

EDUCACIÓN, ACULTURACIÓN Y GÉNERO. REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EN EL NUEVO CONTEXTO MULTICULTURAL DE CATALUÑA¹



Grupo ELIMA*

En este ensayo las autoras reflexionan sobre las relaciones existentes entre género, educación e interculturalidad. Definen los ámbitos o problemas relacionados con las estrategias de cambio que las madres y chicas de origen inmigrante y en situaciones de minoría están adoptando para definir y llevar a cabo su propio proyecto migratorio. Esto en un contexto en el cual su triple condición subalterna hace más difícil concretar sus objetivos de emancipación por medio de un contacto prolongado con el sistema educativo de la sociedad mayoritaria.

In this essay the authors reflect on the relationships that exist between gender, education and interculturality. They define the environments or problems that are associated with the change strategies that immigrant-origin mothers and girls, who belong to minorities are adopting in order to carry out their own migratory project; all this in a context in which their threefold subordinate condition hinders their emancipation goals through a prolonged contact with the educational system and with the majoritarian society.

* Las autoras de este texto, Silvia Carrasco, Beatriz Ballestín, Marta Bertran y Eva Bretones, agradecen a otros miembros del grupo su colaboración y su participación en las discusiones, en especial a Cris Molins y Laia Miralles. Departament d' Antropologia Social de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Introducción

Este artículo desarrolla una perspectiva de género en el marco de la educación y las relaciones interculturales, con el fin de identificar los ámbitos y los problemas relacionados con las estrategias de readaptación y de cambio que las niñas y chicas jóvenes de origen inmigrante y en situación de minoría adoptan para definir y llevar a cabo su propio proyecto migratorio y de inserción. Entenderemos el género como la construcción sociocultural de roles, identidades, imaginarios y expectativas, atribuidos a los individuos en función de su sexo, es decir, como producto dinámico de relaciones sociales en contextos concretos y cambiantes: *“Gender in all human groups must, then, be understood in political and social terms, with reference not to biological constraints but instead to local and specific forms of social relationship and, in particular, of social inequality”* (Rosaldo, 1980). Así, en su experiencia múltiple de desigualdad, nos preguntamos cómo articulan estas niñas, chicas y mujeres su participación tanto en los procesos de aculturación² y en la gestión de los mismos, como el papel desarrollado por el espacio educativo formal en esta articulación. En este sentido, algunas de las transformaciones en curso en la sociedad y la cultura mayoritarias que afectan a y son protagonizadas por las mujeres deben incorporarse necesariamente a la reflexión,

en particular, el comportamiento reproductivo y las transformaciones sociodemográficas recientes que caracterizan a España y a Cataluña. Diversas etnografías en curso aportan apoyos empíricos y comparativos a las cuestiones abordadas en el texto.



Colegio San Ignacio, Medellín, 1935-37. F. M.

Interrogantes básicos en los estudios de género, educación y cambio sociocultural

El sistema escolar es un escenario privilegiado para el estudio de las dinámicas de reproducción y de cambio social que, por su parte, dan lugar a la construcción de nuevos escenarios relacionales. En los años 70, tomaron fuerza las distintas críticas feministas al sistema educativo que se centraban en las desigualdades³ que separaban a alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento, expectativas, trayectorias escolares, implicación académica, orientación profesional, etc. Nos detendremos brevemente en las tres corrientes teóricas (o cuatro, si incluimos la visión postestructural

o postmoderna⁴) desarrolladas desde entonces, teniendo en cuenta sus objetivos educativos, su base conceptual, sus estrategias para el cambio y las críticas a sus planteamientos.

Desde el punto de vista del feminismo liberal⁵, cuya meta fundamental es, dentro del marco estructural configurado por la sociedad capitalista y patriarcal, asegurar la “igualdad de oportunidades” entre los sexos. Su intento dentro de la educación es eliminar las barreras que impiden que las chicas (en general, sin hacer distinciones de clase ni de origen étnico-cultural) alcancen su total potencial, independientemente de que esas barreras se encuentren localizadas en la escuela, el psiquismo o las prácticas laborales discriminatorias (Acker, 1995 :65). Así pues, destacan tres conceptos vitales: *igualdad de oportunidades; socialización y estereotipos de sexo; discriminación sexual*. Por razones obvias, se trata del único discurso aceptable para los órganos de poder (el gobierno y sus agencias), aunque a veces también para los sindicatos y los partidos. De la base conceptual del feminismo liberal se derivan diferentes estrategias de cambio educativo : en general, hay un intento por alterar las prácticas socializadoras, un cambio de actitudes, y el uso de procedimientos legales⁶.

La perspectiva liberal ha atraído numerosas y duras críticas desde

diferentes posicionamientos : las críticas generalmente señalan las limitaciones de su estructura conceptual, especialmente de las ideas sobre igualdad de oportunidades, que se suelen identificar y confundir con la igualdad de resultados (O'Brien, 1983), y la confianza en los modelos de socialización y de rol sexual. El énfasis de las actitudes individuales se ve como una forma de reduccionismo psicológico, que culpa a la víctima por su falta (socializada) de percepción o confianza (Connell, 1985). En este sentido, se ha acusado a esta perspectiva de elitista por dejar que las estructuras de opresión sobrevivan imperturbadas -las soluciones se piensan como totalmente educativas, no hay crítica a los procesos del mercado global y del capitalismo-, (Arnot, 1981). Por otra parte, está implícita la idea de que las diferencias sexuales (biológicas) son realmente diferencias de género (culturales). Pero sobre todo, se acusa al feminismo liberal de ignorar el impacto del patriarcado, el poder y la subordinación sistemática de la mujer al hombre (O'Brien, 1983 ; Weiner, 1986), tanto como los efectos del racismo (últimamente en su versión "culturalista") y de la hegemonía de las clases sociales (Arnot, 1981, 1982).

Por otra parte, el movimiento del *feminismo socialista*⁷ se ha centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia.

La cuestión central es: *¿cómo se relaciona la educación con la reproducción de las divisiones de género dentro del capitalismo?* (Arnot y Weiner, 1987). Uno de los conceptos fundamentales usado es, por tanto, el de "reproducción" : los teóricos han analizado cómo la escolari-



Colegio San Ignacio, laboratorios, Medellín. F. M.

zación, mediante diversos mecanismos, perpetúa (*reproduce*) la división de clases dentro de la fuerza de trabajo. Para analizar la desigualdad entre sexos se desarrolla el concepto de *código de género*⁸ (MacDonald, 1980).

