar y estudiar, yo te apoyo. Pero si ves que no puedes trabajar, que no te preocupes, que yo te pago los estudios'. Pero veo cómo se lo trabaja mucho y cómo le duele la espalda y a mí no me gusta` (Ecuatoriana en Bachillerato, Madrid, GD1, 20)

- Yo trabajo y me tengo que sacar las castañas de mi fuego (...). Es una realidad de que mis *padres*, si yo les digo que vayan a *pagar una universidad privada*, me dicen: '*pues no tenemos dinero* o te la pagas tú y te ayudamos un poco o que esto no es... *el país de las maravillas; que hay que sacrificarse un poco, ¿sabes?*'. Me ayudan, ¿pero si puedo llegar a la universidad pública por qué voy a tener que ir a una privada? Y eso de pagarme todas las carreras, que tú dices, ya me gustaría (Chica marroquí nacida en Madrid, GD1, 19).

Se parte de la convicción de que la posición familiar en España no tiene resueltos todos los problemas por el hecho de haber inmigrado. La familia es un recurso limitado del que podrá disponerse con moderación y que necesita ser completado con recursos públicos y con la aportación individual.

- Familias cuyo objetivo primordial en la inmigración es la educación del hijo o la hija; buscarán los recursos necesarios para cumplirlo.

- Mientras sean estudios, todo lo que yo quiera, como si me quiero hacer veinte carreras. Ellos me lo pagan. Me dicen que *abandonaron toda su vida prácticamente para que su hija crezca en libertad*, no tenga problemas y pueda estudiar porque mi *madre*, cuando quiso estudiar fue después de la guerra y no pudo, cerraron las universidades. Y me han dicho: 'si es que hace falta que yo trabaje veinticuatro horas para que tú estudies, lo voy a hacer *porque es para lo que hemos venido a España; porque si tú no quieres estudiar realmente, vámonos a nuestro país* y estoy con mi familia (Chica iraní, escolarizada desde Primaria en Madrid, GD1, 18).

En este caso, los recursos familiares son relativos pero el proyecto migratorio familiar gira en los estudios de la hija. Cuenta de manera precisa tanto el deseo insatisfecho de la madre al no haberlos podido realizar en su momento como la presión familiar hacia el futuro de 'estudios o retornamos' al país de origen.

- Contrabalanceo entre el esfuerzo familiar y el resultado académico.

La supeditación de la continuidad en los estudios superiores al éxito académico, se manifiesta de dos formas. Una directa: estudios o no tendrás apoyo familiar para nada; otra indirecta: si no sacas

los estudios, tendrás que recluirte en el negocio familiar. En el primer caso hay un mandato claro, mientras que en el segundo el estudio es un medio de abrir un modo de independencia laboral distinto de la inserción dependiente en el negocio familiar.

- Yo tampoco tengo problemas económicos para entrar en la universidad pero me han dicho una cosa: *'si estudias, yo te pago todo; pero si dejas de estudiar, bueno, no te ayudo nada. Estudia bien'* (Chico rumano, cuatro años escolarizado en Madrid, GD1,19).

- Nosotros ahora estamos a lo justo. Mi padre tiene hipotecas así que, bueno, a veces se lo deja un poquito retrasado, pero económicamente no creo que sea un problema. Bueno, mi padre siempre *me dice que estudie mientras pueda, que si no consigo sacar la carrera, aquí está el restaurante para ti'* ... Ellos me recomiendan *que estudie y busque un trabajo aquí en España, que no trabaje como ellos o como la mayoría de chinos en un restaurante o en 'todo a cien', que sea un trabajo de despacho, así con ordenador, ahí sentado y con sueldo fijo'* (Chico chino, escolarizado en España desde Primaria, GD1, 19 y 20).

La expectativa del sector del alumnado de Bachillerato es, en suma, poder alejarse del duro mundo del trabajo "para extranjeros" y los estudios superiores se consideran el medio para conseguirlo. Es de interés notar las diferencias y coincidencias respecto al padre o a la madre cuando se les nombra como sujetos del dictado familiar. En el caso de la madre se alude al interés directo de la misma por el estudio del hijo o la hija junto con la imposibilidad de haberlo realizado ella misma. En cualquier caso, el mandato familiar crea una situación de deuda moral en los hijos e hijas, primero para no defraudar sus expectativas y, segundo, para compensarle el sobreesfuerzo realizado.

6.4. Agentes significativos: profesorado, grupos de pares y familiares

Desde la experiencia del *alumnado inmigrante en FP*, el profesorado significa, sobre todo, un recurso para conseguir una *inserción escolar menos traumática*. Recordemos que el grupo se refiere a su experiencia escolar en etapas previas, fundamentalmente en la ESO de centros públicos, y que en la misma sobresalía la imagen de violencia del alumnado autóctono sobre el migrante. Por ello, la contraposición es total entre la labor del profesorado (respetuoso) y la del alumnado (racista), aquél puede realizar una labor mediadora con éste para que aprenda a aceptar al alumnado migrante:

- Por la parte de los profesores sí que es respetada la diferencia, pero por parte de los compañeros no.
 - También la respetan los alumnos.
 - No todos los profesores te hacen caso.
 - Ya, ya, pero eso es una minoría. Pero por parte de los compañeros nada.
 - Los alumnos son más racistas que los profesores (GD4, 27).
- Yo tenía una *profesora* de sociales que desde el primer día me comprendió, porque como da clase de sociales y sabe más o menos las culturas del país de donde vengo..., pues *como que me da la mano*, y las clases las hacía en castellano y *ayuda a que mis compañeros también vayan y digan pues tienes que darle la mano*, digamos a mí, porque es nueva, no sabe aún.. y cosas que..., o sea, *me daba más confianza* (GD4, 3).

Por su parte, en el sector de *Bachillerato*, el profesorado es sinónimo de *fuerte exigencia* académica, justificada salvo excepciones por el interés en acceder a la universidad. Y, aunque cueste asumirla, se reconoce su utilidad. También la imagen del alumnado migrante se percibe como una tarea escolar más: tener que readaptarse por causa

ajena. Sin embargo, la imagen del profesorado queda muy diluida en este sector: no refiere situaciones de importancia para la vida del mismo en las que haya intervención del profesorado, ni siquiera se alude a la orientación que podrían haber recibido para el difícil trance de elección de carrera. Se podría decir que se trata de un recurso meramente instrumental para pasar al nivel superior de estudios.

- Lo que esperan mis profesores es que me saque el Bachillerato de una vez y que vaya a la Facultad o donde sea' (chica marroquí, toda la escolaridad en Madrid, GD1, 2).
- En el instituto, en principio voy bien y los profesores, pues, siempre a todos nos exigen mucho, siempre quieren que seamos..., que saquemos buenas notas' (Ecuatoriana, cuatro años en España, GD1, 3)
- Llevo tres años en España, parece un poco difícil aprender español. El profesor es muy amable y ayuda mucho a los alumnos, con los estudiantes, cómo se dice, sí, habla mucho con ellos' (Chica rumana, tres años en España, GD1, 4).

La única alusión al papel del profesorado, en cuanto orientador en la tarea de elegir carrera, no se refiere al de los centros de Bachillerato, sino a la presentación que se realiza en las universidades para encauzar la elección de alumnado previamente a la selectividad. Es otro síntoma de la poca incidencia del mismo en el proyecto de cualificación del alumnado migrante.

En relación con los discursos del profesorado y del sector de alumnas autóctonas, los discursos del alumnado migrante operan una traslación del interés propio desde el ámbito escolar al espacio exterior en donde se estarían produciendo nuevas segmentaciones juveniles, resultado de las relaciones entre iguales fuera del espacio escolar.

El sector de *Bachilleratos* plantea conseguir una relación de amistad con compañeros y compañeras autóctonos pero preservando

la propia identidad (en igualdad)²². Relación que, en último término, se quiebra por motivos diversos: en unos casos porque la marca del origen no se puede disolver ('apellidos raros'), en otros porque se cuele cuando menos se espera la referencia a la cultura familiar ('expresiones raras') y, finalmente, porque algún elemento considerado importante, como la religión, establece una proscripción ante el exceso en costumbres ya admitidas por el sector autóctono. Veamos estos aspectos:

- Cambio de amigos/as del propio país a otros autóctonos/as:
 - Cuando salía con las chicas que eran de mi país, era como que me sintiese más libre, como que no tenía miedo de decir algo. Es que como sé que son de allí y que nos expresamos de la misma forma, yo me sentía más libre, podía decir cualquier cosa, no tenía que estar así como un poco marginada. En cambio, al cambiar a las chicas españolas, al principio sí, hasta que después te das cuenta y dices: bueno, éstas sí que son amigas, puedo hablar perfectamente con ellas y no tengo que estar aislada. Mis amigas son de aquí pero al principio no es lo mismo porque sea como sea, *aunque la cultura se parezca, son culturas distintas (...)*, aunque hables español hay cosas distintas, expresiones, que las oyes y te quedas diciendo, pero, bueno, qué está diciendo. Ahora ya me siento bien, ya puedo expresarme perfectamente. Si digo algo de mi cultura, que *todavía mantengo mis rasgos*, pues no pasa nada, a lo mejor me lo dicen o a lo mejor ni siquiera me lo dicen y se quedan calladas, y me intentan entender. Sí ha habido un cambio (chica ecuatoriana, GD1,15).

²² La relación entre iguales, según otras investigaciones, estaría disociada entre dos posiciones de inmigrantes, según el lugar de origen: por un lado, los procedentes de Sudamérica, Europa y África Subsahariana tendrían discursos igualitarios; por otro lado, los procedentes del Magreb enfatizarían las diferencias con los sectores autóctonos. Ver MATA ROMEO, A. (2004): "Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria", en *IV Congreso sobre la inmigración en España*, Girona.

- Retorno a los compatriotas o a la comunidad religiosa:

- *Es muy difícil acomodarse un extranjero, si vienes a otro país. Es diferente la costumbre, la religión. Yo tuve suerte porque vine de pequeño, hasta los doce años estuve con españoles. Pero fui creciendo y veía que no me sentía muy bien con los españoles y me fui con los de mi país. Los españoles tenían otras costumbres, otras ideas; si un joven busca divertirse, por ejemplo, va a discotecas, bebe, fuma, a mí eso no me encanta; por eso voy con mis amigos. Yo me siento muy bien con los rumanos, aunque soy muy amigo de todos en el instituto; no tengo ningún problema, hay alguno por ahí racista pero yo no tengo problema (...) Si no te sientes bien con un grupo porque tienes otras ideas, como él decía, pues buscas a otras personas con las que te sientas bien y si son del mismo país bien y si no, pues..... Yo tengo amigos de mi país (Rumania) y me siento muy bien con ellos; no quiero decir que los españoles no sean buenas personas. He tenido y tengo amigos españoles, pero con quien salgo ahora mismo son de mi país; éstos son mis amigos, los otros son sólo compañeros para tomar algo y así. Pero para salir... (chico rumano, toda la escolaridad en Madrid, GD1, 15 y 18).*

- Yo, en mi caso, sí tengo algunos problemas porque en clase no tengo un amigo bueno; todos para mí son compañeros. Y creo que mi colegio es el que tiene más inmigrantes de todo Madrid; es casi la mayoría de inmigrantes. Entonces mis amigos son de mi instituto. Yo cuando salgo, salgo con ellos, no con mis compañeros de curso. Y voy a contar lo que me pasó: el primer día que llegué me pasó, fui con ellos, me traté de integrar como cualquier chico intentaría hacerlo, voy y me piden papel. Yo no sabía para qué y no tenía ni idea; luego les veo armando un porro. Me llevan atrás del colegio, donde está el templo, y empiezan a fumar y yo me asusto y me dicen. '¿quieres?' Les digo: 'no, gracias', y me quedo... ¡alucino!, me da miedo porque en mi país a esa edad, a lo mucho fuman, si es que fuman.... Desde ahí me asusté y tengo amigos españoles pero son de otras clases. Tampoco creo que porque fumes porros seas mala

persona ni nada, sino que tú cuando ves que algo te hace daño te alejas de eso. Y yo hice eso' (Chico rumano, GD1, 17-18).

- Cuando las circunstancias obligan: sólo con españoles o sólo con otros grupos.

- Pues yo he nacido aquí, o sea que no he tenido ningún problema de esos; además soy una chica parlanchina, sociable y bien. Los amigos han sido siempre españoles porque cuando yo fui a vivir allí de pequeña no había inmigrantes, éramos los únicos marroquíes. A medida que va pasando el tiempo sí que hay más gente pero yo no me relacioné con gente marroquí; bueno, sí, con los hijos de los amigos de mis padres, que son marroquíes y de vez en cuando te ves con ellos pero, vamos, que *el idioma es el español y todo es español*. Las costumbres pues las tienes en casa o cuando bajas a Marruecos que ya te mueves un poquito más en la cultura; mi casa es árabe y español, se mezcla. Pero así *todos los amigos que tengo son españoles y nunca tengo un problema de no comprender* (Chica marroquí, nacida en Madrid, GD1, 17).

- A Madrid vine hace dos años, en primero de Bachillerato desde una ciudad pequeña (en donde entró a Primaria), cuando terminé la ESO. Dejé a todos los amigos allí y *ahora sólo tengo amigos de la iglesia (cristianos chinos) y de la clase* (Chico chino, GD1, 18).

En los testimonios precedentes no existe un modelo predominante. Y, sobre todo, no aparece la linealidad de que a más tiempo en España mayor inserción en el ambiente español. Se puede observar que a medida que se prolonga el tiempo de estancia, a veces incide en la dirección de mayor asimilación (sin querer dejar lo propio) pero otras veces revierte la dirección al hacerse manifiestas las diferencias de eliminar, costumbres juveniles en condiciones que se juzgan prematuras o excesivas. En este caso, el discurso del peligro externo se achaca a los jóvenes españoles (quienes practicarían el 'botellón', fumarían 'porros', etc.), en contra del discurso de los padres autócto-

nos que, según vimos, lo achacarían en último extremo a sectores de jóvenes diferentes y peligrosos, como los inmigrantes. Finalmente, hay que observar que, en circunstancias dadas, tener sólo amigas y amigos españoles o preferentemente compatriotas o de una iglesia, etc. será la única posible, sin que indique de entrada ni mayor ni menor inserción en las relaciones entre los sectores inmigrantes y autóctonos, o, si ésta se diera, que significara una inserción en igualdad de reconocimiento de diferencias.

Por su parte, en el *sector de FP* encontramos posiciones más lineales, que no responderían tanto a relaciones inmediatas entre sectores inmigrados y autóctonos como a la imagen que sobre la misma se construye desde este sector del alumnado. El grupo de chicas de FP en Barcelona plantea, tal como hemos visto, un recorrido positivo en las relaciones con los autóctonos desde las etapas de la ESO (espacio de violencia) a los estudios de grado medio. Dicho recorrido iría desde el intento de 'imposición' en la ESO ('quieren que seamos como ellos') al trato respetuoso en la FP. En suma, este sector reivindica la afirmación de lo propio y el trato igualitario entre inmigrantes y autóctonos que desembocaría para una parte del mismo (el sector latino, sobre todo) en una situación de 'mestizaje cultural':

- ¿El futuro?, pues, yo lo veo bien porque cada vez veo más (mezcla). O sea, cuando yo vine hace seis años, yo salía a la calle y no veía..., yo qué sé, veía españoles (con españoles). Ahora veo más un español, yo qué sé, con colombiana, o de Ecuador. Y con extranjeros, he visto muchos entre sí. Cada vez hay más.

- Yo conozco muchas chicas españolas que están casadas con chicos marroquíes, bastantes chicas. Y también hay chicos españoles que se han casado con chicas marroquíes.

(...)

- Porque en el amor no hay nada (que impida)...No hay ni color, ni edad, ni raza.. (GD4, 30-31).

Por su parte, en el grupo de chicos de FP de Murcia, se contraponen de modo general, por un lado, la imagen del sector joven autóctono y la del inmigrante y, por otro, la del sector inmigrante en España y en origen, lo que hace entrar en juego las expectativas de la familia sobre el mismo. Tal como se ha expuesto, la imagen de este grupo sobre la juventud autóctona es la del descontrol y el exceso ('salir toda la noche'); no se hace referencia a relaciones directas entre ambos sectores, por lo que se utilizan generalizaciones más o menos estereotipadas, tampoco se refieren problemas o conflictos previos entre los mismos. Simplemente no habría 'hibridación'²³. Sin embargo el grupo plantea diferencias en la libertad de movimientos entre el lugar de origen y Murcia, esto es, la imagen que las familias mantienen sobre ambos espacios sociales y la posición que toman respecto a la salida del hogar de los hijos e hijas. Se ofrecen dos posiciones diferenciadas:

- *familia de origen latino*: allí el ambiente de la calle es más peligroso pero había más libertad de movimiento; aquí, habiendo mayor tranquilidad la familia por temor 'excesivo' ('al maltrato al extranjero'), intenta restringir las salidas a los hijos e hijas.

- Yo lo que he vivido en mi país es casi como aquí. El joven que quiere sale... o se va. Yo no sé porque a mí me privaron un poco más de libertad mis padres cuando vine aquí. Sí, tal vez, porque no me vieron crecer algunos años y me privaron de la libertad que tenía allí con mis abuelos. Recién ahora estoy logrando la misma libertad que tenía antes allí. Mi mamá no me dejaba salir por las noches y cosas de esas, pensaba que era más peligroso que allá. No, no, igual de peligroso, le decía. Pero en verdad allí es mucho más peligroso; aquí

²³ Ver PEDREÑO, A. (coord.) (2005), op. cit. También los resultados de este estudio constataron en el sureste de Murcia que el consumo de ocio entre los inmigrantes era interno a cada colectivo, sin apenas relaciones entre éstos y los jóvenes autóctonos (ver pág. 203).

puedes salir tranquilo por las noches, por la calle no pasa nada. Allí, el enfrentamiento entre pandillas o ladrones es peligroso pero, por lo general, siempre era todo tranquilo. Mi *madre* ve el cambio de allí a acá y entonces, por el cambio para mí, ella tiene miedo porque no conoce (chico ecuatoriano en Murcia, GD2, 19-20).

- *familia de país árabe*: allí hay tranquilidad, aquí hay menor control de la juventud. Pero ni allí ni aquí las familias dejan a los menores salir de noche. No se teme que se produzcan agresiones al inmigrante, sino que se intentaría preservarlos de malas costumbres (fumar, beber, etc.):

- Yo veo mal lo que ocurre aquí que los jóvenes salgan toda la noche. Yo, ni en mi país ni aquí he salido por (toda) la noche. No es porque haya delincuencia en mi país y te puedan robar. Ahí hay tranquilidad, no te puede pasar nada. Pero la mentalidad de mi padre es que no salga y no porque te puedan pegar, es para que no aprendas cosas, fumar y eso. Y yo lo veo bien, aunque a mí me apetezca salir. Pero cuanto más mayor soy, veo que eso que han hecho mis padres conmigo ha sido bueno. Les agradezco que no me han dado demasiada libertad para salir; haría lo mismo con mis hijos. Veo que lo van a pasar mal pero después cuando sean mayores, lo agradecerán.

- Sí, yo también lo veo así. Porque en mi barrio, cuando hubo el atentado en Madrid, mi padre como hay muchos gitanos y todo eso, tenía miedo de dejarnos salir.

- Yo cuando quiero, muchas veces, salgo con amigos y no pasa nada.

- Pues yo la primera salida que tuve, eso de la Fiesta de la Sardina, que nunca he pasado de las doce de la noche, sólo ese día y acompañado por éste, con el permiso de mis padres y su hermano nos vino a recoger. *Lo pasas bien y sin armar jaleo*. Pero es la única vez, siempre a las once como mucho en casa (chicos marroquíes en Murcia, GD2, 23).

En las anteriores percepciones llama la atención el temor de la familia latina al exceso de violencia contra el inmigrante en la calle española, mientras que en la familia de países árabes se relaciona preferentemente dicho temor con la socialización en España que consideran pernicioso para sus hijos e hijas.