Se toma este análisis como punto de partida para una "perspectiva político-económica" (Arnot, 1981), llamando la atención sobre la función de las escuelas en la *reproducción de la división sexual y social del trabajo en la familia y en el lugar de trabajo*. Así, el feminismo socialista se mueve "hacia una praxis educativa, hacia una pedagogía radical" (Middleton, 1984). Esto puede significar (eventualmente) el desarrollo potencial, con profesores y alumnos, de estrategias de resistencia o movi-

mientos hacia un curriculum que se enfrente a la hegemonía dominante⁹. Sin embargo, según Acker (1995 :70), gran parte del trabajo del feminismo socialista en educación ha consistido en la formulación de argumentos teóricos, en investigaciones históricas o en análisis políticos. Comparativamente hay pocos estudios empíricos sobre los procesos de la escuela. En parte, este vacío parece deberse a la dificultad de exponer la *teoría de la reproducción* de acuerdo con el método científico clásico de contrastación de hipótesis. Por todo ello, el feminismo socialista, junto con la investigación neomarxista de la educación en general, puede ser

acusado de sustituir la puesta a prueba rigurosa por la "ilustración apta" (Hargreaves, 1982). Otras críticas al enfoque del feminismo socialista han sido su exceso de academicismo y su poco desarrollo de estrategias para la acción educativa. Debido al determinismo social que se desprende de los supuestos de partida se muestra claramente insuficiente para interpretar las estrategias desarrolladas por las mujeres ante el sistema educativo desde las especificidades culturales, en nuestro caso surgidas en un marco de relaciones interculturales, a raíz de la inmigración y los cambios en las minorías.

Como el feminismo socialista, el *Feminismo radical*¹⁰ quiere ver un cambio fundamental en la es-

estructura social, la eliminación del *dominio masculino* y las *estructuras patriarcales*. Ahora bien, desde este enfoque (a diferencia del anterior) se han hecho pocos intentos para relacionar la vida escolar con la economía o con la familia. Sus análisis desarrollan otro concepto de “reproducción” (Mahony, 1985): *lo que se reproduce es el dominio de los hombres sobre las mujeres*, obstruyéndose el acceso completo de las chicas y mujeres al conocimiento, a los recursos, a la autoestima y a la liberación del miedo y la vergüenza. La producción escrita en esta línea se caracteriza por dos intereses fundamentales : *el monopolio de la*

cultura y el conocimiento por parte de los hombres ; y las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas. Un elemento común en todos los trabajos es el compromiso por situar a las chicas y a las mujeres en el centro de atención, destacando sus propias perspectivas y subjetividades. El cambio pedagógico se dirige a eliminar las *relaciones jerárquicas y competitivas* y a estimular la *participación* de las alumnas. Pero se ha acusado al feminismo radical de ser meramente descriptivo y no explicativo (Middleton, 1984), de reduccionismo biológico, y de generalizaciones abusivas que agrupan de un lado a *todos los hombres* y del otro a *todas las mujeres* desviando la atención de lo que realmente divide y complica las relaciones: la clase social,

las relaciones interétnicas, la nacionalidad o la edad.

Sin embargo, ninguna de las perspectivas logra superar la paradoja de la *semejanza en la diversidad de las mujeres*. Como afirma Acker (1995 :76), la historia de la



Procesión del Sagrado Corazón, Medellín, 1937. F. M.

lucha por la educación de la mujer muestra las tensiones entre las estrategias que enfatizan las semejanzas y las diferencias, estructuras o agentes : *“Pero las tensiones pueden ser tanto productivas como destructivas. Es a través de estos mismos dilemas, a través de los intentos de resolver lo irresoluble, a través de los intercambios entre las estructuras feministas, como avanza la teoría feminista”*. Para nosotras, sin embargo, a pesar de sus insuficiencias, las diferentes teorías señalan aspectos clave en las estrategias de las mujeres, aunque necesitan ser enriquecidas y reformuladas a partir de un trabajo etnográfico y comparativo en entornos socioculturales complejos.

En Cataluña, sur de Europa y norte de España, espacio-destino en esta nueva frontera internacio-

nal entre el mundo rico y el mundo pobre, uno de los retos que se nos plantea en la investigación educativa es analizar *cómo el cambio educativo acelera los cambios en los proyectos de género y en los procesos de inserción, tanto en el conjunto de la sociedad mayoritaria como entre las mujeres inmigrantes y minoritarias*, en un contexto donde domina un discurso ambiguo y polisémico a favor de la *integración*. Lo que hemos visto hasta el momento es la necesidad de problematizar el mismo concepto de *integración*, si no queremos adherirnos, por omisión, a la orientación asimilacionista y autocomplaciente de la sociedad mayo-

ritaria. Así, aún más en el caso de las niñas y de las mujeres inmigrantes y minoritarias, habría que preguntarse con Zehraoui, Y.S.Live y Mainguy (1992) *¿qué modelo de integración ? ¿Integrar a quién con relación a quién y a qué?* Parece claro que, si no contamos con las visiones y la posiciones de las propias interesadas sobre la integración¹¹, a través de un análisis profundo de sus estrategias, relaciones y proyectos, estaremos haciendo un flaco favor a la construcción de un análisis crítico, contribuyendo a la producción y a la reproducción social de las desigualdades, desde el propio discurso académico y disciplinario, cuya inercia culturalmente específica sustenta y valida la práctica educativa y la representación social.

Problemática e hipótesis de trabajo en torno a los proyectos de las mujeres inmigrantes y de minorías y el sistema educativo

Debemos reconocer que, en cierto modo, los objetivos de emancipación que persiguen algunas mujeres inmigrantes acaban de gestarse y concretarse por medio del contacto real y prolongado con las instituciones de la sociedad mayoritaria, especialmente en el marco del sistema educativo, aunque también en otros ámbitos de relación y contacto intercultural real, entre los que por razones obvias también destaca el sistema sanitario y los servicios sociales.

De este modo, inevitablemente, sus estrategias se perfilan como respuestas a las dificultades de un contexto en el cual deben hacer frente a una *triple condición subalterna*. En primer lugar, son *mujeres* en culturas fuertemente *patriarcales*. Esto es más grave para las mujeres inmigrantes por la falta inicial de redes femeninas y culturales propias en destino, así como la necesidad de reconstruirlas, al tiempo que se 'reconstruye' un abanico de nuevas imágenes y expectativas, proyectado generalmente en las hijas; esto se contrapone con una representación por parte de la sociedad mayoritaria que insiste en omitir su capacidad de acción, su condición de agentes sociales competentes,

imagen que comparten con las mujeres que pertenecen a minorías étnico-culturales fuertemente estigmatizadas, como el caso de las gitanas. En segundo lugar, son *inmigrantes*, lo cual nos remite a un estatus legal precario y una posición de minoría, en una sociedad frecuentemente hostil hacia ciertas creencias y prácticas de sus culturas, especialmente en lo que se refiere al Islam y las imágenes que



Escuela Doméstica, Medellín, 1938. F. M.

evoca entre los occidentales (y, entre ellos, muy especialmente los españoles), derivadas de las *distintas historias de contacto y conflicto* entre los grupos a los cuales pertenecen y la sociedad mayoritaria y agudizadas por distintos grados de encapsulamiento fundamentalista que ha tomado la resistencia al imperialismo y a la dependencia en los países árabes. No obstante, la diversidad islámica es patente como reflejo de la propia diversidad en el colectivo inmigrante: muchas veces puede tomarse por una reconstitución estrictamente religiosa lo que es solo un mecanismo de normalización del colectivo migrante en destino mediante la creación de un espacio de sociabi-

lidad y de socialización propio, un lugar de encuentro especialmente interesante para las mujeres (Moreras, J., 1999).

Se añade a esta situación otro abanico de prejuicios e incompreensiones que atentan, desde el punto de vista occidental, a la base de los derechos universales y de la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres, como las prácticas relacionadas con ciertas mutilaciones genitales centrales en muchas culturas africanas, no solamente subsaharianas¹². En tercer lugar, son *económicamente débiles* en un mercado de trabajo periférico y precario. Sus oportunidades laborales se concentran sobre todo en el servicio doméstico, independientemente de su grado de cualificación, seguido por activida-

des industriales a destajo en la economía informal y el comercio, sin olvidar, por supuesto, las presiones hacia la prostitución que afecta a determinados colectivos y condiciones de migración femenina¹³. Se añade a esta realidad el hecho de que la mayoría de las mujeres inmigrantes en España y en Europa adquieren su estatus legal sólo a partir del reagrupamiento familiar, lo cual quiere decir que, generalmente, sus permisos de residencia dependen de la situación en que se encuentren los permisos de *residencia* y de *trabajo* de sus maridos¹⁴. Esto tiene un doble efecto: por una parte, la distancia cultural las relega idealmente al hogar y a la esfera familiar privada –un espacio de con-

tinuidades culturales y de control social- y las aleja de la autonomía laboral al tiempo que, por otra parte, su estatus legal dependiente –lo que podríamos asimilar a la distancia social frente a la ciudadanía con plenos derechos–, agudiza su desamparo ante *formas extremas de explotación*¹⁵. Aunque no podemos afirmar que se aplique de manera sistemática como las anteriores y como la sociedad mayoritaria supone, cabría añadir sin duda una cuarta dimensión a estas condiciones, la que se refiere específicamente a la edad, por la consideración especial que se centra en las niñas y en las chicas jóvenes en procesos en los que se percibe el doble riesgo por una anunciada transformación de algunos núcleos de la cultura del grupo, así como de la definición de los principios en los que se basan las relaciones internas de poder.

Como ha sucedido con antelación en países vecinos (el caso francés ha sido descrito de manera brillante por Camilleri, 1991), a veces sus estrategias pasan por una *aparente radicalización* en determinados aspectos de sus *culturas de origen*¹⁶ como medio para adquirir una cierta *autonomía funcional* que les permite *sacar partido de algunas oportunidades* que en la sociedad mayoritaria pasan inequívocamente por el acceso a claras competencias en *el ámbito de la educación*¹⁷, especialmente por la obligatoriedad de la misma hasta los 16 años que afecta por igual a la infancia y a la

juventud inmigrante, al margen de su situación legal en el país. Y es importante señalar que ésta es una disposición legal cuyo incumplimiento es perseguido, a pesar de la existencia de algunas situaciones que escapan al control y que a veces se toleran a partir de un relativismo mal entendido –incluso desde supuestas ideas renovadoras de *atención a la diversidad*¹⁸– que



Instituto Central Femenino, Biblioteca, 1938. F. M.

afecta sobre todo a las chicas, como la ocurrencia de matrimonios y las maternidades precoces, antes de los 16 años, en determinados grupos.

En lo que se refiere a las mujeres de la minoría gitana, hay que reconocer que algunas ocupaciones tradicionales confieren una autonomía de movimientos que puede resultar adaptativa en situaciones de cambio y aculturación, pero también se detectan elementos de radicalización aparente, como la reivindicación del matrimonio por el rito gitano¹⁹. Al mismo tiempo, se dan formas propias de contestación y gestión de la aculturación de buena parte del pueblo gitano que abren caminos para transformar ciertas prácticas en

las relaciones de género (por ejemplo, las variedades del movimiento de orientación religiosa conocido como ‘culto evangélico’). Igualmente una parte mayor de esta población, dentro de su actual contexto de diferenciación social, valora de manera inequívoca la prolongación de la escolarización también para las hijas, aunque persiste en otros la percepción de un riesgo extremo de aculturación para las niñas durante la transición de primaria a secundaria. Se dan con frecuencia fenómenos como la ocultación de la pertenencia a la etnia gitana en niveles de enseñanza medios y superiores, para evitar el rechazo entre no gitanos. En este sentido, además, defenderíamos la pertinencia de una hipótesis paralela a la que mantiene Gibson (1988) en relación con las chicas sihks en Estados Unidos:

las chicas jóvenes escapan mejor que los chicos a una situación estigmatizada, *de casta*, en relación con la mayoría, porque se hallan en pleno proceso de construcción de nuevas identidades de género dentro de su entorno étnico, con un umbral de tolerancia más alto cuando se encuentran en posiciones intermedias o subordinadas, mientras que ellos viven el proceso de cambio desde otra dirección, redefiniendo en primer lugar su identidad étnica, a veces a través de su identidad de género, abocados con mayor frecuencia a comportamientos y valores oposicionales frente a la mayoría. También por esta razón, las estrategias de cambio por medio de aparentes radicalizaciones

en elementos de la cultura del grupo altamente emblemáticos son preferidos por las chicas y mujeres.

Kaplan (1998) ha señalado el papel del movimiento asociativo entre las mujeres senegambianas en Cataluña en relación con la necesidad de reconstrucción de redes de apoyo de mujeres que vienen a desarrollar funciones propias del parentesco en términos rituales y también instrumentales. El reconocimiento de este papel no sólo no descarta el rol activo de las mujeres en el contexto de sus grupos de pertenencia, sino que ofrece una visión más rica y más precisa de su propio proceso migratorio. Pensamos que se puede trasladar este razonamiento al caso de las mujeres gitanas en la actualidad, muchas de ellas jóvenes, protagonistas inesperadas de un espectacular movimiento asociativo específico y mixto, también entre mujeres de minoría y mayoría, que empiezan por reclamar una voz propia.

Transformaciones sociodemográficas en la sociedad de inserción: implícitos sobre fecundidad, educación y diferencia cultural

El Estado español y dentro de éste, Cataluña, viven desde hace unos años una situación socio-demográfica excepcional. Nos

encontramos ante una sociedad antinatalista, que se sitúa muy por debajo de los índices de reposición, y en la que no parece que prontamente se desarrolle un cambio drástico que derive hacia un aumento. Cataluña ha vivido desde 1900 un incremento significativo de pobla-



Escuela Tutelar, Medellín, 1938. F. M.

ción puesto que la ha triplicado (1,9 millones en 1900 a 6,1 millones en 1998), mientras que el Estado español sólo la ha duplicado (18,6 millones en 1900 a 39,8 millones en 1997). Pero en los últimos años el ritmo de crecimiento de la población ha disminuido notablemente, ubicándonos en una sociedad claramente envejecida.