7. CHICOS Y CHICAS. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR Y EN EL ENTORNO

7.1. Posiciones de los chicos y chicas inmigrantes

Los discursos de los chicos y chicas migrantes se articulan en torno a tres posiciones, respecto a las diferencias de sexo: dos de ellas son similares a las que hemos visto en las chicas autóctonas y la tercera plantea como novedad la complementariedad de las diferencias frente a la segmentación de sexos (sexismo 'parcial') o el olvido de las especificidades de las mismas (igualdad 'neutra'). La posición mayoritaria corresponde al discurso de la identidad neutra y se expresa claramente en el grupo de inmigrantes de Bachillerato; las otras dos tienen menor presencia y se encuentran tanto en el grupo de chicas de FP de Barcelona como en el de chicos de FP de Murcia.

1ª. Identidad 'neutra' como reto: igualdad formal y mérito

La posición básica en el *grupo mixto de Bachillerato* es que tanto el hombre como la mujer tienen que plantearse claramente su trayectoria y seguirla, no importándoles las dificultades que encuentren en el hogar familiar o en el entorno social. Se reconoce la igualdad formal de sexos y se plantea como ideal (deber ser) la no existencia de trayectorias predefinidas por género, ni metas diferentes para

chicos o chicas, ni siquiera obstáculos distintos para chicos o chicas. La cuestión, se recalca, es *querer*, dado que el esfuerzo personal y la voluntad es poder; la familia y el entorno pueden ser obstáculos pero también están en proceso de cambio, y éste se puede acelerar. Para esta posición, los dos principios básicos son, pues, el reconocimiento de la igualdad formal entre los sexos y la meritocracia, es decir, a cada cual según sus esfuerzos; se elude, por tanto, una consideración de la especificidad de los sexos.

- Si a una mujer o a un hombre le gusta una afición o un trabajo, tiene que seguir por su trayectoria. No debe importar la familia o ...
- La cuestión es querer. Si tú quieres hacer una cosa, pues tú la haces y, bueno, si tus padres te dicen que no... Yo creo que, al final, lo entienden porque al fin cuenta lo que tú quieres y con lo que tú eres feliz. Tienes que hacer lo que quieres en la vida. Y, bueno, la sociedad está cambiando y yo creo que al final todo el mundo va a hacer lo que realmente quiere y ya no importará si ése quiere ser una cosa y no puede serlo porque es chica o porque es chico. Yo creo que al final sí vamos a poder (GD1, 9).

Desde esta posición la persistencia del sexismo es cosa de 'otros', sean personas (mayores), tiempos (el pasado) o lugares (el origen migrante). En particular, la condensación de la diferencia se realiza sobre la imagen de la primera generación. Por el contrario, la segunda generación migrante se presenta libre de marca como sujeto con posibilidad de opción incondicionada por el origen o por el género. Así, la elección de estudios no está marcada por el sexo. Pero no igual que no existe aportación de la primera generación a la segunda tampoco el profesorado aparece como recurso orientador en la elección de carrera. El discurso del grupo, basado en el esfuerzo y el mérito individual, muestra una indiferenciación respecto al sexo dando por sentado el principio de la igualdad formal entre chicos y chicas de la segunda generación. A continuación se explayan estos dos aspectos:

A) La diferencia de género remite al lugar de origen y afecta sólo a la primera generación. La situación de cambio familiar en la inmigración hace que no afecte negativamente a la escolaridad de las hijas.

La diferencia de percepción, sobre el papel del hombre y la mujer en el hogar y en la sociedad, entre la primera y la segunda generación de migrantes se vincula directamente con la forma de ser y actuar que vivió aquella en los lugares de origen, aunque se encuentre actualmente sometida a un fuerte proceso de cambio en España. Dada la pluralidad de procedencias en el grupo, se relatan varias posibilidades para llevar adelante el proyecto autónomo de la segunda generación de chicos y chicas. La situación más contrastada se produce en los hogares procedentes de países árabes y cuando es una chica la que se enfrenta a la situación familiar; en el extremo contrario se sitúan las otras procedencias siempre y cuando el interlocutor de la segunda generación sea un chico. Es decir, se observa de entrada una diferencia basada en el sexo, que se verá más o menos reforzada según el universo cultural de referencia, según podemos ver a continuación:

- *Procedentes de países árabes: los sexistas son los padres y, en menor medida, las madres:*

Se relatan dos situaciones, una, en que la situación en origen habría ido hacia más tradicionalismo y otra, en la que se estarían produciendo cambios hacia la modernidad. En el primer caso, si la segunda generación viaja al país de origen encuentra tal contraste en la forma de vida de las mujeres que le produce el deseo inmediato de vuelta a España; por el contrario, para la primera generación el contacto con el país de origen es retomar parte de lo había ido dejando y

reafirmar un modelo tradicional²⁴. De este modo el contraste entre ambas generaciones se hace explícito y puede llevar a replantear el proyecto migratorio en cuanto elección de libertad para las mujeres:

- Sobre los *padres musulmanes*, pues que han vivido cuando eran pequeños, no tanto porque en la época del Sha de Persia en Irán era casi igual que aquí en España, sino a partir de la adolescencia, que no sales de tu casa, sólo estudias; si ves a una chica, esa es tu futura mujer; no tienes novias, no sales de marcha. Mi padre no sabe qué es eso de salir toda la noche, dice que la noche es para dormir, y me dice que cuando sea mayor (...) me busca un marido para que me case con él. Yo le digo: `pero, a ver papá, *me has traído a un país libre, no me puedes obligar a equis cosas*'. De todas formas, con los años *mi padre sí que va cambiando*; le cuesta, porque es a lo que está acostumbrado. Hace dos veranos fuimos a Irán, yo por primera vez, y mi padre cambió radicalmente. Yo no lo reconocía: no me dejaba salir a la calle con mi prima y sus amigos; me decía: `o estás en casa o sales conmigo'. Estaba totalmente radical, y le dije que no podía, no podía aguantar estar ahí. Claro, él lo ha vivido con la cultura de ahí y quiere que yo haga lo mismo. *Hay veces que no entiendes que yo no pueda, pero poco a poco va avanzando* (GD1, 10).

En el siguiente caso, la divergencia se produce tanto entre la primera generación y la segunda, como entre la imagen del padre (cerrada, por su origen bereber y rural) y la de la madre (abierta, por su origen urbano). Habría, pues, distintos ritmos de cambio en el interior de cada hogar, con complicidad entre hermanas o entre ellas y la madre frente al padre, etc., lo que supone complejizar este proceso.

²⁴ En este caso se refiere el cambio producido en Irán durante y después del Sha. Sin embargo, contrariamente a lo que se refiere en el texto sobre dicha época como igualdad para las mujeres, Fariba Adelkhah comenta que en 1935 la prohibición del hiyab (túnica o chador) decretado por el Sha relegó a las mujeres a la esfera privada y sólo les permitía realizar algunas salidas por la tarde; en cambio, tras la revolución de Jomeini, las mujeres islamistas no habrían modificado sus actividades sociales sino tan sólo la forma del hiyab, al admitir una prescripción de uniformidad. Ver, ADEL-KAH, F. (1996): *La revolución bajo el velo*, Edicions Bellaterra, Barcelona, pág. 235.

Llama la atención, por un lado, el recurso positivo de liberación que supone para las hijas el carné de conducir (signo de movilidad del coche particular), esto es, la libre disposición del tiempo y el espacio, y por otro, el señalamiento por parte de otros participantes en el grupo de lo que se considera imposición intolerable a la mujer (tener que casarse con un musulmán):

- Yo la diferencia que tengo es que mis padres vinieron por separado. Mi madre se iba a Suiza y mi padre a Alemania. Vieron Madrid y les gustó mucho y se quedaron aquí; ellos se conocieron aquí. Mi padre es de una zona de Marruecos que es bereber, o sea, es rifeño y tiene una mente bastante cerrada; son bastante tozudos. Sin embargo, mi madre es todo lo contrario; es de Tánger, la zona más moderna de Marruecos, trabajó allí con españoles y, bueno, tenían mentes muy diferentes. Lo que pasa es que poco a poco, llevan aquí treinta y un años, se han ido amoldando pero hay cosas que mi padre todavía no entiende y no se lo puedes hacer entender porque es muy cabezón. Bueno, poco a poco lo va viendo, va viendo que sus hijos son mayores y va actuando con más parsimonia. Pero sí que cuesta, cuesta un montón. (...). A medida que pasan los años eres un poco más libre o tienen la confianza en ti. Mi padre, por ejemplo, cuando te sacas el carnet de conducir ya puedes ser libre.

-¿Aunque no te cases con un musulmán?

- Sí. Mi hermana el día que se sacó el carnet, ya podía llegar a la hora que quisiera. Ahora vive ella sola fuera de España y trabaja. Y lo de casarse con un musulmán, no te lo exigen; ella me lo dice pero también dice que soy libre para hacerlo y, realmente, vas a hacer lo que quieras, pero a mis padres les cuesta (GD1, 11-12).

- *Procedentes de 'otras' culturas: ¿el hijo varón al margen del tradicionalismo familiar?*

El siguiente caso refiere la situación de una familia china y las costumbres que tuvieron los progenitores para conocerse y casarse por

persona intermediaria. La expectativa del hijo varón es que ahora aquí a él no le tocará seguirlos, dado que el padre ha ido cambiando aquí en España, lo mismo que China se ha ido occidentalizando. Llama la atención, no obstante, que la presión materna exija que en la elección de pareja prime la pertenencia a determinada confesión cristiana, relativamente alejada de la cultura china; exigencia a la que no parece oponerse el afectado, ni se cuestiona en el grupo. Cuando se ha visto como imposición el deseo paterno de casar a la hija con un musulmán, no lo sería si se trata de casar al hijo con una cristiana:

- A nosotros los chinos, pues antes, en la época de mi padre, dos personas que se casaban no se habían visto hasta el día de la boda. No era eso de conocerse y luego enamorarse porque la familia del chico llamaba a una señora y ésta iba por ahí buscando por las familias una chica y luego la traía a la casa y ya está; no se conocían hasta el día de la boda. *Mi padre se ha educado así pero yo me libro; yo hago todo lo que quiera.* Además, ahora ya se está adaptando China aquí a Occidente y todo el mundo pues es libre y conoce a la chica y luego se casa. (...). Aquí mi padre se va adaptando a la actualidad y yo pienso que *cuando busque a chica será la que me guste pero como somos religiosos, que sea cristiana, lo más importante.* Y mi madre exige más, es más chapada a la antigua (GD1,12 y 13).

- *De cultura similar a la española: dentro de la normalidad pero control moral desde los hogares:*

Los hogares procedentes de países latinoamericanos o del este de Europa se consideran iguales que los de España, por lo que si no hay diferencia entre las culturas (modernas) de sus respectivos países tampoco habrá dificultad en mantener los comportamientos habituales de cada cual. Nadie tendría que cambiar nada para situarse en

la normalidad; no existiría discriminación por sexo, etc. Llama la atención en este caso la referencia explícita a las exigencias del comportamiento moral de los hijos e hijas desde los hogares, unido o no al hecho de la religión cristiana (liberadora) y, en todo caso, diferenciándose de la musulmana (impositiva):

- Mi situación no es tan difícil porque la cultura... La *diferencia de Ecuador con la (cultura) musulmana es totalmente distinto*. Mi madre no me exige que me case con tal persona. Será la religión, que *somos católicos y hay más libertad (...)*

- Como ha dicho mi paisana, en *Ecuador es casi igual que aquí, normal*.

- ¿Normal?

- Claro, normal. La gente sale, se conoce, se enamora; si se gustan se casan y si no, hasta luego. Eso es igual, por eso no he tenido ningún problema en salir, divertirme... *Mis padres están acomodados a otra época, pero ya son super liberales, bueno hasta un punto: todo lo que es bueno, bien pero todo lo que es malo, nada* (GD1, 12 y 13).

- Yo tampoco he tenido esas dificultades porque vengo de *un país que es casi igual de libre que España, es Rumania, y mis padres siempre han confiado en mí que haré lo que debo hacer*. Yo he venido de pequeño y no he notado la diferencia, ha sido muy fácil para mí. Lo único la religión que era diferente (adventista), bueno también la hay aquí pero no es la misma que tienen todos los españoles. (GD1, 13).

La referencia a la igualdad con España se sitúa, sobre todo, en el plano de los valores culturales; la religión puede ser en parte distinta pero en cualquier caso se diferenciará del Islam, en cuanto religión atrasada o impositiva. Desde este planteamiento de similitud, se desprendería que tanto la primera generación, más ligada al país de origen, como la segunda, más identificada con España, estarían dentro de la normalidad admitida. Sin embargo, el factor moral hace

recluir a la segunda generación en el espacio de la primera al observar aquella el descreimiento o la desmoralización de costumbres de su grupo de pares, tal como vimos.

Por otro lado, cuando en la segunda generación se exige un comportamiento distinto a la chica que al chico, como es el de acompañar a la madre, no se observa un planteamiento de rebeldía por comparación de exigencias diferentes entre hermano y hermana, sino que se produce una huida de la propia situación con el intento de achacar a otras culturas la situación de discriminación hacia las mujeres:

- A mi madre lo que le cuesta es que yo salga con mis amigas y amigos, porque ella preferiría que me quede en casa con ella o que salga con ella. Pero *el problema no es que sean las culturas distintas, el problema es que yo soy la pequeña de tres hermanos y soy la única mujer*, y ella está acostumbrada a que esté siempre con ella pero yo le digo que quiero salir con los amigos y me deja, aunque en el fondo sé que ella quiere que me quede con ella (Ecuatoriana, GD1, 12).

B) Elección de estudios: ni marcadas por el sexo, ni orientadas por el profesorado

La segunda generación en este grupo de Bachillerato presenta sus dificultades de enfrentamiento generacional pero se considera asimilada a la situación española. Esto la sitúa en una posición idónea a la hora de optar por el tipo de estudios superiores que desee, aunque a la vez sea consciente de la distancia entre el deber ser y las limitaciones provenientes de la propia familia y la sociedad.

- Hombre, *debería haber igualdad, debería de ser pues cada uno que estudie independientemente del sexo que tengas*, que estudies en la universidad lo que quieras. Pero está claro que la sociedad pues no lo ve; no es que no esté (permitido), poco a poco se está viendo mejor pero siempre queda *mejor una azafata en un vuelo de Iberia que un azafato*; la estética y todo eso. (...) *En mi opinión debería ser igual pero la sociedad y la familia*; hablo de la familia como la sociedad española, y de la familia española y la familia marroquí. Por ejemplo, en mi casa, mi madre siempre nos ha dicho que elijamos lo que queramos pero, vamos, si le digo que quiero ser piloto de avión, me dirá: 'pues eso es para chicos, ¿no?'. *En eso sí que todavía hay machismo*'.

-Yo en casa no he tenido ningún tipo de problema. Tal vez sí, como dice ella por la sociedad que ve mejor una cosa que otra para las chicas, pero en casa no.

- A mí me pasa lo mismo porque mi madre, si decido ser piloto o azafata, me apoyaría. Ella lo que quiere es que me saque una carrera que me dé para vivir, aunque en la sociedad está vista que sea para chicos o para chicas.

- No debería haber problemas por este tipo de cosas... *Si una mujer o un hombre, si le gusta una afición o un trabajo tiene que seguir su trayectoria. No debe importar la familia*, lo que quiere que sea. Hombre, cada padre o cada madre quisiera que su hijo sea una cosa; yo, por ejemplo, *si digo que quiero ser o practicar el ballet, mi padre me pegaba* (risas) (GD1, 8 y 9).

Las dificultades externas y/o familiares quedan apuntadas pero, en general, no deben influir en la expectativa o elección de estudios superiores en este grupo como tampoco el sexo. Varias chicas han elegido carreras tópicamente consideradas masculinas (ingenierías o empresariales) y varios chicos, estudios más feminizados (farmacia o medicina). En la elección, aunque han tenido en cuenta la opinión de la familia, ha terminado decidiendo cada cual por sí, sabiendo además que contaba con el apoyo familiar decidiera lo que decidiera. Así,

pues, la primera generación también reconoce la legitimidad de la igualdad de sexo para la segunda, manifestando un cambio mayor y más rápido que la sociedad en general. En este punto, con evidentes conexiones escolares, sólo se hace una alusión al papel del *profesorado* en cuanto orientador en la elección de carrera y no es el profesorado de los centros de Bachillerato, lo que no deja de causar extrañeza y puede interpretarse como la poca importancia de éste en cuanto recurso en el proyecto de cualificación del alumnado migrante de Bachillerato:

- Antes de elegir la carrera para estudiar, estuvimos viendo la facultad y eso y había *un profesor* que nos dijo *que luchásemos por lo que queríamos*, que no nos conformáramos con eso de 'si no tengo la nota'. Que tú luches por lo que quieres ser porque vas a estar toda la vida haciendo esa cosa y si no te gusta o si no te ha dado la nota, no vas a estar a gusto (GD1, 9).

Esta alusión encaja bien con la estrategia grupal, que ya vimos, de identificar querer con poder.

2ª. ¿Otros sexismos?: resistencias a la imposición de un modelo 'extraño' de igualdad

Tanto en el grupo de chicos inmigrantes en niveles de FP y cursos ocupacionales de Murcia como en el de chicas de FP en Barcelona, se desprenden posiciones que podemos agrupar como *resistencias ante la imposición de un modelo de igualdad* de los sexos que se considera extraño a las propias convicciones o perjudicial para la propia situación. La experiencia migratoria les enfrenta a una situación distinta de la que conocían y la reacción no es de acomodación complaciente. Podemos denominar a estas posiciones como

'otros' sexismos en cuanto muestran resistencias a la imposición unilateral y perjudicial para los propios intereses y convicciones del modelo reconocido socialmente de igualdad formal.

A) *'Soy machista porque, al final, nosotros vamos a quedar por debajo'*

En el grupo de chicos de FP de Murcia se refiere la desigual situación de la mujer, según tres modelos familiares que dependen de los países de procedencia de los migrantes: *modelo familiar de origen árabe*, donde la cultura o la tradición relega a la mujer; *modelo latinoamericano*, con cultura similar a la española y el mismo trato a la mujer; y situación temporal en los *países del este de Europa*, donde se estaría reforzando la división de roles por sexo, dada la precariedad en que se encuentran actualmente:

- La mujer que está aquí tiene más posibilidades que las que se han quedado en un país árabe.
- Eso es por el tipo de cultura; la religión tiene que ver bastante en eso. Porque en mi país (Ecuador), por ejemplo, es parecido a las costumbres que hay aquí; la religión y todo esto es parecida a la de aquí. Entonces, más o menos se ve lo mismo que se ve aquí, es más parecido que, por ejemplo, en un país árabe.
- Voy a responder sobre lo de la religión musulmana, porque es que da los mismos derechos a trabajar al hombre como a la mujer. Es por la mentalidad del hombre que se vea mal que una mujer trabaje, pero eso no tiene nada que ver con la religión. Es más por costumbre que por religión.
- En mi país (Ucrania), las mujeres se encuentran fuera de los puestos de trabajo por causas económicas, porque es un país pobre. Pero eso no significa que las mujeres no pueden trabajar, pueden hacerlo pero no hay trabajo. Depende de sociedades... (GD2, 7 y 8).

El modelo de igualdad entre sexos, real o como deber ser, adquiere el reconocimiento grupal; a él se asigna la situación en España. Los modelos de los demás lugares adquieren mayor reconocimiento en función de la semejanza con aquella. La incidencia de estos modelos familiares de origen sobre la situación de los chicos y chicas migrantes de la segunda generación en España se ve filtrada por la aceptación como dato incuestionable de la línea de la evolución hacia la igualdad entre sexos en la de sociedad española (*antes*, desigualdad evidente; *ahora*, igualdad formal pero con discriminaciones en la práctica; en el *futuro*, igualdad total). Pero el ascenso social de la mujer produce dos tomas de posición que se manifiestan desde la primera intervención grupal: *temor*, entre los que ven peligrar la situación actual de los chicos ante la 'preferencia social por la mujer', y *apuesta por la igualdad* entre quienes la ven beneficiosa para ambos sexos.