En Cataluña la población menor de 20 años representaba un 22,2% del total en 1997, y el 20,4% en 1998, mientras que en el Estado español se situaba en el 23,2% (año 1997). En 1995 en Cataluña se dio el índice coyuntural de fecundidad más bajo de los conocidos llegando a 1,14 (el Estado español en 1995 llegó a 1,15; en Europa se situaba en 1,5), muy lejos del 2,1 ideal para su reposición. En estos 5 años podemos apreciar una leve

recuperación, puesto que alcanzamos en 1999 el 1,23 en el índice coyuntural de fecundidad, aunque la edad media de las madres es mayor que nunca: casi los 31 años. Podemos apreciar aún más la paradoja de esta situación si tenemos en cuenta que nuestra sociedad dispone ahora del mayor número efectivo de mujeres en edad de procrear, entre las que se encuentran las hijas del baby-boom nacidas desde finales de los sesenta hasta mediados de los setenta.

Los resultados de las encuestas efectuadas para predecir los comportamientos en cuestiones de procreación no parecen ser

más alentadores para quienes están preocupados por el fenómeno. Una encuesta reciente realizada por el Instituto Nacional de Estadística entre mujeres de 15 a 49 años daba como resultado que el 50,1% de las mujeres entrevistadas no tiene intenciones de procrear, sin observarse diferencias significativas según la clase social. La escasez de población en edad productiva empieza a ser patente desde diversos sectores económicos. Este contexto contribuye a situar al Estado español y Cataluña en espacios socio-geográficos receptores de emigración.

Todo ello nos permite hablar de una sociedad en transición, donde se están cuestionando modelos anteriores y se están creando nuevos modelos a muchos niveles relacionales. Es el caso de

la conceptualización y las expectativas que se vierten hacia los niños y las niñas. Este cambio sociodemográfico nos está indicando que está variando el valor de los niños y niñas de los hijos, su importancia social, las pautas de cuidados infantiles, los roles que protagonizan en el seno familiar, el tipo y número de instituciones que tienen como centro a los menores. Sin duda la relación entre los dos fenómenos es evidente, y conlleva también replanteamientos genéricos en lo que respecta a los roles familiares e individuales de la maternidad y la paternidad. Las opciones de la fecundidad se complican.

Los medios de comunicación de masas emiten la idea de que el escaso aumento de natalidad vivido en los últimos años se encuentra, además, afectado proporcionalmente por el comportamiento reproductivo de las minorías inmigrantes, supuestamente protagonistas de una elevada tasa de fecundidad (“La natalidad de las inmigrantes evita que haya más muertes que nacimientos en España”, *El País*, 18 de diciembre de 2000; “España alcanza ya los 40 millones gracias a la inmigración”, *El País*, 13 de diciembre de 2000; “Catalunya registra la natalitat més alta dels últims 15 anys”, “Les famílies estrangeres son les que tenen més fills”, *Avui*, 14 diciembre de 2000). Esta percepción presupone unos elevados índices de

presencia inmigrante, del peso de su comportamiento reproductivo en la totalidad de la población, de protagonizar altos índices de natalidad en los países de origen, teniendo continuidad este comportamiento en el país receptor. Se produce, en este proceso



Colegio San Ignacio, Biblioteca, 1941. F. M.

mediático, una homogeneización de población culturalmente diversa y de su comportamiento reproductivo bajo el epígrafe “inmigrante”. Consecuentemente se ignora el contexto real de tales índices elevados de natalidad allí donde los haya, así como los factores que lo explican. El corolario de esta representación es la proyección de esta idea de “bomba demográfica” sobre los propios países receptores. A la enorme distorsión de los hechos, se añade la imposibilidad de percibir los cambios que la población inmigrante protagoniza en lo que respecta a pautas de diferentes tipos, entre ellas también, evidentemente, las reproductivas, que intervienen directamente en los proyectos y prácticas de las mujeres y chicas jóvenes.

El hecho que Cataluña y el Estado español sean sociedades *antinatalistas* se explica en un contexto histórico, económico, político y social concreto. La “mejora general” del nivel de vida hace pocas décadas, la llamada «emancipación» de las mujeres paralela a la “entrada” de éstas en el mercado laboral formal, con una mayor posibilidad de acceso a trabajos de competencia exclusivamente masculina en otro tiempo, la generalización de la sociedad de consumo y de la comunicación de masas, etc., han cambiado las relaciones intragenéricas e intergenéricas, aunque esto haya sido determinante sólo desde que se supera una idea de *trabajo femenino como ayuda*, y desde que el feminismo burgués descubre la *doble carga*, como bien saben las mujeres obreras que lucharon desde los inicios de la industrialización. Los roles y valores asociados a ser hombre y ser mujer han sufrido un cambio que se ha traducido también en relación con ser madre y ser padre. En los años setenta algunas antropólogas (Chodorov, 1984) apuntaban a las relaciones intragenéricas femeninas como canales transmisores del ser madre, en una concepción que en aquellos momentos se definía por una elevada carga de maternaje que ocultaba otros aspectos relacionales de este papel. Esta evidencia se concretaba en crítica e instaba a modificar la concepción que se tenía de la maternidad y a replantear y revalorizar esta vivencia. En los últimos años, como con-

no como ayuda, y desde que el feminismo burgués descubre la *doble carga*, como bien saben las mujeres obreras que lucharon desde los inicios de la industrialización. Los roles y valores asociados a ser hombre y ser mujer han sufrido un cambio que se ha traducido también en relación con ser madre y ser padre. En los años setenta algunas antropólogas (Chodorov, 1984) apuntaban a las relaciones intragenéricas femeninas como canales transmisores del ser madre, en una concepción que en aquellos momentos se definía por una elevada carga de maternaje que ocultaba otros aspectos relacionales de este papel. Esta evidencia se concretaba en crítica e instaba a modificar la concepción que se tenía de la maternidad y a replantear y revalorizar esta vivencia. En los últimos años, como con-

secuencia, y paralelamente a este cambio, se habla también de las variaciones que, evidentemente, también se han producido en lo que se refiere al rol paterno y a la masculinidad (E. Badinter). Así, mientras se habla de la emancipación de la mujer, término en positivo, no se habla, en general, de una nueva maternidad, aunque la hay; sí se habla de la “crisis” de la paternidad y/o de la nueva masculinidad, en negativo. Los análisis recientes pretenden remarcar que el término crisis no conlleva en sí valoración, y que sólo hace referencia al cambio de rol masculino, a caballo del femenino, aunque deben ser, en realidad, paralelos (Flaquer, 1999; Anguera Doménjó y Riba Campos, 1999). Las relaciones intergenéricas han quedado así afectadas también en el seno de la unidad familiar.

Las mujeres inmigrantes se encuentran a su llegada con una sociedad en pleno cambio en el que ellas también van a participar de forma activa, aunque la sociedad no lo perciba así. Para unas, la natalidad y los conceptos asociados de maternidad y paternidad se ven afectados al participar en un contexto socioeconómico de escasa cobertura, marcado por el progresivo desmantelamiento de nuestro ya de por sí exiguo estado de bienestar, lo que ejerce una presión hacia los roles tradicionales dentro de las familias, en un momen-

to marcado por el cambio de contenidos en los roles reproductivos. Para otras, las expectativas que podían tener en los países de origen hacia los hijos e hijas se ven modificados de forma drástica situando a las mujeres en una encrucijada de valores a menudo contradictorios en los que su posición es poco comprendida y tenida en cuenta. La perspectiva de

probabilidad entre la instrucción de las mujeres y su uso de la fecundidad como elección. Puede ocurrir y de hecho, ocurre, que algunas mujeres (desde chicas en edad escolar, incluso de 14 años hasta mujeres adultas) se vean forzadas al matrimonio y a la maternidad en las condiciones más extremas de comportamiento tradicional (islámico o católico) entre nosotros, y que busquen ayuda para abortar en un castellano aprendido en un par de años de escolarización adolescente.

entre nosotros, y que busquen ayuda para abortar en un castellano aprendido en un par de años de escolarización adolescente.

Pero tanto si se dan transformaciones como si se mantienen convenciones y opciones culturales más tradicionales, las mujeres inmigrantes

se encuentran en una sociedad en la que no reciben el apoyo aprendido y esperado en su sociedad de origen y a menudo les está resultando difícil practicar con cierta libertad y nuevas redes el contenido de sus propios proyectos reproductivos. La gran *medicalización* del embarazo ya desde los primeros meses, los cuidados infantiles culturalmente específicos de la sociedad de inserción, las prácticas de salud de las madres en nuestra sociedad, la inexistencia en muchos casos de mujeres cercanas (parientes o no) que se den un apoyo mutuo, el gran coste económico de los accesorios y el repertorio que desde aquí se perciben como necesarios (un ajuar mínimo inacabable),



Colegio Pío X, Cartagena, 1907

nuevas posibilidades que se plantean como persona, mujer, madre, esposa, dentro y fuera de su grupo, hacen tambalear algunos de los principios por los que se regía hasta el momento la convivencia cotidiana. Se pueden producir desacuerdos internos dentro de la pareja en relación con tener hijos o no tenerlos, según la vivencia del cambio, la existencia de redes relacionales y los contactos con mujeres del mismo país de origen, del país receptor o de otros entornos culturales. La escolarización como vehículo de otros conceptos de mujer y de madre también está presente, tanto en la experiencia personal, como a través de las de sus hijas, porque existe una clara relación de

pueden situar a estas mujeres en una experiencia desconcertante de la maternidad.

Procesos colectivos, proyectos individuales y espacio de la educación

La situación de desconcierto y de presión que viven estas mujeres para ubicarse en la sociedad mayoritaria es paralela a la que viven las chicas cuando se va aproximando la transición hacia la vida adulta, entre distintas opciones de proyecto vital y de modelos para recrear elementos de distintos mundos, a menudo en contradicción. Las aspiraciones escolares, profesionales y de estilos de vida “mayoritarios” se unen y se contraponen a visiones socioculturales tradicionales en las adolescentes inmigrantes y de la minoría étnica gitana. Esto se añade a las diferencias, que en ocasiones se producen, en la identificación de las vías para llegar a modelos adultos aceptables y en la identificación del contenido de los propios modelos en transición, en definitiva, a las diferentes *conceptualizaciones del éxito social* por parte de la escuela, de las familias, y del grupo de iguales.

Los testimonios de algunas niñas y jóvenes de diversos colectivos migrantes y minoritarios en

desventaja social, pueden ilustrar el funcionamiento de las ideas de *proyecto migratorio*, *proyecto de integración* y *proceso de aculturación* que adoptan las niñas / adolescentes en un contexto caracterizado no solo por sus profundas transformaciones culturales, sino también por un sistema de relaciones desiguales. Porque niñas y jóvenes comparten distintos espacios de relación en los que se desarrollan procesos de en-



Colegio San Pedro Claver, Cartagena, 1927

señanza y aprendizaje y en ellos entran en contacto con prácticas, normas, valores y otros contenidos socioculturales que rara vez suponen una articulación cognitiva sencilla y una experiencia emocional llevadera, o que puedan realmente compartir. Los contenidos transmitidos y adquiridos en cada uno de los espacios juega un papel diferente, en intensidad y relevancia, en la *elaboración e interiorización de expectativas* a lo largo del ciclo vital infantil y adolescente. Todo ello es de especial importancia para comprender los procesos de *construcción y recreación de las identidades* de estas niñas y adolescentes y las estrategias que desarrollan en su práctica.

El grupo de iguales

Las adolescentes de origen magrebí y de etnia gitana se mueven entre dos mundos no siempre fáciles de unir; los discursos y las prácticas mayoritarios vehiculados por el universo educativo y los modelos aceptables desde el universo familiar y comunitario; libres de escoger, ellas aspiran a los modelos considerados más prestigiosos en el estilo de vida “moderno”, lo que las asemeja a sus iguales mayoritarias (Roux, 1991). Además, resulta obvio que la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años en el sistema educativo español puede tener, radicalmente, un efecto diferencial en las experiencias de género

para estas chicas jóvenes, ofreciéndoles la posibilidad de tomarse un tiempo real en un período decisivo en el que se pueden desarrollar proyectos personales, alargando el potencial de sociabilidad del grupo de iguales, en el medio educativo, al menos sobre el papel.

Fátima lo expresaba así:

“...en estos momentos no sé con seguridad que es exactamente lo que quiero hacer dentro de dos años... de momento acabaré la ESO²⁰ ... lo que sí tengo claro es que quiero ser independiente, autónoma... Libre... no quiero depender económicamente de nadie”

(Fátima, 15 años. Nacida en una ciudad marroquí, vive en nuestro país desde los 9 años. Ella es la penúltima de nueve hermanos. Viven en un barrio del casco antiguo de Barcelona²¹. Cursa tercero de enseñanza secundaria obligatoria, y por primera vez en su trayectoria académica ha suspendido gimnasia, aduciendo desavenencias por razón de género con su profesor / tutor. Los recuerdos más tiernos que evoca se centran en su abuela materna, con quien pasó su infancia, lejos de su familia y de su nueva madre, y de quien aprendió a ser feliz).