- *Cada vez hay más derechos para chicas pero se están olvidando los derechos de los chicos. Al final vamos a quedar nosotros por debajo. Sí, soy machista pero es lo que veo; si esto sigue creciendo así, dentro de algunos años ellas van a tener más oportunidades que nosotros.*

- *La verdad que yo no lo veo así. En mi familia todos somos iguales, las cosas de la casa pues las hacemos igual todos y nunca me había planteado eso que has dicho. De aquí a unos años, pues yo creo que *todo va hacia más igualdad*, las mismas oportunidades (para chicos y chicas). Eso *no perjudica ni a la mujer ni al hombre*; igualdad, si la palabra lo dice (GD2, 2).*

La situación actual en España se encuentra en un punto intermedio de este recorrido, por lo que conviven situaciones de igualdad con otras de discriminación hacia las mujeres autóctonas e inmigrantes. Así, uno de los recursos que están utilizando las chicas marro-

quíes para acceder a la igualdad es la educación²⁵, la cualificación profesional, para entrar en mejores condiciones en los mercados de trabajo. Aunque las dificultades para estas mujeres aparecen tanto a la hora de la elección de estudios como, una vez cualificadas, a la hora de buscar trabajo; en ambos casos siguen actuando discriminaciones reales contra la mujer:

- En donde yo vivo hay muchas mujeres (marroquíes) que trabajan en fábricas de verduras y en mi instituto ahora hay muchas chicas (marroquíes) que van a estudiar para mejorar la vida. Porque en el campo o picando verduras es un trabajo muy arduo y les pagan muy poco; en otros trabajos ganan mucho más, por ejemplo una mujer que sea camionera, gana mucho más y trabaja menos.
- Sí, yo conozco algunas (latinoamericanas) que están empezando a estudiar para el carné (de conducir) y trabajar con los maridos. Entonces, veo que está *evolucionando la sociedad*. Antes, sólo los hombres podían conducir camiones, ahora también las mujeres.
- Pues a mí me parece que ahora mismo también hay igualdad, en los colegios y en todas las partes porque uno puede hacer una carrera sea mujer o hombre, igual.
- Es que depende de los colegios
- Y de los empleos. Porque tú vas a hacer un *módulo de electromecánica* y *no ves a ninguna mujer*, o de carrocería. Y puede haber mujeres que les gusta automoción pero llegan ahí y ven sólo hombres y cogen y se cambian de sitio. Les puede gustar pero no entran por el machismo.
- Yo veo que los hombres tienen más posibilidades de encontrar trabajo, por ejemplo en la construcción, porque sí, porque son hombres y ya está. Es un problema, *hay machismo* ahí.
- Porque la sociedad no se acostumbra a ver a una electricista o a una mujer en la construcción. En estos empleos que son naturales de hombres, digo naturales como de toda la vida, no se aceptan mujeres o *no se atreven a contratarlas*, mejor dicho.

²⁵ Esta percepción del grupo se ha visto corroborada en otras aproximaciones en Murcia, en donde se considera que la 'estrategia de inversión en capital social' es la preferente entre las mujeres jóvenes marroquíes. Ver, PEDREÑO, A. (Coord.): 2005, op. cit., pág. 186.

- Depende del trabajo. En un almacén (de verduras) dan prioridad a las mujeres; si voy yo y mi madre, la dan preferencia a ella. Pero si vamos a la construcción, me la dan a mí.
- Pero también dependerá del nivel de la persona. Si van a una empresa a pedir trabajo, *si la mujer sabe trabajar mejor que el hombre y que sea un empleo así de no mucho esfuerzo físico*, que no dependa de que se sea mujer u hombre (secretaria), a la mujer la contratan antes. Cuando no se trata de fuerza, sino *de cosas de conocimiento, será igual o preferencia para la mujer porque son más listas que nosotros* (GD2, 3-5).

En la cita anterior se encuentran elementos que conjugan tanto las prácticas discriminatorias contra las mujeres, a pesar de su esfuerzo por salir de los nichos de trabajo femeninos por la cualificación profesional, como la segmentación de los mercados de trabajo por sexo y nacionalidad. Pero llama la atención el modo como se recoge el que la presumible preferencia social por la mujer, unida a su cualificación (más listas y esforzadas) y a la cada vez menor necesidad del esfuerzo físico (el trabajo mecanizado ya no necesita fuerza), harán *innecesarios a los hombres*:

- Tendrán más posibilidades de trabajo. Es lo que dije al principio. Poco a poco a nosotros nos quedará poco trabajo, ya que saldrán máquinas y no va a ser necesario el puesto de los hombres. Yo creo que va a ser al revés con los años, no vamos a la igualdad sino que estamos perdiendo nosotros el derecho a trabajar (GD2, 11).

La polarización discursiva entre el temor al modo en que se impone la igualdad de sexos y la apuesta por un futuro más igualitario supone una gradación de posiciones que sale a escena continuamente, por ejemplo, cuando se discute si el éxito escolar de las chicas se debe a la aplicación de las mismas o a la preferencia del profesorado por ellas; si el cambio de funciones en la gestión del hogar recae sobre

los chicos más que sobre las hermanas. La posición masculina de resistencia al incremento de peso social de la mujer subraya la pérdida actual de función social del hombre como efecto negativo de la igualdad futura; el temor a la suplantación total por parte de la mujer subyace en este discurso que no duda de autocalificarse de 'machista' con motivo de la supervivencia.

B) 'No voy a dejar mi religión por un cole o por algún profesor'

Las alumnas en FP manifiestan explícitamente, lo mismo que las chicas autóctonas de Bachillerato, una alta autoestima. Esto indica una tendencia a la asimilación entre ambos sectores de alumnas, al menos, en las pautas de comportamiento escolar y, de modo más general, en el reconocimiento y aceptación del discurso social de la igualdad de sexos.

- Veo que las chicas son más listas que los chicos. Sí, que en los estudios van más adelante; no todas, pero la mayoría.
- Lo que pasa es que las chicas se ponen más. No es que sean más listas, pero las chicas se ponen más.
- Claro, se concentran más en los estudios (GD4, 6 y 7).

La escolarización para las chicas migrantes aparece como recurso clave en la conformación de su proceso de autonomía como mujeres²⁶. Desde esta perspectiva es difícil prever la desescolarización de

²⁶ Esta situación corroborada en Murcia (Pedreño, A.: 2005; ver nota anterior) no es la habitual en los resultados de las investigaciones tradicionales sobre la escolarización de chicas inmigrantes, en los que la educación de las mismas aparece como problemática para las madres y padres de ciertos colectivos al observar éstos que la escuela no transmite los valores del grupo. Tal como recoge M. R. Olneck (1995), la progresión ascendente de las mujeres en la escuela dispara los temores de que sea la antesala del alejamiento de sus responsabilidades en el marco familiar, cuando no el abandono de la propia comunidad. La disociación entre familia y escuela se ha venido interpretando como el reforzamiento del control paterno sobre las hijas, por lo que la escuela se convertiría así en el único espacio de apertura e intercambio para ellas. Dicha interpretación, al margen de situaciones concretas, manifiesta únicamente el punto de vista de la institución escolar.

las mismas de modo general, aunque el uso final de la formación no sea percibido igual en todos los colectivos. Así, en el caso de las chicas procedentes de países árabes, estudiar es percibido como adecuado para la formación general de la mujer pero no vinculado a la inserción laboral, que sólo se ve positiva en situaciones de extrema necesidad personal o familiar; por el contrario, para las procedentes de países latinoamericanos, la inserción laboral es la principal finalidad de la formación escolar²⁷:

Chicas de origen árabe: Formarse para la vida

- Está muy bien aprender a leer y saber para poder hacer todo en la vida.
- Sí, para ser algo el día de mañana.
- Cuando tengas hijos y quieras trabajar ... o cuando lleves una casa que, si no trabajas... Si trabajan dos personas está bien pero aquí si tú no sabes leer y si no sabes muchas cosas no te aceptan.
- Tú necesitas saber. Claro, si te casas y después tienes un marido malo y no trabaja, no quiere saber nada de los hijos (...), así tienes un poco de experiencia y puedes trabajar en un sitio.
- Y puedes trabajar para tus hijos, para mantener tus hijos y tu casa.
- Y así puedes pagar el alquiler. Si tú saber leer y sabes ir por la vida, (a tu marido) lo puedes mandar a ...' (GD4, 5-6).

Chicas de origen latino: estudiar para trabajar.

- Si una mujer quiere trabajar, depende de muchas cosas; todo influye.
- Sí, porque tener un diploma y tenerlo guardado no te sirve de nada.
- Perfecto, si yo estudio es para trabajar en algo que a mí me gusta (GD4, 24).

La disociación entre formación igual para chicos y chicas y la utilidad laboral, condicionada para la mujer a casos de necesidad, que

²⁷ Contrariamente a esta percepción, los resultados obtenidos en Galicia muestran que las familias latino americanas consideran como principal objetivo de la escuela la adquisición de la cultura general y, en menor medida, la preparación para el empleo; por el contrario, las familias marroquíes destacan como objetivo básico la preparación para el empleo de los hijos e hijas. Ver SANTOS REGO, M. A. y LORENZO, M^a del Mar (2004): "Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación", en *IV Congreso sobre la inmigración en España*, Girona, pág. 9.

plantea el sector de chicas procedentes de países árabes, se asimila al planteamiento de sexismo 'parcial' de las alumnas autóctonas (igualdad de derechos en la formación pero segmentación diferenciada de la actividad por sexo). En el caso presente, la formación permitirá la autonomía de la mujer en caso de tener que luchar sola por los hijos sin concurso de la pareja, es decir, cumplir mejor su papel de madre pero no abrirse a otro modelo de mujer. En ambos casos se afirma un modelo de mujer diferenciado de la del hombre, sea por prescripción religiosa, sea por cualidades innatas, con consecuencias sociales de segmentación de actuaciones por sexo.

En el ámbito escolar se afirma desde esta posición la igualdad de derechos para la formación de chicos y chicas, así como la legitimidad de la presencia en la escuela de rasgos femeninos que se consideran importantes en cada cultura. Como en el caso de la posición del sexismo parcial de las autóctonas, tampoco ahora se solicita una formación escolar segmentada para chicos y chicas pero sí el que la escuela tenga en cuenta las convicciones en que se basa cada modelo de mujer y sus manifestaciones. Se trata de un alegato contra la uniformidad del modelo de mujer que se aprecia en la sociedad y en los centros escolares y, en particular, contra la intolerancia a determinados aspectos externos que manifiestan convicciones personales de las chicas. Esta reivindicación de identidad, junto al previsible endurecimiento por parte de los centros escolares ante la misma cuando proceda de determinados sectores de chicas que se consideren atrasados o 'peligrosos' (por ejemplo, el uso del pañuelo), puede plantear un conflicto de instancias socializadoras en el que saldría perdiendo la escolar²⁸. A la vez explica, en contra de lo ocurre con otras minorías

²⁸ Sin embargo, desde colectivos educativos progresistas se plantea, contrariamente a la percepción de esta posición, que la escuela 'puede' tener un papel esencial en la búsqueda de acuerdos entre grupos culturales, en cuanto que debe ser un espacio de mutuo conocimiento desde el respeto. La tarea de la escuela debe ser enseñar a situar los propios valores y los ajenos en su significado histórico y en su función social. Ver, ANTÓN VALERO, J.A. (2004): "La discusión sobre el velo y la capacidad de la escuela para el debate cultural", en *MUGAK* Nº 26, pág., 20.

en la escuela²⁹, que son las chicas y no los chicos quienes planteen la reivindicación de su diferencia, a pesar de ser también quienes mejor aprovechan dicho recurso formativo:

- Si alguien me dice que te quites el pañuelo... yo digo: deajo el cole ahora mismo. Entiende lo que quiero decir: no voy a dejar mi religión por un cole o por algún profesor (GD4, 17).

Tal como exponemos posteriormente, existen diferentes interpretaciones entre las chicas procedentes de países árabes sobre el uso del pañuelo. Entre quienes se consideran musulmanas se produce un consenso sobre el principio que rige su discurso, que es el de la autoridad de la religión ('Porque es nuestra religión y la tenemos que aceptar'), del que deriva la subordinación de la mujer como hija o esposa ('tenemos que hacer lo que dicen nuestros padres o nuestro marido'). La divergencia se suscita en las modalidades del trato que los hombres pueden dispensar a la mujeres: para la interpretación más restrictiva, el hombre (guiado por la religión) siempre tendría razón y el control sobre la mujer, incluso la violencia física, estaría justificada en bien de la misma; para la interpretación aperturista el Islam no justifica el maltrato a la mujer, ni éste pretende hacerla esclava o encerrarla en la casa. El Islam ofrece los mismos derechos a la mujer y al hombre, aunque bajo la autoridad de éste; en caso de conflicto habría que hablarlo entre el hombre y la mujer (solución liberal) pero no agredirla (solución restrictiva). Aquella solución se ve viable en la migración, por el mayor conocimiento que van adquiriendo los hombres jóvenes; sin embargo para los mayores no se ve posible ya un

²⁹ Ver, SIMÓN RODRIGUEZ, M^a. E. (2003): "¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?" en AA.VV., *Ciudadanía, poder y educación*, Graó, Barcelona. "Muchos chicos de clases, etnias o procedencias distintas a las dominantes quienes se rebelan contra un sistema escolar que no cuenta con ellos y lo boicotean. Se saben desiguales o discriminados y contra ello reaccionan reivindicando diferencias. La chicas, sin embargo están aprovechando bien la escuela (...). No reconocen la desigualdad ni la discriminación en el estilo de enseñanza y aprendizaje ni reivindican la diferencia como positiva".

cambio ni en la inmigración ('tienen la cabeza machacada'). Esta segunda postura aperturista es capaz de establecer vínculos con otros sectores de chicas procedentes de otros países que excluyen el castigo físico a la mujer y, sobre todo, que reclaman la igualdad de derechos para el hombre y para la mujer.

3ª. Complementariedad de las diferencias. Apuesta conjunta por la igualdad

En los grupos de chicos de FP en Murcia y de chicas de FP en Barcelona se aprecian rasgos de otra posición, que hemos denominado *complementariedad de las diferencias*. Surge en confrontación con el sexismo del discurso 'resistente' a la imposición del modelo uniforme de mujer pero, también, se posiciona frente al discurso de la 'igualdad formal agenérica' e individualista. Se trata, además, de un espacio discursivo que va más allá de las posiciones manifestadas por las alumnas autóctonas: se opone a la segmentación de actuaciones por sexo en cualquier ámbito (escolar, familiar o social) y plantea que la igualdad de oportunidades no puede reducirse a que las chicas puedan hacer todo lo que los chicos hacen.

- De aquí a unos años, pues, yo creo que todo va hacia más igualdad, las mismas oportunidades para chicos y chicas. Eso no perjudica ni a la mujer ni al hombre; es igualdad, si la palabra lo dice (GD2, 2)
- Cuando vine aquí hace seis años, yo salía a la calle y no veía, yo qué sé, veía españoles sólo. Ahora se ve más un español con una colombiana, muchas, o de Ecuador. Y extranjeros también he visto mucho. Ahora como que cada vez hay más; lo vas conociendo y la gente se da cuenta de que es (imparable, el futuro).
- (...) No hay color, ni edad, ni raza que se ponga (GD4, 30).

La principal propuesta de este discurso es la *complementariedad en igualdad* y tiene como modelo el 'mestizaje' en cuanto

apuesta conjunta de las partes por el reconocimiento recíproco desde la igualdad (de sexos, culturas, pueblos). Cada parte pone en juego sus especificidades para constituir conjuntamente una realidad nueva que significa ir más allá de las posiciones de partida, sin jerarquizaciones de las mismas ni exclusiones. El objetivo y el procedimiento para alcanzarlo se basan en la propia dinámica que se postula, que produce la situación relacional entre actores sociales reconociéndose mutuamente en su diferencia desde la igualdad. Desde esta perspectiva no se trata de ignorar las diferencias, sino de hacerlas presentes pero como factor enriquecedor de la relación. Este discurso es más inicial que el resto pero encuentra el apoyo formal en declaraciones realizadas desde diversos ámbitos, también el escolar, lo que le pone a salvaguarda del rechazo frontal. Por el momento no ha conseguido una articulación viable, ni siquiera con las dinámicas establecidas por las instituciones que lo proclaman (escuela, municipio, ciudadanía), sin embargo, manifiesta un talante optimista al considerar que se encuentra en la senda adecuada (la sociedad se encamina hacia el mestizaje).

7.2. Espacios de confrontación entre las diversas posiciones

Si consideramos como posición central y reconocida entre los chicos y chicas inmigrantes la propuesta de 'identidad agenérica', las otras dos se sitúan en los extremos: el sexismo o la complementariedad de las diferencias. En el caso de la posición central, al tener un carácter agenérico e individualista no propicia elementos de confrontación interna. Sin embargo, las dos posiciones restantes, presentes ambas en los dos grupos de F.P., dan lugar a una constante confrontación. Recogemos aquí, primero, la confrontación que se registra en el grupo de chicos sobre la presencia diferencial en las instancias de socialización cotidiana y, después, la confrontación en el grupo de chicas sobre la religión y la sexualidad femenina .

A) *¿Desigual aportación de chicos y chicas migrantes en las instancias de socialización?*

Las instancias de socialización referidas en el grupo de chicos de FP son el hogar familiar (las tareas de la casa), la escuela, el espacio del ocio y la salida del hogar hacia la autonomía. En general, se produce una polarización entre el sector resistente a la igualdad y el que apuesta por la misma, aunque ambos coinciden en la observación de que se produce mayor control sobre la mujer migrante mientras que para el varón hay mayor espacio de libertad. Para el primero se trata de mantener un modelo tradicional pero valioso, para el segundo es una situación a cambiar.

- *La salida del hogar paterno:*

El punto crucial de la autonomía de cada persona es *la salida del hogar familiar para formar otro* (sea en situación de convivencia con otra u otras personas o para vivir sola). En este punto coinciden los dos sectores en que la posición tradicional de control a la mujer hasta que se casa (pasar a estar bajo el cuidado de otro hombre) es la habitual en sus países de origen, teniendo el hombre mayor libertad. Pero la situación en la inmigración está recibiendo un vuelco enorme, de modo que la chica migrante ha adquirido una libertad de movimiento impensable actualmente en origen, aunque siempre bajo la atenta mirada de los adultos o hermanos varones. No se plantea la ruptura del modelo familiar tradicional pero sí una transformación con efectos aún no contrastados sobre la capacidad de autonomía de las chicas:

- Mientras estudias dependes de los padres, pero si te buscas la manera de ganarte la vida empiezas ya con el deseo de independizarte de tu familia, de hacer tu vida.
(...)

- *Mi hermana mayor ya se ha ido a vivir a otro pueblo cercano porque trabaja allí. Pero mi madre sabe donde vive y le llama casi todos los días; sabe con quien vive, que son cuatro compañeras... y conoce el entorno que tiene. Si, a lo mejor, está con una persona que no le gusta a mi madre, le dice que venga y viene porque hasta que mi madre no le ha dado el permiso, ella no se ha ido, cuando termine el contrato de seis meses de trabajar en un almacén de fruta, vendrá. No es lo normal, pero mi madre confía en ella; yo confío en mi hermana y si se tiene que ir se va. Es por motivos laborales no es por gusto. Porque en mi país (Marruecos) hasta que no se casa una mujer no se va de casa.*

- No es una cosa normal en su país pero también *en mi país (Ecuador) es lo mismo: hasta que no se casan las chicas no pueden abandonar la casa. Y digo en mi país, me refiero a que la gente son cristianos.*

- Es la mentalidad de los padres, lo que te enseñan de pequeño. Yo lo que he vivido en mi país (Ecuador) es casi como aquí: *el chico que quiere se va.*

- Yo creo que si mi hermana hubiera decidido hacer lo mismo en mi país (Marruecos) no le dejaría mi madre, pero como mi madre lleva aquí ya trece años la mentalidad cambia, quiera o no; ve la gente, se relaciona y dice: *¿por qué no le voy a dejar, si yo confío en ella (GD2, 17, 19 y 22).*

- *Tareas de la casa: laboratorio de nuevas formas de gestión de los hogares:*

El modelo de hogar tradicional, en los países de origen árabe y latino, establece una división neta de roles entre las tareas del hombre y de la mujer: el hombre trabaja remuneradamente fuera y la mujer se encarga de la casa y el cuidado de la familia. Cuando un grupo familiar emigra traslada dicho modelo. Este caso está presente en los grupos analizados pero, sobre todo, aparecen las modificaciones que está sufriendo: hogares monoparentales; hijas trabajando y

viviendo fuera; hijos e hijas viviendo solos casi toda la semana y gestionando por su cuenta el hogar, etc.