Y, no tan lejos de la primera toma de decisiones, Dolores decía:

“...pues a mí me gustaría ser médica... para curar a la gente y tener mucho dinero...” (Dolores, 9 años. Nacida en Cataluña, de etnia gitana, es la menor de cuatro hermanos. En estos momentos cursa 3º de primaria en un centro público situado en un barrio periférico a las afueras de Barcelona²². Reconocida académicamente por sus compañeros y profesores, en los diferentes juegos de destrezas académicas que desarrollan a lo largo de trimestre escolar todos sus compañeros, sin excepción, quieren que sea ella la responsable, aduciendo siempre que “ella sí que sabe hacerlo todo bien”).

El grupo de iguales, como espacio de relación y como generador de expectativas y experiencias de las jóvenes inmigrantes y de minorías étnicas, juega un papel decisivo en la configuración de las expectativas personales. “Même école, même ambition” para todas, autóctonas e inmigrantes, pero tal y como empezamos a vislumbrar, los costes para unas y otras son algo más que desiguales.



Colegio Montessori, Cartagena, 1960

La familia

Diversos estudios sobre itinerarios escolares y concentración de minorías inmigrantes y étnico-culturales en las escuelas permiten que conozcamos directamente la vinculación que establecen las familias entre expectativas de mejora –en el sentido de acomodación al entorno social y movilidad en las posiciones sociales– y estrategias en la escolarización. Así pues, podemos decir que nos encontramos ante una vinculación directa entre escolarización y éxito social y, en este sentido, podemos hablar de la identificación de algunos grupos con el discurso dominante y de la

reproducción de sus prácticas. Son muchos los padres de origen marroquí convencidos de que la escuela permite el acceso a las mejores profesiones y es por ello que ofrecen a sus hijas adolescentes la opción de poder estudiar, lo que supone una *primera concesión al sistema educativo*, dado que se opone a la concepción marroquí tradicional del rol de la mujer (Camilleri, 1992). Sin embargo, estas mismas familias manifiestan la firme voluntad de mantener determinados valores tradicionales en sus hijas a fin de “mantenerlas” aptas a ojos de la comunidad.

Es así como Fátima manifestaba su enojo ante la contradictoria duplicidad de responsabilidades: familia y escuela, que le impedían asistir a un acto público con sus amigos y amigas.

“Hoy estoy enfadada... no tengo suficiente con el cole que tengo que cuidar de mi padre... mi madrastra está enferma y yo tengo que encargarme de hacerle la comida, prepararle la ropa. Es imposible que podáis contar conmigo.”

En este mismo sentido, Dolores se lamentaba de sus obligaciones domésticas cuando lo realmente interesante era ir a la escuela y aprender muchas cosas nuevas,

“...hoy es día de mercado... mi madre se va muy temprano y yo me he tenido que hacer cargo de la casa... ya sabes (Do-

lores, su rostro mostraba decepción y al mismo tiempo ilusión, una tarde fantástica se abría ante sus ojos).

Esta contradicción entre acomodación y no-asimilación que persiguen las familias, genera ambivalencias en las adolescentes hijas²³. En algunos casos, supone forzarlas a mantenerse ancladas en una seguridad que no entienden, en un marco de origen que en realidad no conocen pero que les permite una adecuación psicológica menos costosa a priori ya que reestablece la aprobación del grupo familiar. En otras, genera un esfuerzo por autogestionarse el propio proyecto de aculturación.

Como la versión personal de Hanna de su *mito de retorno*:

“..llevo aquí desde los 3 años... no recuerdo qué supuso para mí el cambio...algún día, sin embargo volveré a mi país, a Marruecos... Sé que allí todo es diferente... allí lo tengo todo” (Badrun, 14 años. Nacida en un pueblo de Marruecos, lleva en nuestro país desde los 3 años. Ella es la mayor de seis hermanos. Viven en un barrio del casco antiguo de Barcelona; el resto de la familia extensa continúa en Marruecos. Cursa segundo de enseñanza secundaria obligatoria, y el rasgo más sobresaliente de su personalidad es

una timidez envuelta en una gran sonrisa. Badrun define a su madre como una artista de la henna en los diferentes rituales de transición).

La cohesión familiar, las relaciones con la familia que continúa viviendo en el país de origen, así como el modelo de educación adoptado por la familia son variables influyentes en las aspiraciones de nuestras ni-



Colegio Montesori, primeras comuniones, Cartagena, 1960

ñas y adolescentes, pero no siempre en el sentido deseado por ellas. En algunos casos, los propios padres pueden tener la sensación de perder las riendas de su proyecto migratorio inicial, o sentirse presionados por las comunidades reconstituidas en destino y así protagonizar actitudes y prácticas de control sobre las chicas –o amenazándolas con mandarlas a su país de origen contra su voluntad-, agudizando las dificultades propias de sus trayectorias de género en ambos mundos e invirtiendo sus expectativas.

El centro educativo

Uno de los caminos hacia la acomodación de las mujeres

inmigrantes y de minorías étnicas, pasa por la asistencia de sus hijas a la escuela. La escolarización se plantea como necesaria e indispensable para desenvolverse en la sociedad; se mantiene que el hecho de asistir a la escuela prepara a las niñas y niños para el futuro y que es un hito necesario en el camino hacia el éxito social, más aún en un momento de cambio global que plantea la mayor relevancia de

estos primeros estadios para fundamentar lo que será la ‘educación a lo largo de la vida’. Sin embargo, es evidente que no todo el mundo llega a la meta en este camino, que se presenta a sí mismo como el medio hacia el éxito social. El discurso institucional plantea los objetivos de la escuela como incuestiona-

bles y no posibilita el hallar las causas del fracaso escolar en su interior, situando la causa del fracaso en el propio alumnado. Ahora bien, el aparente bajo rendimiento de algunas de estas niñas/adolescentes de origen inmigrante y/o de minorías étnicas es susceptible de presentar explicaciones inadvertidas. La deslegitimación que desde ciertos grupos minoritarios se hace de la escuela como institución de la mayoría, puede provocar en sus miembros peores resultados y no-continuidad en la “vía institucionalizada” de éxito. Pero al mismo tiempo es de especial importancia no perder de vista los costes que supone para una chica convertirse en el centro de otra deslegitimación,

la concepción de éxito social que defienden los miembros de la comunidad, directa o indirectamente, en relación con la mayoría y a partir de definiciones tradicionales de género. Cuando esto ocurre, dos opciones extremas se perfilan: replegarse hacia el marco de referencia del propio grupo, pasando inadvertida (posible fracaso social y académico para el sistema escolar y sus valores mayoritarios), o renunciar a la aprobación del propio grupo de referencia, protagonizando un proceso de aculturación no aceptable, vivido como el desarraigo de la comunidad (posible éxito académico y personal dentro de los valores de la sociedad mayoritaria).