En el caso del modelo más tradicional, la madre cubre las tareas de gestión del hogar con lo que la participación del marido o de los hijos e hijas es escasa o nula. Es de interés observar en los siguientes textos, dictados desde la perspectiva de resistencia a la igualdad, la dualidad que se establece entre trabajo y no-trabajo (la actividad remunerada del hombre fuera de casa es trabajo, la de la mujer dentro *no lo es*) y entre poder económico y poder afectivo. Se asume en esta perspectiva tanto la invisibilidad del trabajo del ama de casa como la no valoración social del mismo:

- Mi padre por norma general no hace nada en la casa, ya *trabaja bastante fuera* para hacerlo en la casa. Siempre viene cansado, llega tarde y *mi madre, que no trabaja*, tiene todo el día libre para hacer todo aquello' (GD2, 24)
- En casa mi madre confía en nosotros, mi padre está todo el tiempo fuera y no sabe lo que está pasando. Él mandará en cosas más económicas, cosas que le tocan a él, pero así en quién nos deja salir y eso, es mi madre la que está con nosotros. Es que normalmente, el responsable de los críos es la madre en todos los sitios (GD2, 26).

Sin embargo las modificaciones del modelo tradicional obligadas en la inmigración hacen que se reinventen modos de gestión del hogar que terminan afectando a la división de tareas por sexo. Aparece una *doble jornada sui generis para todas las figuras del hogar* femeninas o masculinas, de adultos o menores (trabajar fuera y dentro, estudiar y llevar la casa, etc.):

- Yo vivo con mi madre y mi hermana; mi padre está en Marruecos y se han separado. Por eso mi madre aunque trabaja fuera, trabaja en casa (GD2, 24).

'Somos tres hijos, dos hermanas y yo, y nos repartimos las tareas por semanas, aunque normalmente es mi hermana segunda la que cocina porque cocina mejor que yo; la mayor no hace nada pero, la verdad, no hace nada en la casa porque trabaja fuera. Cuando está también cocina, aunque no le toque, ayuda al que le toque. Mi madre también trabaja fuera y cuando está en la casa cocina pero, luego las cosas de la casa somos mi hermana segunda y yo (Chico marroquí, GD2, 14).

Aparece también el *hogar multihabitacional*: situación de piso compartido con familiares, en que el menor dispone de una habitación con frigorífico propio y paga parte del alquiler. Esta situación se relaciona como propia de países del este:

- Yo no tengo padre ahora mismo pero, antes igual que ahora, es mi madre la que controla todo. Pero de ahí a hacer cosas así dentro de la casa, los quehaceres de la casa, pues ella con hacer su cuarto y cuando está en la casa cocinar es bastante. Yo es que vivo en mi casa aparte en mi habitación, ayudo a pagar el alquiler a mi madre y de mi cuarto me encargo totalmente yo, también barro y friego la casa pero no el cuarto de mi madre. Y no soy sólo, conozco algunos compañeros míos que viven así, igual que yo y los que trabajan pagan su habitación, los que no... (Chico de país del este, GD2, 25).

En ausencia de adultos en el hogar, se experimenta con diversos *criterios de reparto de las tareas entre hermanos y hermanas*: la edad, el sexo, las habilidades o la deliberación ('quien tenga razón'). En la perspectiva de resistencia a la igualdad se observa la queja porque las hermanas participan menos (que los padres no las obligan) lo que obliga a trabajar más al chico; mientras que la posición por la igualdad apuesta por la deliberación entre hermanos y hermanas poniéndose ambos en el lugar de los padres:

- Cuando no está mi madre, pues la que manda en la casa es mi hermana, o sea, va por el más mayor; *quien tiene más edad es quien manda en la casa. Mi hermana es como si fuera mi madre cuando no está ella*, es la que manda.

- En mi casa no. En mi casa es quien tiene razón; *manda quien tiene razón*, ya está. Todos mandamos, se hace lo que dice quien tenga razón. Hombre, al final se hace lo que hay que hacer porque si no hay padres en la casa, nos ponemos en el lugar de los padres (GD2, 27).

- En mi caso, mi hermana pequeña (10 años) no hace nada. Los que *ayudamos la mayoría, yo y mi hermano mayor; los dos pequeños nada*. Y no sé si de aquí en adelante va a haber más presión para que ayude o va a seguir igual (Chico marroquí, GD2, 14).

- En mi casa hacemos *todo por igual, mi hermana y yo*. Cuando nos quedamos solos, preferiblemente cocino yo, para comer mejor porque mi hermana lo hace peor (Ecuatoriano, GD2, 14).

- Mi caso, *depende de las tareas, por ejemplo, yo no sé cocinar*. Lo que hago en fregar el suelo, los cacharros y poco más; lo demás lo hace mi hermana (Marroquí, GD2, 15).

- Mi madre y hermana trabajan fuera y sólo vienen los fines semana, si quiero comer tendré que hacer de comer. Antes, yo venía del colegio, cogía el balón y a jugar; los fines de semana, más de lo mismo. Pero *ahora que tengo que hacerlo, lo hago*; si no friego los cacharros no puedo guisar nada en ellos y así va todo, limpio la casa ... (Ecuatoriano, GD2,16).

Todos estos matices en la colaboración que dicen prestar para la gestión de los hogares hacen surgir la cuestión de estar ante una situación especial, diferente de la que viven los compañeros o compañeras autóctonos e incluso de la que realizan sus homólogos en los países de origen. Desde este presupuesto se llega a considerar a los autóctonos como vagos o aprovechados, además de discriminatorios respecto a las hermanas:

- Yo vivo con un chico (autóctono) que tiene seis años, no sabe quitar los platos de la mesa después de comer; come y lo deja ahí. Yo con 8 años aprendí a cocinar porque mi madre me dejaba solo en casa cuando iba a trabajar al campo; no me dejaba que pasara hambre por eso aprendí. En África, les empiezan a enseñar (a cocinar) a partir de los 8 ó 9 años.

- Hay gente en mi clase que tiene la misma edad que yo y ni siquiera hace su cama. Cuando se levanta por la mañana, la deja así para que la madre lo haga.

- Eso también es mucha vagancia y encima de que se portan mal en el instituto (GD2, 17-18).

- Cuando paso por casa de algún compañero, le digo: `bájate, vamos por ahí'. Me dice: `venga, ahora bajo` Y le digo, `llama a tu hermana' y dice: `no, es que mi hermana se queda a limpiar un poquito, a preparar algo de comida'. Pero él no hace nada en casa (GD2, 15).

En cuanto al *tiempo de ocio*, se reconoce que existe mayor libertad para los chicos, pero a la vez una creciente participación de las chicas. En general, se manifiesta un fuerte contraste en la utilización de este tiempo y espacio de socialización alejado de la instancia familiar, entre el comportamiento de los jóvenes inmigrantes y los autóctonos, aunque un sector de aquellos estaría asimilándose a las pautas de éstos. En opinión de la posición resistente a la igualdad, los jóvenes autóctonos, tanto chicos como chicas, están descontrolados de la familia (toda la noche fuera de casa), y éstas presentan todavía más comportamientos de exceso (fumar, beber); por el contrario, el modelo de ocio migrante ha optado por la moderación ('salir y divertirse sin armar jaleo'), bajo el influjo de las enseñanzas de la familia tradicional. Para este sector, las chicas deberían tener mayor control que los chicos porque no pueden o no saben defenderse por sí mismas (consideración de menores de edad). Sin embargo, para el sector que apuesta por la igualdad, la misma situación de discriminación contra las chicas estaría sucediendo aquí entre los inmigrantes y los

autóctonos, lo mismo que en los países de origen, por lo que la desigualdad es generalizable a pesar de la libertad que han ido consiguiendo las mujeres en ambos lugares; situación que debe cambiar hacia la igualdad:

- Yo no salía en mi país, ni aquí, vamos. No me dejaban salir ni a mí ni a mi hermana.
- Pues a mi hermana, la cosa ha ido cambiando porque ve a las chicas de su edad haciendo unas cosas y reacciona y dice: esto en Marruecos no pasa. Aunque no quiera hacerlo, luego lo hace, por ejemplo, salir por la noche. A mi madre no le gustaba, ni a mí ni a mi hermana. Pero ahora ya me dejan salir toda la noche, si quiero; mi hermana es mayor que yo y de las once no pasa. Claro, porque mi hermana quiere y le hace caso a mi madre, la respeta mucho.
- Sí. No hay una igualdad real; a los chicos nos dejan más.
- Eso pasa exactamente igual en las familias españolas: le dejan más libertad al chico que a la chica.
- No, aquí les dejan a las chicas lo mismo. Tú ves por la calle las chicas fumando, más que los hombres. Hoy día, las mujeres tienen mucha más libertad en la forma de rebelarse contra los padres, pues en el acto de fumar o de beber, mientras que allá te prohíben beber hasta que no seas mayor de edad.
- Y eso no es bueno tampoco (GD2, 22-23).

Se parte de la constatación de que, en general, las chicas inmigrantes tienen mayor éxito escolar que los chicos, pero no se sabe hasta qué punto ello tiene como consecuencia una preferencia de trato por parte del profesorado. El grupo de chicos se escinde al valorar esta situación: para la posición que apuesta por la igualdad se trata simplemente de que las chicas estudian más ('son más trabajadoras') puesto que el profesorado se muestra ecuánime, mientras que para la posición resistente a la misma existe mejor trato a las mismas por parte del profesorado ('mayores facilidades para aprobar; mayor afecto'), en la tónica general de preferencia por la mujer que perjudi-

ca al hombre. Pero lo que todo el grupo da por sentado es que aquí en España las chicas procedentes de países latinos o árabes se encuentran escolarizadas en la misma proporción que los chicos, incluso en los niveles no obligatorios:

- Yo conozco a muchas chicas marroquíes que van al instituto, eso es lo más corriente. Quiere decir que la religión musulmana no impide que trabajen' (GD2, 8)

'Se nota un poco la ayuda de los profesores a las alumnas en los centros.

- Yo también lo he notado con algunos maestros.

- Eso ha sido toda la vida. Prefieren ayudar a una chica que a un chico en las notas finales; tal vez porque sienten un poco más de afecto hacia una mujer que hacia un hombre.

- Aquí para pasar de curso tienes que estudiar: chico o chica, si no estudias no pasas.

- Yo lo que veo últimamente es que las chicas sacan muchísima mejor nota que los chicos.

- Porque se quedan más tiempo que nosotros estudiando. Son más trabajadoras.

- No es que sean más listas o más tontas o lo que sea, es que le dan más ganas de estudiar y sacan mejores notas. A mis amigas, cuando les digo, vamos a dar una vuelta por ahí, dicen. 'no, que tengo que estudiar; mañana tengo examen'. Y digo: 'yo también tengo pero...'. Ella se queda en su casa y luego aprueba, y yo suspendo.

- Claro, se lo ha currado (GD2, 9-10).

En todo caso, cuando la situación se retrotrae a los países de origen (sobre todo, países árabes), se observa el contraste con la española: por un lado, la familia prefiere que estudie el chico, puesto que debe hacerse cargo del nuevo hogar, mientras que la hija terminará yéndose a otro hogar y será mantenida por un hombre; por otro lado, si se producen casos de abuso a las alumnas (acoso), no son investigados. La gratuidad de la enseñanza para chicos y chicas aquí

es el factor más valorado como recurso para la igualdad de oportunidades entre sexos y clases sociales. Las situaciones discriminatorias para las chicas en los países de origen no son tan duras actualmente como antes, en opinión del sector que apuesta por la igualdad, y menos lo serán en el futuro; el cambio hacia la igualdad de trato por motivo de sexo está avanzando tanto allí como aquí:

- Aquí en España, la mujer tiene más posibilidades para aprender cosas, para estudiar y todo eso. En África, como ha dicho ese amigo, las mujeres no tienen oportunidad de aprender.
- Si tienes dinero sí, si no pues para abajo.
(...)
- En África, prefieren que estudie el hijo.
- Es que en los países árabes tienen la mentalidad, prefieren preparar al hijo para me ayude, que la hija de aquí a unos años se va a casar y se va a ir con su marido. Siempre se intenta ayudar más al hombre que a la mujer. Dirán que a la mujer quien le va a mantener es el hombre. Es la mentalidad que hay.
- Últimamente son casi iguales hombre y mujer. Ahora ya todo el mundo hace lo mismo, eso era antes. Y para el futuro, serán todos iguales (GD2, 13-14).

B) Gradación de países según sexismo

En los tres grupos con alumnado migrante se produce una clasificación comparativa entre países o entre modelos familiares vinculados a una determinada cultura, que tiene como punto de referencia España, en cuanto situación moderna o de reconocimiento de la igualdad. Así, el grupo de chicos de FP establece tres modelos familiares:

- el procedente de países árabes, que relega a la mujer;
- el latinoamericano, similar al español;

- y el de países del este, en retroceso en cuanto a igualdad por la precariedad actual.

En el grupo de chicas y chicos de Bachillerato, la posición mayoritaria de 'identidad personal agénérica' relega la discriminación al país de origen o a la primera generación, haciendo la distinción entre países y primera generación machistas (los de procedencia musulmana), países de otras culturas en cambio hacia la occidentalización y países similares a España (latinoamericanos y europeos del este). En ambos grupos, la situación referida es externa, esto es, el país de origen (allí) o la primera generación (aquí), mientras que el grupo de chicas de FP parte de un ejemplo cercano a su experiencia, que le permite establecer una gradación entre países *liberales* y *restrictivos*, con el intermedio de países *sancionadores* de ciertos comportamientos para determinados colectivos, entre ellos las mujeres. La situación elegida es el hecho de *fumar las mujeres*, según el siguiente relato, que da lugar a la exposición de los modelos de mujer y su subordinación o no a los hombres, mediada por la religión:

- Las *mujeres aquí son más liberales* que en nuestro país (Ecuador).
- Por ejemplo, el tema de fumar. *Aquí fumas cuanto tienes 14 ó 15 años y no pasa nada. Es normal. Por ejemplo, en mi país, te pones a fumar y te miran mal.*
- Y *aunque las personas no te conozcan, si ven que tú eres menor, o sea, te ven en la cara que eres menor de edad, van, se te acercan y son capaces de quitártelo. O sea, allá ver a menores de edad fumando fuera del colegio es como que no (se acepta).*
- Pues *en mi país (Marruecos), si ven a una chica fumando, ieso!* (gesto de golpear).
- ¿Le pegan?
- Sí. Pero *no un hombre de fuera, que no te conoce de nada; ése no te puede pegar. Tus padres o tu hermano, o algún familiar, sí.*

- Los demás no te pegan pero te consideran una cualquiera. Te miran mal.
- Aquí una chica va con su novio, si su novio le da un cigarro no pasa nada. Pero en Marruecos, *iun chico le va a dar un cigarro a su mujer!*.
- A los marroquíes no les gusta que fumen las mujeres.
- Pero yo tengo aquí amigas marroquíes que fuman.
- Sí que fuman pero si un día le ve su padre... Está mal visto; es *como si fueses una cualquiera*.
- Porque *en el país de ustedes los hombres son muy machistas*.
- No es que sean machistas ...
- Sí que son muy machistas. No te permiten trabajar, como te cases ya ..., te tienes que quedar en casa.
- Eso depende; *depende de qué hombre sea*. Si ha vivido más y conoce cosas de la vida y es más liberal, no pensará eso. Pero si está cerrado sólo en lo que le ha dado su padre, tal como le ha criado, pues saldrá así.
- *Los que vienen aquí van cambiando*, se van volviendo más liberales (con las mujeres). La gente joven va cambiando pero la gente que viene mayor es muy difícil, ya tienen la cabeza machacada.
- Pero en mi país (Marruecos) yo no creo que *los hombres son más machistas, sino que es nuestra religión y lo tenemos que aceptar como musulmanes. No podemos ser como las personas de aquí, tenemos que hacer lo que dicen nuestros padres o nuestro marido*. Pero lo que no me gusta de mi país o no estoy de acuerdo, que el Islam no dice que el hombre pueda pegar a las mujeres, aunque hay algunos que las pegan.
- *¿Pero sabes por qué? Porque las mujeres salen mal, no cumplen la regla de la religión*.
- *¿Porque van por el mal camino?, pero eso se habla, no se arregla pegando. Somos personas, no somos Mira, en el Islam no está permitido pegar a la mujer, ni tratarla mal. El Islam tampoco dice que seamos unas esclavas o que estemos todo el día en casa*.
- Sí que lo dice.
- No lo dice (GD4, 13-14 y15).

El ejemplo elegido sobrepasa la situación de las chicas migradas a España y enlaza con lo que ocurre en los países de origen y la posición de la mujer que se refleja. En el caso del fumar, los *países liberales* (España en este caso) lo permiten³⁰ tanto para hombres como para mujeres, para autóctonos e inmigrantes. En *países restrictivos*³¹, lo prohíben sólo para la mujer, y saltarse la norma es situarse al margen, ser considerada como 'una cualquiera' (perdida para el control del varón). Por eso el comportamiento del hombre puede llegar a la agresión de la mujer si es familiar directo (padre, marido o 'familia'), o todo varón puede sentirse con el derecho a quitarle el cigarrillo (terminar con el signo del descontrol). En el espacio público la mujer no puede fumar, ni aunque le dé el cigarro su marido³². Entre ambos extremos (permitido para hombres y mujeres, prohibido sólo para mujeres), se sitúan los países *sancionadores* de comportamientos, admitidos para unos sectores (los hombres o los adultos) y reprobados para otros (las mujeres o los menores): 'te miran mal' e incluso pueden llegar a quitártelo pero no se llega a la agresión física.

En el texto transcrito más arriba, surge de inmediato la acusación de machismo por el comportamiento de los hombres en los países restrictivos (árabes), desde la posición de los países latinoamericanos. El

³⁰ Por supuesto se trata de un planteamiento abstracto que implicaría la ausencia de toda reglamentación sobre el tabaco, cosa que no corresponde en estos tiempos de limitación de espacios públicos para personas fumadoras e, incluso, de demonización social de quienes fuman en los países occidentales.

³¹ La posición restrictiva pero sólo para la mujer no es abolicionista o prohibicionista absoluta, sino el síntoma de la subordinación de ésta a una cultura masculina, es decir, el sexismo y patriarcalismo sociales.

³² Esta posición de control activo por parte de todos los hombres de la comunidad sobre el comportamiento de todas las mujeres (sean familiares o no) ha derivado, por ejemplo en Francia, en acciones tan violentas contra mujeres musulmanas migradas, consideradas desviadas, como violaciones colectivas y el asesinato, tal como denuncian F. Amara y S. Zappi (2004): *Ni putas ni sumisas*, Cátedra y Universitat de València, Madrid, págs. 46-48. En estos casos, las obligaciones de control ya no las pondría la tradición, sino los chicos (hermanos mayores) constituidos en autoridad emergente, una vez que la autoridad paterna fue desapareciendo por situaciones de paro prolongado y precariedad social.

primer efecto es la legitimación de estos países frente a aquellos, obviando el propio comportamiento sexista sancionador a determinados sectores, entre ellos las mujeres. El segundo efecto es la polarización de las interpretaciones al respecto al interno de los países árabes, desde la admisión del principio que rige el consenso en este sector, que es el de la autoridad de la religión, tal como se ha expuesto anteriormente.

La postura aperturista es capaz de establecer vínculos con quienes proceden de países con otros modelos de mujer, siempre que en ambos se excluya el castigo físico y, sobre todo, se reclame la igualdad de derechos para el hombre y para la mujer. Entre esta posición y el modelo latinoamericano se entabla un diálogo de aproximación sobre las relaciones entre chicos y chicas y sobre la influencia de la religión para un proyecto de mujer autónomo en la inmigración. En general, el esquema del consenso es que en ambos modelos familiares existe una situación de partida 'tradicional' en la que se acentuaba la separación de funciones entre el hombre y la mujer, reservando el espacio público, el trabajo remunerado y la autoridad a aquél y recluyendo a ésta en el hogar, el cuidado de los hijos y la subordinación. Esta misma situación de partida también se reconoce vigente en España entre los mayores, es decir, referida al pasado cercano. Con todo, los sectores de jóvenes inmigrantes, los más preparados, están realizando una evolución hacia pautas de igualdad entre sexos, similar a la que habrían conseguido ya los hombres y mujeres autóctonos. La diferencia en dicha evolución es que para las chicas aperturistas de países árabes resta un principio de autoridad externo (la religión, que justifica la predominancia del hombre), del que se hace depender el avance hacia la igualdad, mientras que para las chicas de origen latino, el principio del igualitarismo es el que adquiere legitimidad social.