Contrariamente a lo que pensamos como mayoría, la aparente radicalización de determinados rasgos culturales en la figura materna es, en numerosas ocasiones, una estrategia, libre de toda duda a ojos de la comunidad, para adquirir cierta autonomía funcional. Como ya apuntábamos en páginas anteriores, para muchas mujeres/madres el centro educativo es escenario privilegiado en la búsqueda de emancipación. El centro educativo como encuentro obligatorio entre mayorías y minorías permite a las madres, y a las hijas, disfrutar de oportunidades para conjugar y diseñar proyectos propios. Son muchas de ellas las más interesadas en el cambio. Con mayor o menor ímpetu y contenidos diferenciados, son ellas las que

intentan eliminar, o como mínimo reducir, aquellas particularidades del sistema tradicional que más les “afectan”, manifestando, directa o indirectamente como injustas las prescripciones no igualitarias propias de la familia patriarcal más persistente en muchos rasgos de sus grupos de referencia.

Fátima lo tiene claro, es marroquí. Fátima cree en la igualdad



Colegio Nuestra Señora del Carmen, curso de mecanografía, Cartagena, 1924

entre hombres y mujeres y reivindica el papel activo de la mujer,

“...yo me siento marroquí...lo que me molesta es la actitud machista de los hombres marroquíes...en cambio aquí...los españoles te dejan ser libre, vivir a tu manera... cuando una ya sabe lo que debe hacer no es necesario que se lo repitan mil veces...”

Tampoco Bintou tiene ninguna duda sobre algunos principios en que se siente cómoda para fundamentar su identidad,

“Yo no puedo irme a vivir con un chico e ignorar los rituales...”

soy musulmana...y ello me obliga a casarme, pero con quien yo quiera y cuando yo quiera...solo faltaría” (Bintou, 16 años. Nacida en Dakar, capital de Senegal, pasó gran parte de su infancia en una ciudad francesa. Lleva en nuestro país desde los 12 años. Ella es la mayor de los hermanos. Viven en un barrio del casco antiguo de Barcelona, donde ayuda complaciente a su madre en una peluquería africana. Cursa cuarto curso de enseñanza secundaria obligatoria. Tiene muy claro que necesita buenos resultados académicos para llegar a ser una gran doctora y se esfuerza mucho en ello).

Carmen, en la misma línea, define en pocas palabras lo que en su opinión es su modelo de familia,

“Yo quiero casarme con uno de esos que sale por la tele...un artista, que me cuide mucho, que trate bien a mis hijos, que no me pegue y que no beba... viviríamos en París, y (él) conduciría el coche más caro...un Ferrari... a mis hijos les enseñarían muchas cosas en la escuela para después poder saber...y encontrarían un trabajo de jefe donde fueran ellos los que mandarían...” (Carmen, 9 años. Nacida en Cataluña, de etnia

gitana, es la penúltima de siete hermanos. En estos momentos cursa 3º de primaria en un centro público situado en un barrio fronterizo a las afueras de Barcelona. Habla con timidez de la incapacidad de su padre y muestra entusiasmo al reconocer en su madre, y por extensión en sus hermanas, el modelo de mujer emprendedora que reorganiza la experiencia cotidiana familiar).

Su paso por la institución escolar mayoritaria es para todas ellas la posibilidad de adquirir un nuevo estatus, un proyecto de inserción posible pero no provisto todavía de modelos referentes en su grupo y a través de procesos individuales de aculturación.

A lo largo de éstas y otras entrevistas y observaciones, éste es un tema recurrente: cómo, en las experiencias de estas niñas y jóvenes africanas y de etnia gitana -pertenencias múltiples que las diferencian de sus iguales mayoritarias- es el centro educativo el que actúa como mediación y el que hace las funciones de espacio de construcción intercultural, convertido en su propia herramienta para la integración en la vida adulta, dentro de una sociedad mayoritaria que las puede incluir con sus particularidades.

Así, parece claro que, además de un concepto más diverso y dinámico de *integración* que hemos

discutido en la primera parte de este texto, necesitamos incorporar a nuestra perspectiva un nuevo concepto de *interculturalidad*, entendido como un proyecto de interrelación a partir de las relaciones que se establecen entre grupos culturales, entre individuos, -y no 'entre' culturas- diferentes, así como los intercambios y las recreaciones culturales resultantes del contacto. Hemos podido atisbar que el repertorio de situaciones socioeducativas

hacia las culturas escolares y, por supuesto, hacia los contenidos escolares. Pensamos que "hay que desterrar la idea de que todo individuo de colectivos minoritarios dependientes lleva consigo la historia y la cultura de su grupo como obstáculo, como conciencia y como déficit" (S. Carrasco, 2000 :118).

Desde esta perspectiva, podemos considerar el contexto educativo como un conjunto de espacios

y recursos para la construcción de identidades, que da lugar a opciones de mujer a través de identidades académicas e identidades sociales (Davidson, 1997; Ballestín, 2000). Y es que las niñas y chicas jóvenes, las mujeres, a pesar de las constricciones socioeconómicas, culturales y patriarcales que las

diferencian (y las hacen desiguales) respecto a los hombres, y entre sí, son agentes activos, que luchan por controlar y mejorar sus vidas en cualquier circunstancia y a través de lenguajes y estrategias a veces insólitos. Dejamos por ahora nuestra reflexión en el punto de construir algunos interrogantes clave desde una perspectiva relacional de la educación y el género, en el contexto social y el laboratorio empírico de una nueva multiculturalidad en Cataluña:

- ¿Hasta qué punto y cómo las prácticas y procesos escolares afectan, modifican, el sentido que las chicas (y los



Colegio Universitario San Pedro Claver, Cartagena, 1910

que surgen de estas tensiones, de esta competencia y dominación entre instituciones, universos culturales y proyectos, es variado y tiene consecuencias diversas, entre la aculturación y la asimilación. Estamos ante un espacio-puente progresiva y genuinamente creado por mujeres en la práctica de su transculturalidad, su recreación entre dos mundos que acentúan sus límites, a veces a través de ellas. Por todo ello, suscribimos la idea de que es posible y necesario crear las condiciones, dentro y fuera de la escuela, para una acomodación sin asimilación²⁴, para una aculturación aditiva, hacia las formas culturales comunes en el espacio compartido,



Colegio Fernández Baena, Cartagena, 1959

chicos) atribuyen, en primer lugar, a sus referentes identitarios de origen étnico-cultural y, en relación con ellos, a los roles y referentes identitarios por razón de género ?

- ¿Hasta dónde el marco escolar deviene un campo de acción donde es posible la reconstrucción, el moldeamiento de las identificaciones (de género y de adscripción étnico-cultural) de las y los alumnos y, por tanto, de sus comportamientos y percepciones en términos de vinculación escolar asociados a estas identificaciones ?