En particular, hay varios puntos de divergencia importante en este debate. Ya vimos las diferencias al afrontar la utilidad de la formación: para las chicas musulmanas lo principal es formarse para la vida (estudiar para aprender) y sólo *si se necesita* para entrar en el mercado de trabajo; para las latinoamericanas, el fin directo de la formación es el trabajo (no tener guardado el título) (GD4, 5 y 24). De modo similar, al abordar el sesgo por sexo, reconocido por ambas partes, en la elección de estudios o profesión: para las latinoamericanas se trata de una práctica discriminatoria 'injusta', mientras que para las de origen árabe, el sesgo se ve 'normal (la costumbre) aunque no sea natural', porque *si hay necesidad* la mujer puede estudiar y trabajar en lo que sea (GD4, 20). En suma, para el modelo musulmán aperturista lo establecido (por la cultura, la tradición, etc.) siempre se puede cambiar 'si hay necesidad' y las prescripciones religiosas son interpretables; con lo que el diálogo no se cierra pero tampoco avanza.

C) *¿Límites infranqueables o acuerdos posibles?: Posiciones de las chicas migrantes sobre la religión y la sexualidad femenina*

El único grupo en donde se encuentran juntas las dos posiciones minoritarias de las chicas migrantes es en el de FP de Barcelona. Ambas posiciones, representadas por el sector de latinoamericanas y el de procedentes de países árabes, abordan la temática de la sexualidad y la religión desde las perspectivas, por una parte, de la complementariedad de las diferencias y, por otra, de resistencia a la imposición del modelo uniforme de mujer. Sobre la religión se suscitan numerosas cuestiones desde el sector de chicas latinoamericanas al de musulmanas, dada la presunción de identificar procedencia de país árabe y pertenencia al Islam y, por otro lado, desde la percepción de la diversidad de posiciones religiosas entre las latinoamericanas (creyentes y agnósticas).

- Yo soy católica, no sé normal.
- Pues yo no creo en la religión.
- Yo creo que para creer en dios no hace falta estar en ninguna.
- ¿Tú no tienes religión?, ¿no crees en Dios?
- No y en mi clase hay muchas chicas que tampoco.
- Pues cuando se mueran, si no creen, si no está bien, van al infierno.
- A nosotras nos da igual. Si nos morimos pues vamos a la tierra, los que nos vamos arriba y los que nos vamos abajo. Nada más (GD4, 33-34).

Las chicas latinoamericanas preguntan si la religión es algo privado o público, si es elegida individualmente o impuesta, etc. En suma, tratan de percibir el espacio de autonomía que proporciona la misma para el proyecto de mujer migrante. Así se pregunta directamente:

- ¿Tú te puedes salir de la religión o desde que naces tú eres Islam?, ¿sabes lo que quiero decir?, por ejemplo, como los gitanos.
- No es que se pueda. Pero si quieres, sí (GD4, 32).

La pregunta por la voluntariedad de la pertenencia o no a la religión no es baladí porque en un contexto de imposición rígida no hay posibilidad de cambio. Por su parte, la respuesta es también sutil porque establece a la vez un contexto subjetivo ('si quieres') y otro objetivo (por su naturaleza 'no se puede'). Esta dualidad no identifica el destino de las personas con el cumplimiento estricto de la norma por lo que abre un resquicio a la libertad. El intercambio de preguntas y respuestas presupone esa posibilidad, si no se hubiera terminado el diálogo. Como punto expresivo de este debate, exponemos a continuación el tema del pañuelo de las chicas musulmanas.

El debate sobre el 'pañuelo'. La presentación del cuerpo femenino, sexualidad e Islam:

El 'pañuelo'³³ de las chicas musulmanas (varias de las participantes en el grupo lo portaban) atrae el interés del sector de chicas latinoamericanas y, a la vez, muestra la necesidad de explicitar su uso por parte de las chicas musulmanas. El primer punto de disputa entre las propias chicas musulmanas es para determinar el alcance y la significación del pañuelo (hiyab)³⁴. Desde la posición más estricta, el precepto religioso implica *no enseñar nada del cuerpo de la mujer a ningún hombre* que no sea el padre o el marido; en interpretaciones más laxas se trata de preservar la *cara* o el *cuello*; por otro lado, se debe mostrar el *pelo* al marido. En suma, nos encontramos ante la prescripción religiosa de la preservación y exhibición del cuerpo femenino sexualizado: en

³³ Vamos a utilizar preferentemente el término *pañuelo*, tal como lo plantea el grupo analizado, como referente del *hiyab*, aunque el uso más extendido pero menos exacto sea el del velo. Ver la ambivalencia terminológica en el propio título del monográfico de la revista MUGAK, *HIYAB EL velo*, N° 26, 2004, en el texto de F. Adelhah (1996): *La revolución bajo el velo*, que es también el término que utilizan F. Amara y S. Zappi (2004): op. cit.

³⁴ Sobre las diferentes formas del *hiyab* y su significado ver, ADELKHAH, F. (1996), 'Vestidos de mujer', págs. 217-236. En principio el *hiyab* es un precepto coránico y adquiere dos formas inseparables que se refuerzan mutuamente. Por un lado, el *hiyab interno*, que es el mismo para el hombre y la mujer y se traduce en cuatro planos de la presentación personal (la mirada: bajarla y dar muestras de pudor; la voz: instrumento de seducción; las palabras: provocativas; y los comportamientos: conforme a justicia); y, por otro lado, el *hiyab externo* o indumentaria en diversas formas y colores (pañuelo corto, túnica corta hasta los codos, el chador o túnica larga hasta los tobillos abierta por delante, el burka o traje completo con redecilla para el rostro, etc.). El *hiyab externo* por sí sólo es completamente inútil, si no va asociado al interno. La importancia del *hiyab interno* se mostraría en que de los 17 versículos que se dedican en el Corán al *hiyab*, 13 son al interno y sólo 3 al externo, aunque sea este segundo el que más interés despierta en Occidente y en los clérigos islamistas. Según la autora, existiría una filosofía actual del *hiyab* sustentada por las mujeres islamistas aperturistas en la que éste cumpliría la doble función de puerta y de frontera entre los espacios público y privado, asegurando una continuidad coherente de valores entre ambos que reivindicaría la revalorización de la mujer desde la complementariedad de los sexos en el hogar y la igualdad en la vida social. Con todo, esta corriente de mujeres islamistas rechaza la imposición legal del *hiyab*; la aceptación del mismo, así como la elección del tamaño o color (dentro del principio de dejar libres el rostro y las manos), correspondería a cada mujer partiendo de su convicción personal basada en el conocimiento, base de la moral islámica. Para esta filosofía, el *hiyab* se sitúa en las antipodas de la idea que se suele tener en Occidente sobre el mismo, en cuanto símbolo del oscurantismo e integrista totalitario. Aunque, como muestra F. Adelhah, esta filosofía utilice argumentos de origen tradicional, que intenta subvertir en parte, para conseguir ciertas ventajas de la modernidad para las mujeres, como el protagonismo en igualdad en el trabajo o la política.

unos casos, cubrirlo ante hombres extraños y, en otros, mostrarlo ante el marido. Las razones y modalidades de cubrir más o menos parte del cuerpo aparecen como circunstanciales pero la significación es bastante uniforme: el control del mismo y evitar la promiscuidad:

- El Islam dice que no puedes enseñar tu *cara* a un hombre desconocido, sólo a tu marido o a tu padre.
(...) Pero no pone que vayas con toda la cara cubierta.
- No, no tienes que enseñar tu *cuello*.
- Tú no has estudiado el Corán (...) !No tienes que enseñar el *cuerpo*!
- Dice el *pelo*, y eso *lo tienes que enseñar a tu marido dentro de la casa* pero no a otros hombres fuera.
- El Corán lo que dice es que *vayas tapada, vayas normal con tu pañuelo*. Normalita pero que te reconozca la gente y que tú les reconozcas a ellos porque si van todo tapado no sabes si es hombre o mujer, si es pillo o ladrón (...).
- Ya, porque un hombre puede ir así y tú vas a un baño, te puede entrar y tú piensas que es una mujer. Y después, qué (GD4, 16).

El segundo punto tratado son los ámbitos o espacios sociales en los que se realiza la prescripción de llevar el pañuelo y los momentos en que se debe transgír en una situación de inmigración. Se citan *la escuela, la calle y el trabajo*; como contrapunto a los mismos está *la casa*, espacio por definición de preservación de la intimidad y, a la vez, de exposición del cuerpo al marido:

- En los *centros escolares* se prevé un endurecimiento en la aceptación del pañuelo de las chicas y, como reacción al mismo, la posición más estricta plantearía el abandono de la escolaridad³⁵. Con todo conviene situar esta advertencia ('entiende lo que quiero

³⁵ Respecto a este punto como a los hechos de surgimiento de mezquitas la propuesta de las prescripciones alimentarias en las escuelas o la creación de espacios musulmanes en los cementerios, la sociedad mayoritaria suele verlos, tal como indica Sarai Samper, como "desafío a la cultura nacional y a los valores de la modernidad y no como la voluntad de integración y reconocimiento en pie de igualdad de los musulmanes". Ver SAMPER, S. (2004): "Los discursos sobre el Islam de las mujeres marroquíes inmigrantes en España: cuestiones de identidad y género" en *IV Congreso sobre inmigración en España*, Girona.

decir'), dado el alto aprecio que hace este sector del recurso escolar como medio para la promoción de la mujer inmigrante:

- Hay centros que lo aceptan pero hay institutos que te lo prohíben.
- En uno le dijeron que tenía que quitárselo, si no...
- A mí también me han dicho los profesores que tengo que quitarme el pañuelo. No te lo permiten.
- Si alguien a mí me dice que te quites el pañuelo, yo digo: deajo el cole ahora mismo pero no me lo voy a quitar. *Entiende lo que quiero decir: no voy a dejar mi religión por un cole o por algún profesor* (GD4, 17).

- En el *trabajo* también se observa un endurecimiento de las posiciones institucionales por lo que si se desea acceder al empleo se impone transigir. La contradicción se da en los trabajos de cara al público cuando se exige ir sin pañuelo, esto es, precisamente cuando actuaría la prescripción de llevarlo. Una vez dentro, y en relación con otros trabajadores o, según empleos, se pueden sopesar otras actuaciones:

- Cuando estoy haciendo prácticas por la tarde voy con pañuelo, pero ahí dentro, cuando estás de cara al público te lo quitas, y cuando sales te lo pones. O sea, en las horas de prácticas te lo quitas porque estás de cara al público y no te lo permiten porque es una empresa muy grande y no te lo permite.
- En todos los trabajos ahora' (GD4, 30)
- Estoy buscando trabajo y cuando voy a buscarlo me quito el pañuelo'
- Alguna gente es muy pesada. Yo antes no tenía pañuelo y cuando estaba trabajando una mujer me decía, ¡qué, pasa con el pañuelo, antes estabas más guapa!`. Pero yo le decía: `ahora me veo más guapa yo`. Ahora ya lo ha aceptado, ya ha entrado en su cabeza (GD4,18).

- La *calle* aparece como espacio público de exposición del cuerpo de la mujer y como lugar de relación entre hombres y mujeres. La primera posición es la identificación del comportamiento de las chicas jóvenes con el pañuelo como forma de presentación adecuada en la calle (no llevarlo es como ir sin pantalón), a pesar del sometimiento a las miradas de la gente por llevarlo. A partir de ahí, se establece una gradación en la relación entre autóctonas e inmigradas. Por parte de las mujeres autóctonas, primero se acude a la seducción o halago femenino ('estás más guapa sin pañuelo') y, si no resulta, se pasa a la exigencia para que lo dejen o, más allá, al insulto. La posición que señalan las jóvenes migrantes es, en un primer momento, de sumisión o silencio pero, posteriormente, será una respuesta de igual a igual (argumentar *ab absurdo*: 'quítese ud. la falda', o la devolución del insulto). En todo caso, se supone que las posiciones de intransigencia en público sólo corresponden a sectores de gente mayor que 'piensan a la antigua', esto es, la tendencia general va hacia la tolerancia (en contra de lo que sucedería en los centros escolares y laborales):

- Yo me he puesto el pañuelo hace poco. Bueno, dos meses. Ya estoy acostumbrada; ahora no sé caminar sin pañuelo, ite lo juro!

- Notas que te falta algo.

- Yo, *si me quito el pañuelo, digo 'no tengo pantalón', me siento rara. Si no lo llevo, tengo vergüenza'* (GD4, 18)

- Siempre que vas por la calle se quedan mirando así, y las viejas más. Además *te dicen: 'por qué no te quitas el pañuelo, quedas más guapa'*

- Porque es que *piensan a la antigua no a lo de ahora*. Un día una tía mía estaba comprando en el Día y una mujer le exigía que se quitara el pañuelo. Y le dijo mi tía, yo le exijo que se quite usted la falda.

- Y algunas *te sueltan por la calle, 'vete a tu país'. Lo primero que te llaman es 'mora'*.

- *Antes no me atrevía a decir nada, si alguien me insultaba. Pero ahora, si me insulta, yo le insulto* (GD4, 17-18).

- Por el contrario, la casa aparece como el espacio interior de preservación adecuado para la mujer musulmana frente al peligro del exterior (la calle). La presencia del padre, del hermano o del marido, en su caso, marca también la diferencia entre hombres de la familia y extraños. En suma, se establecen dos espacios y dos tipos de hombres; sólo en el espacio de la casa y para un tipo de hombres, el familiar, la mujer puede mostrar su cuerpo o debe hacerlo (el pelo al marido); para el resto de hombres, ni en casa ni en la calle:

- Pero, si te lo quitas en tu casa, ¿es malo para la religión o algo?
 - No. Yo (en la calle) voy así por costumbre, porque es así, pero en tu casa puedes ir como quieras' (GD4, 18)
 - Me habéis dicho antes que en casa no os lo ponéis y en la calle, sí. Yo lo veo raro porque digo si en casa está con su familia, que es (de) su religión, ¿por qué en la calle sí?
 - Porque en la calle hay otra gente; en casa estás con tus padres y tus hermanos.
 - Cuando tú estás en casa, ¿tú vas a ir así, ahogada? No. Te puedes quitar el pañuelo. Y si está tu marido, no vas a ir así; tienes que estar bien (para él) (GD4, 29).

Este comportamiento o prescripción resulta extraño para el sector de chicas latinas, que identifica la calle con el espacio público y sitúa la religión en la esfera privada (del hogar o espacios singulares como iglesias o mezquitas); ambos espacios separados por lógicas diferentes. Sin embargo para el sector de chicas musulmanas, aunque también existe la separación de espacios, en ambos rige la prescripción religiosa sobre el cuerpo y la sexualidad femenina. Esta distinta perspectiva hace que desde el primer sector no se entienda,

por ejemplo, cómo el mostrar el pelo de la mujer a otros hombres pueda significar 'infidelidad' conyugal o cómo se aguantan vestidos largos con todo el calor del verano. Las chicas musulmanas refieren estos comportamientos a la vivencia de la sexualidad femenina: por una parte, subordinada a la sexualidad del marido según prescripción del Islam (suponiendo mayores necesidades en el hombre a las que contener en el hogar) y, por otra, la construcción cultural del pudor, cristalizado en no enseñar el cuerpo en público:

- Una pregunta. A mí me han dicho, sobre lo del pañuelo y eso, que si dejas ver algo del pelo, que le eres infiel a tu marido.
- ¿Cómo? No he entendido.
- Que si te pones el pañuelo, tú no puedes dejar ver el pelo a otro hombre porque le eres infiel.
- ¿Infiel, qué es?
- Qué engañas a tu marido.
- ¡Qué mentira más grande!. Nunca lo he escuchado.
- Te lo habrán explicado mal. Puede ser que sea una chica que ha vivido toda su vida *liberal*, que vestía como le daba la gana y al casarse le han cambiado las cosas porque el marido le ha obligado a ponerse el pañuelo, y que, por ejemplo, cuando él no está, ella sale a la calle sin pañuelo pero cuando sale con él, sale con pañuelo. Eso sí que es serle infiel, más o menos, porque le estás mintiendo, le estás engañando (GD4, 35).
- En verano, que hace un calor que te mueres, ¿puedes ir sin pañuelo?
- *No, no da calor, da fresco. Da más fresco cuando estás así.*
- Hay algunos momentos que ... (te ahogas).
- Hay diferentes telas. Depende de la tela que te pongas, si es oscura...; pero si te pones algo blanco, un azul...; algo flojo...
- Y ¿en la playa o en la piscina?
- En Marruecos, vamos a piscinas privadas (separadas para hombres y mujeres).
- *Yo nunca he ido a la piscina, ni en mi país.*
- Por cierto, yo fui una vez a la playa aquí y las chicas les da igual, se quitan el sujetador, van desnudas.

- Lo ven normal.
- Pero *hay gente que les da un poco de vergüenza enseñar su cuerpo a todo el mundo.*
- Ya, *pero cada uno como está acostumbrado.* Si ellas están acostumbradas a hacer eso, no les dará vergüenza.
- Pero *la gente que vive aquí también puede estar en desacuerdo con lo que tú ves* (normal).
- Sí, sí, es verdad. Si tú te estás acostumbrando a llevar el pañuelo, *a lo mejor un día te apetece salir sin él.* Pero si tú lo coges seguido, ya no..., o sea, lo ves raro salir sin él. *Si te quitas el pañuelo, no puedes salir porque te ves rara* (GD4, 29-30).

Es de interés atender en el relato anterior a los matices de los argumentos aportados. Así, la infidelidad se liga a la doble moral en el comportamiento de la mujer en relación al marido, esto es, hacer una cosa en su presencia y otra distinta en su ausencia pero no se cuestiona la obligación de llevar el pañuelo en público porque se considera de buenas musulmanas. Sin embargo en la segunda parte del texto aparecen fisuras que muestran de nuevo las dos posiciones en este sector: la más estricta defiende llevar el pañuelo en verano porque 'no da calor, sino fresco', mientras que la aperturista reconoce que 'hay algunos momentos' en que se ahoga; unas no han ido a la piscina (sólo de mujeres) ni en Marruecos, otras se han acercado a la playa en Barcelona; unas se sienten 'raras' o no pueden salir a la calle sin pañuelo, a otras 'les apetecería' salir sin él en ocasiones. Estas divergencias ponen en la pista de diversas posiciones respecto a las *costumbres* o *cultura* que ha ido conformando la imagen de la mujer musulmana (presentación del cuerpo, vivencia de la sexualidad) y que se ve afectada por las novedades que se encuentran en la inmigración. Sin embargo, se mantiene uniforme la posición subordinada de la mujer que fija el Islam, aunque reivindicando igualdad de oportunidades para cumplir su función como mujer en el hogar y en el espacio público. Esta brecha entre *cultura* islámica contingente y *religión* inmutable, es aprovechada por el sector de chicas latinoamericanas para plantearles la posibilidad de un cambio en la inmigración, en cuanto situación nueva, y remitiendo al argumento previamente esgrimi-

mido por aquellas 'si la necesidad lo exige'. Pero esta posibilidad es percibida por la mayoría de las chicas musulmanas como imposición externa, cuando la aceptación del pañuelo es por voluntad personal y convicción de fe (por gusto, por religión, sin imposición) y, sobre todo, se prevé que traspasa el límite, por lo que es excluida³⁶:

- Voy a decir algo que, a lo mejor, uds. me van a contradecir: *¿por qué si tú vives en este país, tú aquí no te puedes sacar el pañuelo?*
- Es que *no es por el país, es porque es tu religión. Es porque queremos*. Yo cuando me puse el pañuelo, mi madre no ha hablado conmigo, ni mi padre, ni mi novio, nadie.
- Que no te obligaron.
- No. Yo me puse el pañuelo y mis padres no me han dicho nada.
- Entonces lo llevas porque te gusta.

³⁶ La posición mayoritaria en el grupo de aceptación personal del pañuelo por gusto o religión, representaría el tipo de las *buenas musulmanas*, que muestran el hiyab como estandarte para su reconocimiento y respeto en la comunidad, tal como lo describe F. Amara y S. Zappi (2004): *op. cit.*, págs. 58-60. Sin embargo en el grupo no se renuncia a cierta emancipación femenina (estudiar, trabajar, llevar el hogar, etc.), aunque sin poner en cuestión la discriminación sexual; se trataría de un cambio sin ruptura. Posición, en parte, similar a la nueva filosofía del hiyab de las mujeres islamistas en Irán después de la revolución, que describe F. Adelhah (1996): *op. cit.*, pág. 226, aunque ésta puede llegar a cuestionar radicalmente la discriminación sexual.

Los otros tres tipos de chicas musulmanas migrantes por su posición ante el pañuelo (o velo), descritos por F. Amara, no aparecen explícitamente en este grupo, aunque se alude a las que fuman sin consentimiento paterno o a las que salen o se casan con no creyentes: a) Las *chicas capazo*, que lo utilizan en casa y en el barrio como armadura defensiva ante las agresiones de los chicos pero que fuera del barrio lo guardan en el bolso (capazo) y pueden mostrar ropa y comportamientos muy llamativos; b) Las *militantes del velo*, estudiantes y mujeres doctas que lo utilizan para propugnar un proyecto de sociedad propio. Las interpretaciones sobre este último tipo de mujeres militantes son contradictorias, según la perspectiva que se adopte. Para F. Amara y S. Zappi (2004). *op. cit.*, págs. 83-85, el proyecto social que propugnan es contrario a la democracia, por lo que las llama también 'soldados del fascismo verde', aunque lo reivindicuen como parte de un proceso de emancipación de la mujer en el Islam; se trataría del enemigo encubierto de la república en Francia, pervertiendo el argumento de la libertad de expresión democrática. Por el contrario, para F. Adelhah (1996). *op. cit.*, pág. 226, en el Irán postrevolucionario las mujeres islamistas utilizarían argumentos tradicionales para obtener las ventajas de la modernidad para las mujeres y, en ocasiones, llegarían a plantear una crítica frontal al patriarcado. Ambas posiciones muestran la divergencia de visiones ante el proceso de liberación de las mujeres musulmanas: la occidental, que ve el hiyab como opresión femenina y oscurantismo e identifica el islam político con el integrismo, presuponiendo la confrontación con la democracia; y la islamista, en donde las mujeres reclaman la igualdad con los hombres en los espacios privado y público al tiempo que la libertad de elección para llevar el hiyab, basada en el conocimiento y la convicción religiosa.

Habría un último sector de chicas de segunda generación musulmanas, que F. Amara, págs. 60-61, denomina *resistentes* y que sería la mayoría en Francia. Este sector reafirmaría su feminidad abiertamente, rechazando el pañuelo y otros signos impuestos a la presentación de la mujer musulmana en público. Utilizaría, por ejemplo, el 'maquillaje' como forma de lucha por existir por sí mismas en igualdad con los chicos. En suma, el cuerpo de la mujer se ensalza desde el convencimiento interno del propio valor, como estandarte de libertad. Este sector es el que se habría convertido en el objetivo de la violencia de los chicos de la comunidad islámica en los barrios. En el grupo de Barcelona no se alude a esta situación.

- Eso, *porque me gusta y porque es mi religión*. Porque cuando yo me muera, voy con Dios.
- Claro, si fumas, si bebes, si haces esto... ; ahí vas al infierno.
- Pero, mira (en referencia a las chicas latinoamericanas), *lo están notando muy extraño porque ellas no saben todo esto*.
- Tenemos diferentes religiones (o ninguna) (GD4, 28).

Por su parte, el sector de chicas latinoamericanas que presenta una diversidad de posiciones ante el hecho religioso, desde el catolicismo practicante al agnosticismo, se muestra dialogante y reconoce en la última intervención que se le han aclarado muchas dudas respecto a la religión musulmana:

Moderador: ¿Alguien más quiere decir algo?

- Yo es que había muchas cosas... ; muchas dudas que tenía, me las han arreglado (GD4, 36).

La circunstancia de ser ambos grupos inmigrantes y mujeres ha facilitado el intercambio de opiniones sobre un tema tan debatido y aclarar las posiciones diferentes, pero sin alcanzar ningún punto común. Unas utilizan un lenguaje étnico-nacional (español, colombiana, extranjeros, etc.) y las otras, étnico-religioso (musulmán, cristiano, creyente, infiel³⁷). Esta divergencia paraliza el propio planteamiento del diálogo, más allá del aspecto informativo sobre las diferencias.

³⁷ Entre las chicas musulmanas del grupo hay mayoría de Marruecos en donde, según Laura Feliu, el elemento religioso islámico habría cobrado en la década de los 90 una mayor presencia en el discurso de todas las asociaciones de mujeres y grupos políticos y sociales, frente a la referencia 'universalista' (derecho internacional) que utilizaba la mayoría progresista en la década de los 80. Con todo, ni entonces ni ahora, las organizaciones de mujeres se habrían mostrado partidarias del laicismo abiertamente, aunque sólo fuera por posición estratégica. El resultado habría sido una re-islamización de la sociedad, tal como se observa en la última reforma del código personal (Mudawana) de 2004, cuando el discurso del rey la basó en argumentos islámicos siendo bien acogida por asociaciones islamistas tradicionales y no fue contestada por las progresistas. Ver, FELIU, L. (2004): *El jardín secreto. Los defensores de los derechos humanos en Marruecos*, Catarata, Madrid, págs. 354 y 383.

8. GÉNERO E INMIGRACIÓN

En primer lugar, vamos a retomar, como contrapunto, el discurso más intolerante de un sector de alumnas autóctonas para situar, a partir de ahí, los esfuerzos de las alumnas inmigrantes para desligarse de las imágenes de sexismo y machismo que les aplican desde fuera. En todo caso, la juventud inmigrante no se siente concernida por las críticas que, a lo sumo, se podría hacer a los países de origen o al ámbito familiar paterno (primera generación).

8.1. Discursos en el alumnado autóctono e inmigrante

A) *Discurso 'modernizador intolerante' de las alumnas autóctonas: hay que poner freno al modelo de mujer (y hombre) inmigrante*

El sexismo y el machismo provienen de su propia cultura

Para el grupo de alumnas autóctonas, la imagen de género de la inmigración viene marcada por la posición del hombre y la mujer en el espacio de la sexualidad. Por un lado, la mujer migrante es caracterizada o por la sumisión ante el hombre o por un comportamiento excesivamente descarado (sexualmente liberal o provocativo, etc.); por otro, el hombre migrante se caracteriza por un comportamiento descarado ante todas las mujeres, consentido o no por la propia mujer pero perjudicial para la misma. En ningún caso, ni el hombre ni la mujer migrante adquieren la categoría de sujeto con capacidad de decisión racional, sino que las mujeres se presentan como subordinadas al varón y ambos dominados por el impulso natural de la sexualidad.

- Yo lo que he visto, y a mí no me gusta, es cómo los extranjeros te miran. Te miran con unos ojos que, vamos, yo tengo a mi marido al

lado y no le dejo hacer. Pero ellas como que lo aceptan y no les importa. Claro, supongo que es lo que han visto siempre o que aquí no lo vemos igual que ellas. A lo mejor nos ven a nosotras como unas despendoladas.

(...)

- Eso sí, en plan de, qué sé yo, *respecto al sexo, yo creo que son demasiado liberales*, o sea, vamos a ver, *en el sentido de demasiado calientes*; a ver si me explico.

- Eso no está tan mal, pero se pasan a veces.

- Claro, *no está mal, pero hay que tener también un límite*.

- Es igual que si tú vas al sur y en el sur las de Madrid somos unas estrechas. Claro, yo digo: 'bueno, es que las de ahí abajo son unas guarras'. Yo tengo amigos que siempre lo dicen; el clima o lo que sea, los de Canarias, en Sevilla... Se nota un montón (GD3, 28).

En el texto anterior la sexualidad es el punto focal y la situación de la mujer es el criterio de clasificación. La posición *sumisa* se atribuye, sobre todo, a la mujer musulmana, sea adulta o joven; la *excesiva* sería para las chicas latinoamericanas (en general, para las del 'sur'), y la *moderada* para las autóctonas (en especial para las del centro de España). El criterio del *límite* es el mismo que se estableció al hablar de las culturas atrasadas, esto es, la norma se impone desde la propia posición, que se constituye en espacio equidistante entre la sumisión y el exceso, entre el norte y el sur³⁸.

- En plan de ese tema (sexualidad) sí, en otros..., depende de la gente. Yo tengo amigas pues *ecuatorianas y peruanas y tampoco noto las diferencias*.

³⁸ En estas calificaciones resuena la contraposición '(ni) putas (ni) sumisas' de la que se hizo eco el eslogan de la *Marcha de las mujeres de los barrios por la igualdad y contra el gueto*, el 8 de marzo de 2003 en París. Pero mientras el grupo analizado emplea los dos calificativos *sumisas/calientes* como descriptivos de las mujeres migrantes, la *Marcha de las mujeres* los impugna y pretende hacer ver que la identidad de las mujeres migrantes y, en particular, musulmanas no pasa ni por la sumisión ni por el exceso. Ver AMARA, F. Y ZAPPI, S. (2004): *Ni putas ni sumisas*, *op. cit.*

- Pues yo *con musulmanas sí*, que no les dejan ni hablar. Y, claro, vienen a este país y seguro que si no han visto otra cosa pues bien, pero al venir aquí y ver otras cosas deben reaccionar como diciendo: 'y esto'.
- Pero es que es *una cultura también muchísimo más cerrada* (GD3,29).

En suma, la clasificación que empieza utilizando categorías valorativas aplicables a mujeres inmigrantes, avanza atribuyéndoselas a todas las procedentes de determinados países y termina identificándolas con culturas específicas: un círculo cerrado que impide salir a quienes se supone que pertenecen al mismo.

Y los efectos son graves: desescolarización de las mujeres musulmanas

Las consecuencias del atraso cultural en el trato a la mujer se centran en las musulmanas y son claramente establecidas en el grupo. Por un lado, el atraso atribuido a éstas hace aparecer como moderna la posición del resto de mujeres; por otro, imposibilita toda relación intercultural, cuando una parte pertenece a culturas atrasadas (sea musulmana o gitana, en España), y, por último, tendría consecuencias de desescolarización para las mujeres³⁹, lo que impediría su acceso a la modernidad:

³⁹ La afirmación de la retirada del sistema escolar español de las chicas migrantes procedentes de países árabes, en especial de Marruecos, se puede corresponder con casos aislados pero de ningún modo es una situación generalizada. Es más, proporcionalmente al número de chicas marroquíes residentes en España, éstas se encuentran en mayor medida escolarizadas respecto a los chicos en los niveles postobligatorios, tal como puede verse en el trabajo de Colectivo IOÉ (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid, o en el de A. Pedreño (2005): *op. cit.* Sin embargo, esta práctica sería frecuente en el Magreb al llegar a la pubertad, estableciéndose así un corte con el posible efecto liberador de la escolaridad para las niñas, según LACOSTE-DUJARDIN, C. (1993): *Las madres contra las mujeres. Patriarcado y maternidad en el mundo árabe*, Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Madrid, págs. 256-259, dado que la escolarización primaria de las chicas se habría visto apropiada por los sectores más conservadores en cuanto posibilidad de prepararlas para desempeñar de forma moderna el papel tradicional de la mujer. La escolarización secundaria es la que permitiría el cambio y por eso sería temida por tales sectores conservadores.

- Veo gente que viene y que *las chicas están como más predispuestas a lo que es quedarse en casa y cuidar a los niños*. Porque yo he conocido a chicas que con dieciocho años estaban embarazadas en clase y *han dejado de estudiar para cuidar al bebé*. Y ha sido llegar aquí y casarse con dieciocho años. Aquí, la gente ahora no nos casamos; bueno, ya no casarse, sino que no por eso. Pero la educación y la religión influye muchísimo porque, claro, si te quedas embarazada está muy mal visto que no te cases en algunos países; aquí, ahora, pues si te quedas embarazada puedes criarlo tú sola.

(...)

- Pero *no hay que irse muy lejos, la cultura gitana*, por ejemplo, igualmente es otro tipo diferente. Las chicas estudian hasta cierta edad, hasta que les toca, y no pueden hacer nada ellas. Si quedan embarazadas tienen que casarse; las obligan porque sí y ya está.

- Y eso ha pasado en el atentado (11-M). Había una pareja que uno era español y el otro no era de aquí. Y ha salido ahora, la chica ha dicho que tenían su relación escondida a las dos familias porque no podían unir las culturas.

- Eso pasa siempre al haber diferentes culturas, no pueden estar...; *uno de los dos tiene que dejar su cultura, no pueden tener cada uno la suya y unirla* (GD3, 30-31).

La pregunta por la diferencia entre chico y chica en la inmigración deriva, en el grupo analizado de chicas autóctonas, hacia el trato que recibe la mujer en cada cultura de origen y se centra más específicamente en la libertad de ejercer la sexualidad. El supuesto de que el hombre goza de mayor libertad tiene como contrapartidas negativas, por un lado, la sumisión de la mujer musulmana (por religión, cultura y voluntad) y, por otro, la dependencia de la mujer latina del impulso sexual (caliente por naturaleza). Ambas caracterizaciones pondrían en cuestión la posición de la mujer autóctona, moderna, racional y liberada; este discurso es similar al que el sector de profesoras aplica a las alumnas latinoamericanas ('muditas o marcando cadera').

B) Autonomía de la mujer en los discursos del alumnado migrante

El sexismo y el machismo son pervivencias del pasado, que apenas afectan a la segunda generación

Los sectores de la segunda generación que han asimilado el discurso general de la igualdad plantean liberarse de tales pervivencias del pasado adoptando una posición escindida entre el reconocimiento de la diferencia del origen y el incumplimiento consentido de sus repercusiones, que le permite evitar el conflicto intergeneracional en los hogares migrantes. La excepción más clara a esta posición mayoritaria es la del sector de chicas musulmanas que mantiene voluntariamente el límite marcado por el Islam, respecto al papel subordinado de la mujer o a la imposibilidad de constituir parejas interconfesionales. Sin embargo, dentro de este último sector también aparece una posición aperturista que apuesta decididamente por la formación de la mujer y la autonomía de la misma para llevar adelante el proyecto familiar con o sin el concurso del marido.

Más aportaciones a la igualdad que reticencias

En conjunto, la autopercepción del alumnado migrante es de buena inserción y aprovechamiento de los recursos escolares, aún en contextos de dificultad como el ambiente de violencia en la ESO en barrios precarizados, o las posiciones racistas de parte del alumnado autóctono y, en menor medida, del profesorado, etc. En particular, tanto los chicos como las chicas manifiestan su acuerdo con el mayor aprovechamiento del recurso escolar por parte de éstas, sea por mayor dedicación y capacidad o, en opinión del sector resistente a la igualdad, por preferencia del profesorado, que sigue la tónica general de ayuda a la mujer en contra del hombre. Por otra parte no sólo no se alude a situaciones de desescolarización de chicas musulmanas,

sino a una mayor inversión en la misma en los ciclos no obligatorios; el peligro tendencial podría plantearse para el sector estricto de las mismas, si a su vez la instancia escolar planteara un conflicto directo con sus convicciones religiosas (v. gr., prohibición taxativa del pañuelo en los centros).

Así mismo, mayoritariamente se apuesta por la incorporación a la tendencia actual en la sociedad española hacia la igualdad formal entre hombres y mujeres, obviando la especificidad de cada sexo. No obstante, se reconoce la persistencia de barreras reales discriminatorias para las chicas tanto en la elección de estudios considerados masculinos como en la incorporación al mercado de trabajo en determinadas profesiones. Tales barreras persisten más en la inercia social que en las propias familias migrantes, abiertas a la incorporación de las hijas a cualquier ámbito laboral. Por otra parte, la experiencia migratoria de adaptación obligada a nuevas situaciones aporta a la juventud autóctona un complemento de *realismo* que modere los excesos del consumismo inmediato y descontrolado; también, el intercambio iniciado por la composición de parejas entre chicos y chicas autóctonos y extranjeros está prefigurando el *mestizaje*, modelo futuro de sociedades multiculturales. Y más allá del espacio limitado a España, las expectativas del sector del alumnado con acceso a la universidad prefiguran la interconexión de espacios y profesiones en un mundo globalizado.

Por el contrario, también en este punto se observan algunos sectores del alumnado migrante resistentes al proceso de igualdad, tal como se está desarrollando en la actualidad: un sector de chicos muestra el temor a ser los perjudicados en este proceso en beneficio de la promoción excesiva y unilateral de la mujer; y un sector de chicas musulmanas estricto plantea un proceso de autonomía propio que puede suponer un enfrentamiento con el modelo de igualdad de la mayoría autóctona e inmigrante, tal como se ha indicado.

8.2. Perspectiva conjunta

En este apartado vamos a presentar las posiciones que aparecen en los grupos del alumnado desde dos perspectivas: una, más explícita, que maneja las categorías de espacio (lugar de origen / España) y tiempo (el pasado / actualidad) y las articula en una línea progresiva sin discontinuidades; otra, que trata de inferir, a partir de las posiciones explícitas, los posibles modelos de relación entre grupos en situación de mayorías (alumnado y profesorado autóctono), y minorías (alumnos y alumnas inmigrantes).

A) *El discurso manifiesto*

El Cuadro IV sitúa los diversos sectores que se refieren en los grupos del alumnado, respecto al proceso de igualdad entre hombre y mujer, relacionándolos con las categorías más empleadas en los mismos como explicativas de las posiciones que se le atribuyen. El eje temporal presenta tres momentos diferenciados (*antes, ahora y la expectativa futura*) que se relacionan con las tres determinaciones del eje espacial (el origen, el lugar de destino actual y la apertura a nuevos lugares). El primer momento (el pasado) y el primer espacio (el lugar de origen) determinan el punto de partida de un recorrido desde la desigualdad de sexos hasta la igualdad que tendrá su culminación en el tercer momento y espacio. El valor social se sitúa en *lo global* en contra de *lo local*.

La interpretación manifiesta en los discursos del alumnado es la identificación del pasado con el atraso, y del presente y el futuro con estadios sucesivos hacia el progreso, en un recorrido de la historia linealmente ascendente. Así el lugar de origen (allí), la tradición y la primera generación se ven connotados con dicha premisa negativa mientras que, por el contrario, el momento actual y el futuro son considerados como el tiempo del progreso, del cambio y de la plenitud

identificados con España en cuanto lugar de destino de personas inmigrantes. Por su lado, la segunda generación inmigrante es representativa de los sectores incorporados a la modernidad; por el contrario, la primera se sitúa en posición de cambio más o menos traumático que, a su vez, condicionaría el avance de la segunda. Sin embargo, el desenlace del proceso se prevé inevitable hacia situaciones consideradas como positivas: el reconocimiento del principio de la igualdad entre sexos, el 'mestizaje', nuevas formas de vida basadas en la afinidad electiva y no en la pertenencia obligada a ningún grupo o, en suma, la situación de movilidad permanente que prefigura el turismo de excelencia en un mundo globalizado. El ideal del progreso implica un proceso continuo hacia la igualdad, en el que las situaciones particulares de trato desigual se juzgan como obstáculos temporales superables.

CUADRO IV
CATEGORÍAS ESPACIO TEMPORALES Y PROCESO
HACIA LA IGUALDAD ENTRE HOMBRE Y MUJER

ANTES País de origen (pasado: tradición, atraso)	AHORA España (progreso, modernidad)	EXPECTATIVA El futuro (plenitud)
Contravalor: Lo local	En transición	Valor: Lo global
<ul style="list-style-type: none"> - Países de origen (subdesarrollo) - Primera generación (atraso) - Sectores de segunda generación estrictos: temerosos, sexistas - Minorías, autóctonas o inmigrantes, resistentes a la modernización 	<ul style="list-style-type: none"> - Primera generación "en cambio" - Segunda generación "escindida" (sí pero no: chico-chicas) - Segunda generación hacia la igualdad sin perjuicio de nadie - Sector de autóctonas contra las barreras discriminatorias - Sector de autóctonas modernizadoras intolerantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Segunda generación por el el mestizaje (chica-chicos) - Sector de autóctonas por la afinidad electiva o solas - Segunda generación por la movilidad permanente ("turistas de excelencia")
Desigualdad entre el hombre y la mujer	"En proceso a..."	Igualdad entre el hombre y la mujer

Por otro lado, dada la carga de valoración negativa atribuida al primer momento, es en éste en el que se produce mayor confrontación: la mayoría de las alumnas autóctonas y del alumnado inmigrante coinciden en identificar el pasado con el subdesarrollo, momento que se quiere abandonar; sólo una parte de este último reivindica el origen propio y diferente del de la mayoría autóctona (la tradición, la religión) como espacio de identidad de hombres y mujeres a preservar. Esta pugna desvela, más allá del planteamiento inmediato de los grupos analizados, la alineación de la mayoría de los sectores con el valor actual de 'lo global' versus el posicionamiento de un pequeño sector que pretende la recuperación de 'lo local'⁴⁰.

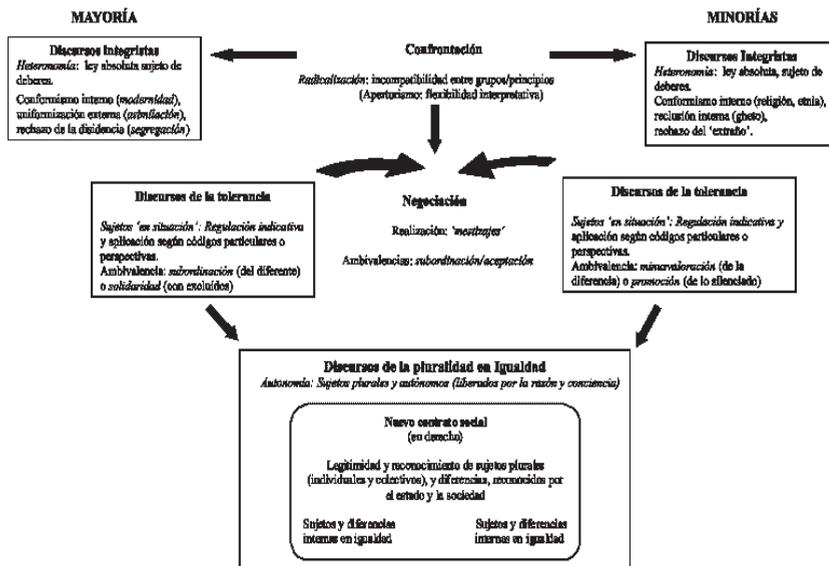
B) Articulación discursiva y modelos de relación

Si proponemos una lectura más dinámica, que no se base en la linealidad del progreso como ir quemando etapas desde el atraso a la modernidad, se podrán observar las posibilidades de intercambio y su límite entre las diversas posiciones discursivas adoptadas en los grupos analizados del alumnado, de modo contextualizado en la situación de mayorías y minorías sociales. El Cuadro V sintetiza la dinámica de las relaciones en tres modelos, señalando sus posibilidades y límites: el de *confrontación* prioriza los discursos integristas de mayorías o minorías; el de *negociación* se basa en los discursos de la tolerancia; y el modelo de un *nuevo contrato social* está basado en la legitimidad reconocida de la pluralidad en igualdad. Se trata de un simple

⁴⁰ Según distintos analistas, 'lo local', como posición concreta y contextualizada, identificado con el lugar del trabajo y de la tradición, habría desaparecido en el frenesí de la globalización a favor del 'espacio', identificado con el desarrollo, el capital transnacional o la modernidad (la historia). Ver, ESCOBAR, A. (2000): *op. cit.*, págs. 113.143. Este autor recoge la línea crítica contra la primacía actual del espacio transnacional sobre el lugar (lo local), planteando la tarea de constituir nuevas bases para la existencia y rearticulaciones significativas de subjetividad y alteridad en sus dimensiones económicas, culturales y ecológicas.

esquema para visualizar las posiciones discursivas e indicar que tanto desde situaciones de mayoría como de minoría se pueden bloquear o alentar relaciones mutuas de cualquier tipo e, incluso, permitir el paso de uno a otro sin que esté prefijada la dirección de los intercambios, sino dependiendo de la rigidez o flexibilidad con que se traten algunos de los principios respectivos.

CUADRO V POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LOS ESPACIOS DE RELACIÓN Y SU LÍMITE, EN SITUACIÓN DE MAYORÍAS Y MINORÍAS



Fuente: Elaboración propia en base a DE LUCAS, A., y ORTÍ, A. (1983): *Representaciones colectivas sobre la mujer y la familia*, CIS, Madrid (no publicado).

- *Modelo de confrontación*

La radicalización de este modelo desemboca en la incompatibilidad entre esencias o principios (culturales, religiosos) considerados intocables y constitutivos de cada una de las partes⁴¹.

Los grupos o individuos se encuentran en una posición de dependencia normativa, es decir, se entienden como *sujetos de deberes*, sujetados a una ley absoluta. Es una posición *heterónoma*: la 'ley' es exterior y superior al sujeto y se impone como principio esencial e inamovible. Produce uniformidad y conformidad interna, a la vez que rechazo de la disidencia interna y del extraño. Este fundamentalismo de principios implica discursos integristas.

Los *discursos del integrismo* se alojan tanto en la mayoría como en las minorías:

- En la *mayoría autóctona* el principio básico para la medida de lo admisible, de la pertenencia común, es la 'modernidad'. Se observa la posición de 'intolerancia modernizadora' contra posiciones que se consideren atrasadas, quienes deben asimilarse, o resistentes a la misma, en cuyo caso serán segregadas.
- En las minorías el principio de identidad y pertenencia puede ser la etnia, la cultura o la religión. La preservación de la identidad en ambiente hostil supone la reclusión en el gueto y la exclusión del disidente en cuanto disgregador.

⁴¹ La diferencia entre facilidad de intercambio o penetración de *factores no religiosos* (tecnología, arte, política, etc.) de una *cultura* en otra y, por otro lado, la resistencia del factor *religión*, ya fue observado y analizado a mediados del siglo pasado, denominándolo 'leyes' de radiación cultural. TOYNNBE, A., (1963): *op. cit.*, pág. 73.

La *radicalización* de posiciones supone la confrontación entre principios rígidos y la incompatibilidad entre grupos. Sin embargo, la *flexibilización* en la interpretación de principios por parte del sector *aperturista* abre las puertas a la negociación de la identidad al interno de cada grupo y, posteriormente, entre grupos; lo que da paso al siguiente ámbito. Aunque en ambos casos surgirán sectores resistentes al aperturismo⁴².

- *Modelo de tolerancia*

Principalmente se plantea la compatibilidad entre posiciones, que dará como resultado acuerdos negociados, sean puntuales o generales. Los grupos o individuos son considerados '*en situación*', es decir, en la posición de relativismo normativo (sea cultural o religioso). Se trata de la constitución de 'sujetos relativos' en situaciones cambiantes, regulados por normas indicativas que se aplican según códigos particulares de cada miembro del grupo (yo/nosotros) o de otros grupos (él/ellos). La propia 'norma' se encuentra sometida a negociación permanente (cambios sometidos al tiempo) y a interpretaciones diferentes (según códigos particulares).

Los *discursos de la tolerancia* se instauran en situación de mayoría social o de minoría. En el interior de cada una se prevén negociaciones y cambios entre géneros y entre generaciones; en el exterior, también se prevén cambios negociados entre los diversos grupos:

⁴² Según el análisis de A. Toynbee, las reticencias de los sectores más estrictos se basan en la premisa de que 'una cosa conduce a otra', esto es, se empieza abriendo una ventana a la cultura occidental (modernidad, etc.) y se termina derribando la pared o el edificio de la propia cultura. Por su parte, los sectores que acogen el cambio lo harían por el convencimiento táctico de que no existe otra posibilidad ('cambiar o perecer'), aunque pretendan limitarlo al máximo. El autor argumenta que, en definitiva, ambos tienen razón pero que el resultado en situaciones de desigualdad de fuerza es la asimilación de la parte más débil, sea que resista al cambio o pretenda limitarlo. TOYNBEE, A. (1963), "La psicología de los encuentros", en op. cit., págs. 71-86.

- En el caso de minorías migrantes, se ha observado la situación de cambio en la primera generación, sea por gusto o con reticencias, mientras que la segunda se mostraría más partidaria del mismo. La adaptación de la segunda generación se produce en una particular negociación a dos bandas: por un lado con la primera generación y, por otro, con el entorno externo. Suele dar lugar a una situación escindida ('sí pero no'), aunque tolerada tanto por la primera generación, que sabe que no puede imponer sus normas tal como se vivían anteriormente, como por la segunda que dice aceptarlas sabiendo que no las cumplirá. Así mismo se mantiene una cierta ambivalencia ante las diferencias propias en la relación con otros grupos: o reconocer el valor de lo que parece quererse abandonar (recuperación de lo local, lo tradicional) o minusvalorarlo (por no ser moderno).
- Por su lado, en situaciones de mayoría, la ambivalencia normativa puede suponer que se imponga de una u otra forma la subordinación de la otra parte, bajo las formalidades de la negociación o, por el contrario, que se exalte la solidaridad sin condiciones con la parte presumiblemente excluida (conformación de la victimación del migrante).

La realización final de los discursos de la tolerancia es el *mestizaje* entre culturas, grupos nacionales o étnicos, etc.

- *Modelo de pluralidad en igualdad*

La legitimidad del propio sujeto y del 'otro', en igualdad, se extiende a la situación interna del propio grupo de pertenencia y a la de los demás grupos. Los sujetos se constituyen desde la *autonomía* y la *pluralidad*; sujetos liberados por la razón y guiados por la conciencia individual y colectiva. La legitimidad de dicho sujeto plural es 'en derecho', reconocido por el Estado y la sociedad.

Los discursos de la pluralidad en igualdad afectan por igual a la situación de mayorías sociales o de minorías, que verían así establecidos 'en derecho' y reconocidos por el estado y la sociedad su posición. Tanto en las mayorías como en las minorías, al interno de las mismas y en la relación recíproca, se aplicaría el principio del derecho a la diferencia en igualdad entre sujetos autónomos y plurales.

En los grupos analizados no se han aislado posiciones netas que remitan a este discurso de la pluralidad en igualdad, sino sólo apuntes iniciales⁴³. Quizás por seguir presente la identificación principal en cuanto inmigrante o extranjera excluidas de la ciudadanía 'en derecho', por un lado, y por otro, en cuanto hemos situado a la chicas autóctonas en la posición dependiente de hijas; situaciones que no favorecen el surgimiento del nuevo contrato social que supone este tercer sector discursivo.

⁴³ Posiciones próximas a este modelo o intermedias con el anterior son las propuestas por E. Dussel (2000, op. cit.) de co-realización y la de F. Dassetto (2004, op. cit.) de co-implicación.

BALANCE

BALANCE

Presentamos a continuación, de forma breve, los principales elementos que caracterizan los discursos analizados, sus convergencias y divergencias, así como las potencialidades y resistencias que ofrecen frente a diversas propuestas de intervención educativa. Tal como hicimos a lo largo del informe, desarrollamos en primer lugar las cuestiones referidas al profesorado y a continuación las del alumnado.

DESDE LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO

Nuestro análisis ha mostrado que el grueso del profesorado tiende a explayarse respecto a las cuestiones que se relacionan con la diversidad “cultural” (en la que confluyen de manera confusa elementos étnicos, lingüísticos, religiosos e incluso de clase). Hemos indicado, además, que los cuatro discursos identificados (ver Cuadro II, apartado 1.6) se fundan en presupuestos que tienden a identificarse con distintos modelos de abordaje educativo. Así, unos tienden a privilegiar un enfoque asimilacionista respecto a los “diferentes” (discursos denominados I y III), otros tienden hacia la segregación (discurso III), mientras que una gran parte se siente más cómodo con enfoques compensatorios o de reconocimiento formal de las diferencias (discurso II) y otro sector está más abierto a las propuestas de carácter intercultural (discurso IV), aunque manteniéndose alejados de los enfoques más críticos, como el de la educación anti-racista, que implica un cuestionamiento de los mecanismos de jerarquización y exclusión social.

Por tanto, la cuestión general de las “diferencias” no es abordada de forma consensuada ni a partir de un discurso absolutamente hegemónico. Si bien existen determinados espacios ideológicos de

consenso (respecto a la asimilación entre los discursos I y III, o a las intervenciones compensatorias entre el II y el IV) también existen brechas que parecen insalvables, por ejemplo, entre las posturas segregacionistas y las más interculturales. Como se ha señalado en el informe, en los centros estas cuestiones habitualmente no son debatidas de forma profunda e informada; más bien tienden a ser eludidas y a fundar consensos que eviten las definiciones acerca de modelos curriculares y proyectos de centro. Ante la incapacidad institucional para definir un marco claro (objetivos educativos, medios materiales, recursos formativos, etc.) el profesorado tiende a refugiarse en sus propios preconceptos y a evitar las incomodidades del debate atribuyendo el origen de los “males” y, por tanto, la clave de las posibles soluciones, a instancias extraescolares. Mientras tanto, la inercia de la situación tiende a convertir cada vez más lo “diverso” en sinónimo de lo “problemático” e “indeseado”. Parece claro que cualquier política de abordaje educativo de las “diversidades” no puede realizarse eficazmente con una pura intervención planeada y ordenada desde instancias jerárquicas: para desarrollarse con éxito deberá afrontar la propia diversidad –motivacional e ideológica– que caracteriza al profesorado, poniendo en marcha cauces de participación, formación y debate congruentes con los objetivos proclamados.

En cuanto a las “cuestiones de género”, foco principal de nuestra indagación, hemos mostrado que no ocupan un lugar importante en las expectativas y reflexiones mayoritarias del profesorado. Hemos identificado cinco discursos al respecto: en ambos extremos aparecen dos posiciones con fuerza simbólica reducida y, probablemente, con un sector reducido del profesorado que los apoyan. De un lado, un discurso que reivindica elementos del sexismo tradicionalista. En el otro extremo, quienes sostienen que el patriarcado atraviesa la escuela, marcándola con modelos curriculares, actitudes y valores que denotan la existencia de una jerarquización desigual entre valores y

actitudes habitualmente asignados a ambos géneros. El primer discurso se horroriza ante la “pérdida de valores” y se reconoce en la escuela en la que los sexos están segregados, o al menos reciben una educación diferenciada. El segundo, en cambio, no va más allá de una denuncia poco articulada, y no parece creer que ésta sea una cuestión a abordar desde el marco institucional.

Entre ambos extremos se mueven las otras tres posiciones identificadas. Dos de ellas vienen a sostener una suerte de “aquí no pasa nada”. Para quienes piensan que el sexismo está superado del todo como los que sostienen que subsisten restos pero estamos en un proceso de progresiva e ininterrumpida equiparación, la escuela no tiene nada sustantivo que plantearse al respecto: tenemos un currículo que no establece discriminaciones y una sociedad que reconoce la igualdad entre sexos; por tanto, sólo quedan elementos circunstanciales que corregir. La última posición vienen a sostener, en cambio, que “algo pasa, pero no a nosotros”. Es el discurso referido a las “clases peligrosas” que tiende a atribuir a ciertos sectores del alumnado y sus familias (inmigrantes, gitanos, pobres, musulmanes...) características propias de un “salvajismo” que los distancia, o enfrenta, con la “civilización” de la que sería portadora la escuela los y las enseñantes. En este caso las diferencias pierden toda legitimidad, puesto que unas son colocadas en el lado correcto de la balanza (las propuestas civilizadas) mientras que las demás requieren de intervenciones correctoras, sea en un sentido progresivo (“civilizarlos”, “salvarlos”) o en otro preventivo (“controlarlos”).

También en este caso se pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre las diferentes posturas. Por ejemplo, los y las enseñantes que apoyan el modelo tradicional tienden a favorecer trayectorias escolares y profesionales separadas en función del sexo del alumnado. Quienes sostienen que el machismo es cosa del

pasado, o que no tiene incidencia en la escuela, tienden a ignorar la preponderancia de un modelo de socialización “masculina” y las dificultades de los valores “femeninos” para legitimarse en los centros educativos y desarrollarse exitosamente en el mercado de trabajo. De todas formas, la escasa importancia otorgada a las cuestiones de género tiende a obviar las polémicas y contradicciones entre posturas diferentes. Además, existen diversas posibilidades de consenso entre los discursos analizados, aunque las principales líneas de confluencia son dos:

1) todos se articulan, o se subordinan, en torno a la posición políticamente correcta de que la escuela no puede ni debe discriminar. Para algunos basta con realizar esta afirmación, que corresponde al ámbito del deber-ser, para denegar la existencia de dinámicas sociales y actitudes no conscientes que inciden en la dirección contraria. Otros, que coinciden menos con el discurso socialmente hegemónico, sólo pueden moverse en sus márgenes, más o menos disimuladamente, sin articular discursos alternativos ni estrategias de enfrentamiento explícito con el mismo.

2) el segundo punto de consenso se establece en torno al discurso de las “clases peligrosas”, que atribuye la existencia de discriminaciones de género *entre ciertos grupos sociales* presentes en la escuela. Aunque no siempre exista acuerdo en la caracterización de esos “otros” hay un factor de unanimidad: si existe patriarcado (“machismo”) no es entre nosotros –enseñantes, profesionales de la educación, autoridades educativas-, los portadores de esta rémora son ciertos alumnos de colectivos más o menos distanciados de la norma.

Hemos mostrado con detalle cómo distintos aspectos de la cuestión (la religión musulmana, el uso del pañuelo, las actitudes de las alumnas de origen latinoamericano, etc.) sirven para mostrar el despliegue de dos concepciones principales. Para unos, la subordinación de las niñas de ciertos colectivos sería producto de un atraso en

la evolución de su mundo social de referencia pero no un obstáculo insalvable para su “integración”. Ante ello la escuela debe educar y promover, con el fin de compensar y erradicar las diferencias, aunque teniendo en cuenta que se trata de un proceso lento, que requiere una adecuación de las pautas de socialización familiar. Para otros, las mentalidades y prácticas que fundan la supuesta subordinación de las alumnas obedece a rasgos inalterables de las culturas de origen, que convierten en una amenaza a sus portadores; en consecuencia, las actitudes del profesorado son defensivas ante estos grupos, que aparecen como una amenaza para la escuela, que es presentada como el “reino de la igualdad”.

Más allá del grado de ajuste o desajuste de estas concepciones respecto a realidades concretas, lo que interesa destacar es que *existe una tendencia mayoritaria entre el profesorado a aceptar que, en uno u otro grado, el alumnado de origen extranjero está socializado en modelos de género que tienden a desfavorecer a las chicas. En cambio, estos mismos profesores tienden a opinar lo contrario en el caso del alumnado autóctono y, obviamente, respecto a sí mismos.* De esta manera, la falta de reflexión y de posicionamiento elaborado sobre este asunto lo convierte en relativamente invisible en el discurso del profesorado, pero esa misma falta de elaboración genera tensiones no resueltas que se manifiestan en la *hipervisibilidad* del asunto cuando se trata de caracterizar la situación de los “otros” (inmigrantes, gitanos, sectores populares...). Así, la presencia de “ellos” viene a hacer bueno lo “nuestro”; por comparación, cualquier signo de discriminación en la sociedad e instituciones autóctonas queda relativizado ante la magnitud atribuida a las que padecerían las mujeres de aquellos grupos sociales.

Llegados a este punto, las dos dimensiones que hemos venido analizando (las diferencias en función del origen nacional o étnico,

y la de sexo-género) tienden a articularse en un mismo marco de comprensión. A pesar del frecuentemente mentado carácter pluralista y tolerante de esta sociedad, lo que encontramos de forma recurrente es que las “diferencias” tienden a ser percibidas espontáneamente en una escala de “valores desiguales” jerárquicamente ordenados (los que nos atribuimos ocupan los lugares de privilegio, los que atribuimos a los demás serían de peor calidad). No se trata de postular, por nuestra parte, un paradigma relativista en el que cualquier práctica o modelo cultural deba de ser refrendado y aplaudido; sin duda, la convivencia en la pluralidad requiere de críticas mutuas y no es ajena a los conflictos. Sin embargo, parece difícil articular propuestas de educación que integren positivamente las distintas “diversidades” si no se incide –con discursos, propuestas y recursos- en este campo tan poco abonado para la construcción de una ciudadanía integradora y plural.

DESDE LOS DISCURSOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El alumnado inmigrante sitúa como clave de interpretación de la diferencia, las categorías de “inmigración” y “extranjería”. La primera se refiere a las diferencias de origen, en su relación con la población autóctona, y la segunda a su falta o déficit de reconocimiento público, en cuanto sujetos de derechos, en relación a la institución política del Estado y sus diversas atribuciones. Pero si la contraposición extranjero-nacional produce campos de homogeneidad interna, no así la de inmigrante que resalta diversas procedencias e identidades culturales en origen (múltiples lenguas y religiones, grupos étnicos, etc.).

En particular, la *escuela*, en cuanto instancia socializadora en relación con el alumnado inmigrado, presenta una inercia institucional que hace revivir cada curso la clasificación de alumnado diverso a quienes porten apellidos ‘raros’, presenten un fenotipo poco habitual,

etc., aunque hayan nacido en España de familia inmigrada o hayan realizado aquí toda la escolarización. La clasificación institucional de ciertos grupos inmigrados como alumnado con necesidades especiales deviene en paralelo con la jerarquización del valor cultural del país de origen (lengua, religión, etc.). En general, el *profesorado* aparece, frente a la incapacidad de acomodación institucional, como una mano acogedora y, frente a la intolerancia percibida en ciertos sectores del alumnado autóctono en los niveles de la ESO, representa un muro de contención. De este modo, el ámbito escolar es percibido ambivalentemente por el alumnado inmigrado: como recurso positivo de promoción social y como productor o amplificador de diferencias discriminatorias. En ningún caso se manifiesta la implicación significativa de este alumnado en la dinámica escolar, en cuanto aporte específico a la misma y, por el contrario, se denuncia el inicio de la tendencia a la exclusión, por parte de la escuela de determinados rasgos de identidad que algún sector considera propios. Con todo, el ámbito de la diversidad cultural abarca también el espacio extraescolar, en donde se juegan las relaciones entre sectores juveniles. La posición de sectores inmigrantes más propicia a la acomodación a las pautas de la sociedad mayoritaria siente que el origen puede delatar su diferencia en cualquier gesto (acento, vocabulario, etc.) o le puede ser recordado continuamente como elemento de minusvaloración. Quienes apuestan por la aportación conjunta de lo propio de cada cual a una situación nueva, ven reforzada su autoestima desde el reconocimiento oficial de la propia diversidad. Finalmente, quienes pretenden la preservación de lo propio sin apertura ni intercambio al exterior advierten del peligro de verse desbordados por el exceso y el descontrol de la juventud autóctona, tendiendo a limitar al máximo el contacto y a recluirse en su comunidad de origen.

La escasa relación entre familia y escuela, suele desembocar en una estigmatización de aquella sea porque se le supone una des-

implicación de la educación de los hijos e hijas escolarizados o porque sus demandas no tienen cabida en la misma. De este modo el espacio para tratar las consecuencias de la diversidad por cuestión del origen migrante sale de la escuela y se centra en la propia familia, exceptuando el caso de quienes apuestan por el mestizaje en las relaciones cotidianas entre jóvenes. Para la posición de mayor acomodación a la sociedad mayoritaria, la negociación familiar intenta consensuar una disociación de las implicaciones del origen inmigrante (cultural, religioso, etc.) en la situación de destino de la segunda generación que evite el conflicto intergeneracional (hacer 'como sí pero no'); mientras que para la posición de mayor reclusión en el ámbito comunitario de procedencia, la familia representa el refugio valedor incluso para reivindicar la igualdad de trato como alumnos ante la discrecionalidad percibida en la escuela. En suma, el espacio escolar no ha conseguido la legitimidad de espacio intercultural en el discurso del alumnado inmigrante (y sus familias); esta pretensión implicaría modificaciones en la institución escolar importante, así como obtener la implicación de los sectores inmigrantes en la escuela con atribuciones reales de participación.

En relación a las “cuestiones de género”, llama la atención la poca relevancia que tienen en el ámbito escolar, según las manifestaciones del alumnado inmigrante (lo que también comparte el grupo de las alumnas autóctonas). Sin embargo, son cuestiones que se debaten con frecuencia entre los jóvenes fuera de la escuela. Entre las chicas y chicos inmigrantes hemos detectado tres posiciones básicas:

- La primera demanda *igualdad de oportunidades para chicas y chicos*, y plantea la consecución del propio proyecto de vida como “reto personal”, basado en los propios méritos, sin dejarse desviar por los obstáculos del entorno (familiares o sociales). Se trata de un proyecto neutro

desde el punto de vista de género. En consecuencia, la escuela, la familia o la sociedad deben mantener dicha neutralidad, proporcionando los recursos necesarios para que cada cual los aproveche al máximo y eliminando los obstáculos que se presenten. En la perspectiva de este 'deber ser', las realidades de discriminación detectadas ocurren en el exterior, esto es, son cosa de la primera generación o de los lugares de origen (perspectiva inmigrante), o de los sectores atrasados y resistentes a la modernidad (perspectiva más destacada en el grupo de alumnas autóctonas).

- La segunda posición explorada tiene similitud con la de las autóctonas del 'nuevo sexismo parcial' (*segmentación diferencial por sexo*): parte de la reivindicación de la diferencia que presenta su propio modelo de ser mujer o varón, y se presenta como *resistencia al modelo uniformador de la sociedad mayoritaria*, que se considera impositivo y 'extraño'. Desde el sector de "chicos", la resistencia declarada es por el efecto perverso de un principio que en general están dispuestos a aceptar, dado que si se llega a consumir el proyecto de igualdad entre sexos, supondrá la predominancia de la mujer y la relegación del hombre. Desde el sector de "chicas musulmanas", la resistencia se centra ante un modelo de mujer que se ve como obligado y extraño desde sus valores y convicciones religiosas y/o culturales: se reclama el derecho a preservar su propio modelo, basado en las prescripciones coránicas (subordinación de la mujer pero otorgamiento de igualdad de derechos con el hombre: posibilidad de estudiar cualquier carrera, de trabajar en cualquier ámbito... si hay necesidad); para esta posición, la segmentación de trayectorias

laborales por sexo, por ejemplo, es cuestión de tradición pero no de prescripción religiosa por lo que es modificable. Ambas modalidades de resistencia muestran un talante distinto: la resignación es la tónica entre los chicos (no hay nada que hacer ante el avance de la mujer y el retroceso del hombre) mientras que la combatividad aparece más entre las chicas, por ejemplo al reclamar su derecho a llevar el pañuelo en la escuela.

- La tercera posición detectada propone la *aportación complementaria entre sexos*, teniendo como modelo el 'mestizaje': cada sexo pondría en juego sus especificidades para construir una nueva realidad más allá de las posiciones de partida. El proceso para conseguirlo se basa en la situación relacional de dos partes activas, reconociéndose mutuamente en la diferencia desde la igualdad. La posición oscila entre la esencialización de las identidades (los sexos, las culturas, etc.), y la denuncia de la jerarquización entre los sexos, lo mismo que entre las culturas o los pueblos. El talante general es de optimismo, al considerar que la sociedad camina hacia el mestizaje.

Las diferencias entre estas tres posiciones son notables. La posición próxima al *sexismo tradicional* plantea trayectorias segmentadas por sexos, en el mercado laboral y entre escuelas con distintos proyectos de mujer (perspectiva de chicas musulmanas estrictas). Estas propuestas se hacen eco del discurso más tradicional del profesorado pero sólo se podría concretar si hay grupos sociales -autóctonos o inmigrados- con recursos suficientes (económicos y de influencia política) para levantar y gestionar los centros escolares correspondientes. En contra de la posición anterior se sitúa la propuesta de una *educación igualitaria para una sociedad neutra*, por parte de las

alumnas autóctonas menos tradicionales y de un sector más “moderno” de los chicos y chicas inmigrantes. Hacen abstracción del sexo y obvian las necesidades de las mujeres al pasarlas por el filtro de la igualdad de género, que supone la aceptación del modelo vigente de hombre, sin proponer modelos alternativos (esta posición coincide en la práctica con una parte del profesorado que niega la existencia del machismo en la escuela). La tercera posición defiende el *multiculturalismo o la interculturalidad desde la complementariedad*. Es un discurso que se ha ido introduciendo en diversos ámbitos (escolar, laboral, municipal, etc.) y que actualmente no encuentra rechazo frontal pero tampoco presenta una articulación coherente con las dinámicas ya establecidas en tales instituciones.

Un punto de consenso entre los discursos anteriores se sitúa en torno al principio de que la sociedad moderna es igualitaria y, por tanto, sus instituciones no pueden discriminar. Este principio ha adquirido legitimidad social y no es cuestionado abiertamente por ninguna de las posiciones. Pero mientras un sector lo reduce a la igualdad formal establecida legalmente y justifica la neutralidad de la dinámica de las instituciones, otros se debaten entre la aceptación del principio formal y las propuestas específicas para que se acepten modelos de mujer y de hombre diferentes al mayoritario, que permita complementariedades y no exclusiones.

El debate establecido entre alumnas inmigrantes en torno al pañuelo de las chicas musulmanas o las relaciones entre chicos y chicas ha permitido aflorar determinados elementos de interés en la relación entre grupos con diversos modelos de mujer, que apuntan al papel de la religión en la conformación y vivencia de la sexualidad femenina. El uso del pañuelo es un punto de debate entre chicas migrantes pertenecientes a espacios culturales diversos. Se intenta determinar la voluntariedad o no de llevarlo y el significado del mismo

para la vivencia de la sexualidad femenina. La posición del grupo de chicas musulmanas no es uniforme, aunque todas aceptan el precepto coránico del 'hiyab' interno (actitud en la presentación personal, exigida a hombres y mujeres) y externo (indumentaria sólo exigida a la mujer). Ser buena musulmana implica llevar el hiyab que, a su vez, permite a la mujer una presencia de continuidad en igualdad con el hombre en los espacios públicos (la calle, el trabajo, la escuela, etc.) y privados (la casa y la familia). El endurecimiento de las condiciones para llevar voluntariamente el pañuelo en lugares de trabajo, en la escuela o en la calle puede dar lugar al abandono de dichos espacios, a tolerar resignadamente la imposición (quitar y ponerse el pañuelo al entrar y al salir) o a reivindicar el derecho a llevarlo. Dichas actitudes se tomarán dependiendo de la situación de fuerza o debilidad personal o grupal pero sobre todo de la convicción interna (religiosa) y de la posición estricta o aperturista al respecto. A su vez, las modalidades de presentación del cuerpo de la mujer (más o menos tapada, los colores del pañuelo, las circunstancias de ponerlo o quitarlo en casa o fuera, etc.) remiten a tradiciones particulares y legítimas. La diferencia entre "tradición contingente" y "religión inmutable" abre la vía de interpretaciones plurales y, sobre todo, de reflexión interna sobre el significado para la vivencia de la sexualidad de la mujer en el Islam. En el momento actual las chicas musulmanas se encuentran en la tarea de articular el modelo de mujer, que dicen implica el Islam, y los cambios culturales que provoca la inmigración, entre ellos la presencia continuada en los centros escolares y en lugares de trabajo, así como también el cambio que se está produciendo en los hombres jóvenes respecto a las mujeres.

Las diferencias constatadas en las posiciones de las chicas inmigrantes no les llevan a una exclusión mutua pero tampoco a un reconocimiento en igualdad. Más bien, se sitúan en el ámbito de la tolerancia relativista (allá cada cual con su propuesta). Esto evidencia

que para establecer un diálogo activo y productivo hace falta preparar interlocutores y espacios adecuados, además de contenidos no excesivamente marcados de antemano. Las chicas migrantes buscan con dificultad una salida propia en la situación novedosa en que se encuentran.

Algunas posiciones del profesorado, expuestas anteriormente, que interpretan los problemas de un sector del alumnado inmigrante como producto del atraso cultural (inferiorización) o como rasgos inalterables de su cultura de origen (inmodificabilidad), impiden su reconocimiento como interlocutor válido en igualdad. Las posiciones detectadas en las alumnas autóctonas, teniendo en cuenta la limitación de haber aplicado un solo grupo de discusión, tampoco aportan actitudes favorables al reconocimiento de las alumnas inmigrantes actuales. Las diferencias en función del origen nacional o étnico y las del sistema sexo-género tienden a articularse en un marco de comprensión que las considera situadas en una escala jerarquizada de valor desigual. Por parte del alumnado inmigrante, existe, también, un sector minoritario tradicionalista que adopta posiciones similares de “confrontación” y que propugna la segmentación (por motivo de sexo, cultura, religión, etc.) entre comunidades a fin de evitar conflictos. Sin embargo, la mayoría se sitúa en el ámbito de la “tolerancia”, sea activa (mestizaje) o resignada (situación escindida de la segunda generación). También se apunta, aunque con menor fuerza, la posición de la “pluralidad en igualdad” entre sexos, culturas, pueblos, etc., sin una contrapartida clara en el discurso del sector parcialmente analizado de las alumnas autóctonas. De nuevo habría que repetir que parece difícil la articulación de propuestas educativas integradoras de las múltiples diversidades señaladas, si no se aportan decididamente propuestas, recursos y discursos que incidan en la construcción de una ciudadanía integradora y plural.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AA.VV. (2002): *Género y educación. La escuela coeducativa*, Graó, Barcelona.
- ACKER, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid.
- ADELKHAH, Fariba (1996): *La revolución bajo el velo. Mujer iraní y régimen islamista*, Edicions Bellaterra, Barcelona.
- AGUSTÍN, L. A., "Olvidar la victimización: los migrantes como protagonistas", en AGUSTÍN, L. A. (2004): *Trabajar en la industria del sexo y otros tópicos migratorios*, Garkoa, San Sebastián.
- AMARA, F. Y ZAPPI, S. (2004): *Ni putas ni sumisas*, Cátedra, Madrid.
- ANTÓN VALERO, J. A., (2004): "La discusión sobre el velo y la capacidad de la escuela para el debate cultural", en MUGAK, nº 26, 2004, págs. 17-20.
- APARICIO, R. y TORNOS, A., (2006) *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*, OPI, Madrid.
- CEA D'ANCONA, M.A. (2004): *La activación de la xenofobia. ¿Qué miden las encuestas?*, CIS, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (1989): *Infancia moderna y desigualdad social. Dispositivos de regulación y exclusión de los niños diferentes*, Documentación Social, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (1995): *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*, CIS, Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid.

- COLECTIVO IOÉ (2005): "Ciudadanos o intrusos. La opinión pública ante los inmigrantes" en *Papeles de Economía* N° 104, págs. 194-209.
- CONDE, F. (2002): *La mirada de los padres*, CREFAT.
- DASSETTO, F. (2004): "Más allá de lo intercultural: los retos de la co-inclusión", en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals* N°s. 66-67, págs. 99-111.
- DE LUCAS, A. y ORTÍ, A. (1981): *Representaciones colectivas sobre la mujer y la familia (Un análisis de las actitudes sociales ante el aborto mediante discusiones de grupo)*, CIS, Madrid (informe interno). Ver reseña, en RAMOS, R., "Informe-resumen de los resultados de una investigación sociológica sobre el aborto mediante discusiones de grupo", REIS, n° 21, 1981, págs. 243-253.
- DONZELOT, J. (1979): *La policía de las familias*, Pre Textos, Valencia.
- DUSSEL, E. (2000): "Europa, modernidad y eurocentrismo", LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, FLACSO, Buenos Aires, págs. 41-53.
- ESCOBAR, A. (2000): "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?", en LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, FLACSO, Buenos Aires págs. 113-143.
- FELIU, L. (2004): *El jardín secreto. Los defensores de los derechos humanos en Marruecos*, Catarata, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1981): *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid.
- GRUPO ELIMA (2001): "Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación el nuevo contexto multicultural de Cataluña", *Nómadas*, N° 41, Bogotá.

- GUERRA PALMERO, M^a. J. (2000): "¿Servirá el multiculturalismo para revigorizar al patriarcado?. Una apuesta por el feminismo global", *Leviatán*, N° 80.
- HERNÁNDEZ DOBÓN, F. (2004): "La 'extranjerización' del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de Calidad", en *Migraciones* N° 15, págs. 261-279.
- LACOSTE-DUJARDIN, C. (1993): *Las madres contra las mujeres. Patriarcado y maternidad en el mundo árabe*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- LANDER, E. (comp) (2000): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, CLACSO, Buenos Aires.
- LÓPEZ, B. (coord.) (2004): *Atlas de la inmigración magrebí en España*, IMSERSO, Madrid.
- MARTÍN ROJO, L. (dir), (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, CIDE, Madrid.
- MATA, A. (2004): "Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria", en *IV Congreso sobre la inmigración en España*, Girona.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A., "Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural" en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17, 1998.
- MERNISSI, F. (1991): *Marruecos a través de sus mujeres*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid.
- MUGAK (2004): *HIYAB. El velo*, N° 26, San Sebastián.
- MUÑOZ, A. y GUERREIRO, B. (coord), (2001): "Sexo y género en la educación. Materiales previos y conclusiones del grupo de Trabajo", en *Congreso Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, Madrid.

- MUÑOZ SEDANO, A. (2002): "Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos", en CANTO, A.C., y otros, *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*, Consejería de educación, Madrid.
- MUJERES EN RED, *Materiales sobre Educación y Género / Coeducación*, en <http://www.nodo50.org/mujeresred/coeducacion.htm>.
- OLNECK, M. R. (1995): "Inmigrants and education", en BANKS, J.A., (ed.), *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan, New York.
- PEDREÑO, A. (coord.) (2005): *Las relaciones cotidianas entre jóvenes autóctonos e inmigrantes*, Ediciones Laborum y Ediciones del Sureste, Murcia.
- PLATT, A. (1989): *Los 'salvadores del niño' o la invención de la delincuencia*, Siglo XXI, México.
- PORTES, A., (1996) *The New Second Generation*, Rusell Sage Foundations, New York.
- RADL PHILIPP, R. (1994): "La educación de géneros en el contexto de la educación intercultural", en SANTOS REGO, M.A. (coord.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, PPU, Barcelona, págs. 157-172.
- SAMPER, S. (2004): "Los discursos sobre el Islam de las mujeres marroquíes inmigrantes en España: cuestiones de identidad y género", en *IV. Congreso sobre la inmigración en España*, Girona.
- SANTOS GUERRA, M. A. (coord.), (2000): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*, Editorial Graó, Barcelona.
- SANTOS REGO, M.A. (coord.) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*, PPU, Barcelona.

- SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M^a del Mar (2004): "Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación", en 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y participación, Girona.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, M^a.E. (2003): "¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas", en AA.VV., *Ciudadanía, poder y educación*, Graó, Barcelona, págs. 89-112.
- SUBIRATS MARTORI, M. (1994): "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", en Revista Iberoamericana de Educación, N^o 6, págs. 49-78.
- TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Los libros de la catarata, Madrid.
- TOYNBEE, A. (1963): *El mundo y el occidente*, Aguilar, Madrid.
- VILÁ, R. (2004): "La sensibilidad intercultural una competencia básica en la educación para una ciudadanía intercultural: un estudio diagnóstico en el Primer ciclo de la ESO", en *IV Congreso sobre la inmigración en España*, Girona.
- VILAR, J.B. (2004): "Curas e inmigrantes ecuatorianos: El clero secular de la diócesis de Cartagena (España) en los orígenes de las actuales redes migratorias ecuatorianas existentes en la Comunidad de Murcia", en LÓPEZ, B. (coord.), págs. 360-361.
- VIRUELA, R. (2002): "La nueva corriente migratoria de Europa del Este", en *Cuadernos de Geografía*, 72, págs. 231-258.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, Ministerio de Educación y Ciencia/ Paidós.

INMIGRACIÓN, GÉNERO Y ESCUELA

Colectivo Ioé

Incorporar la perspectiva de género a nuestra mirada es ya una condición imprescindible si aspiramos a alcanzar cierta comprensión de la realidad social. Abordar el complejo cruce de relaciones entre la variables "género" e "inmigración" en el ámbito escolar se impone, por tanto, como una necesidad en un escenario de creciente conciencia de la diversidad presente en nuestras aulas.

Partiendo de un riguroso trabajo de campo, el Colectivo Ioé hace explícitas algunas de las representaciones de género presentes en el imaginario escolar de alumnas y alumnos de origen extranjero, así como en el del profesorado, y analiza las implicaciones de sus expectativas y prejuicios, y la influencia de éstos en la trayectoria académica y personal de los y las jóvenes. Más que conclusiones, "Inmigración género y escuela" aporta una serie de interrogantes fundamentales para el análisis y la planificación de estrategias y prácticas educativas que aspiren a construir una escuela y una sociedad con más oportunidades para todas las personas.