- Finalmente, en este sentido, ¿hasta qué punto el grado de vinculación escolar se traduce en términos de una integración social exitosa (aculturativa, pero no deculturativa) y de unas expectativas de movilidad social ? ¿Qué diferencias de intensidad y contenido se generan entre chicos y chicas en relación

con esta integración y estas expectativas ?⁵ ...

Esperamos poder contribuir a formular algunas respuestas y mejorar estos interrogantes a medida que avancemos por las distintas fases de nuestra investigación. Por ahora, los debates sobre las *estrategias de género*, los *efectos del cambio educativo* y el *desarrollo de proyectos propios de integración al alcance de las mujeres, mayoritarias y minoritarias*, siguen abiertos y ello por varias razones que apuntamos a modo de constatación para finalizar: en primer lugar, porque sin la *igualdad de oportunidades* marcada por la legislación vigente -con la obligatoriedad hasta los 16 años, y el espacio de sociabilidad y socialización en el marco del grupo de iguales-, no es posible desarrollar proyectos propios; en segundo lugar, porque sin atender a las *relaciones de dominación* y a la *división sexual del trabajo* reproducidas por la escuela en la sociedad mayoritaria, no estaremos en condiciones de tender puentes más relativistas hacia otras culturas y situaciones sociales de las que tal vez no estamos

tan lejos; en tercer lugar, porque para comprender y cooperar, debemos situarnos en la única naturaleza posible desde la que sentimos, pensamos y nos relacionamos, la de *los universos simbólicos de todas nuestras diferencias*, en las que tienen sentido las estrategias específicas de estas mujeres y sus objetivos culturales.

Citas

- 1 Nos referimos a la situación creada y percibida por la sociedad catalana -y española- por la llegada de inmigrantes de países empobrecidos, que actualiza viejos debates alrededor de una situación de multiculturalidad preexistente: diversidad lingüística, orígenes históricos de las Comunidades Autónomas, marginación de la minoría étnica gitana, inmigrantes del resto del Estado en los años del desarrollo franquista, etc.
- 2 Sirva esta breve definición de los distintos aspectos y procesos referidos: *aculturación* (sustitución progresiva y permanente de unos referentes culturales -originales o secundarios- por otros, en muchos ámbitos adaptativos, tanto a nivel material, como emocional o cognitivo); *deculturación* (el proceso más dramático, pues la pérdida de los referentes culturales de origen no se substituye ni siquiera instrumentalmente con otros referentes

- culturales de la sociedad de destino, lo que da lugar a la desvinculación y, en último término, a la exclusión social); *asimilación* (aculturación absoluta y permanente en la sociedad y la cultura de destino). S. Carrasco (2001), "Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa", en Gómez-Granell y Vila, *La ciudad como proyecto educativo*. Octaedro, Colección Iberoamericana. Barcelona.
- 3 Sandra Acker (*Género y educación, 1995*), Madeleine Arnot (*Gender and the Politics of Schooling, 1987*) o Sue Middleton (*ibid.*), entre otras y otros son referentes claros en nuestra perspectiva.
 - 4 A grandes rasgos, el *postestructuralismo* intenta ver las grandes teorías como discursos que compiten, más que como repertorios de verdades. Al mismo tiempo se realiza una crítica de la concepción humanista de la propia identidad : las personas tienen "subjetividades" que fluctúan de acuerdo con la posición dentro de una red de relaciones sociales y el acceso a razonamientos particulares. Estas subjetividades no pueden dejar de estar influidas por el género ; la polémica estriba en determinar lo que significa el género, dada esta multiplicidad de subjetividades (Acker, 1995 :35).
 - 5 Pertenecen a esta órbita autores como Eileen Byrne, Yates, DuBois y Whyte.
 - 6 Weiner (1986) ofrece una lista de estrategias liberal-feministas, pensadas para el cambio de actitudes de profesorado y alumnado que incluyen una revisión de los aspectos organizativos de la escuela tales como los horarios, el análisis de los materiales curriculares respecto a los estereotipos, persuadir a las alumnas para que no dejen las asignaturas de ciencias y tecnología, y la organización de grupos de trabajo de profesorado sobre estos temas.
 - 7 En este frente se alinean autores como Arnot, Weiner, Gaskell, M. David, Connell y Russell.
 - 8 Así, algunos estudios etnográficos han mostrado cómo operan los códigos de clase y género (Connell *et al.*, 1982), especialmente en orientación laboral o en ejercicios de selección de personal, en los que pueden asociarse con mayor facilidad la escuela y el mercado laboral.
 - 9 Encontramos aquí conexiones con la *teoría de la resistencia*, a través de la cual se ha tratado de dar mayor peso a las formas en que los sujetos y los grupos se resisten a las ideologías dominantes y a los procesos de control social. Desde una visión de género, se empieza a estudiar las *culturas de las chicas*. Inmediatamente, sin embargo, surgen también las críticas, que apuntan hacia el hecho de que este análisis no evita que las raíces de la diferenciación de género permanezcan ocultas (Arnot, 1981).
 - 10 Autores y autoras destacados : Spender, O'Brien, Mahony, Thompson y Jones, entre otros/as.
 - 11 Tal y como han mostrado autores como los ya citados para el caso francés, el concepto de *integración* no significa lo mismo ni para la *mayoría* (la sociedad de acogida, que comparte una noción *asimilativa* y una idea restrictiva de ciudadanía y de igualdad sociolaboral en función de la adscripción nacional) ni para los diferentes grupos inmigrados minoritarios. Para los *grupos asiáticos* (China y sudeste asiático) la integración es percibida en clave económica, mediante el rasero de la autonomía económica. Poco importa el conocimiento de la lengua y los contactos con la sociedad de acogida, sino la inserción en nichos ecológicos y económicos que les permitan el intercambio económico y la participación en el consumo (Luc Mainguy, 1992 :117). En cambio, para los *grupos originarios del Magreb* lo que cuenta, por la historia conflictiva del contacto colonial, es la reivindicación de la igualdad (de medios, de atención por el Estado) a todos los niveles, lo que incluye una equiparación del bagaje cultural estigmatizado por la mayoría (op. cit, 118). Por último, los *grupos africanos subsaharianos* perciben a menudo la integración como la plena participación en los recursos sociales de la comunidad local, combinada con el respeto a sus especificidades culturales. La identificación de parentesco y de comunidad local es más importante que la *nacionalidad* (*ibid.*).
 - 12 Nos estamos refiriendo a las diversas prácticas relacionadas con la circuncisión femenina, objeto de encarnizadas polémicas, entre las que pueden identificarse como mínimo tres posiciones: los partidarios de autorizar el mantenimiento de la tradición sin limitación legal alguna, los partidarios de la prohibición total y su persecución sistemática y los partidarios de una adaptación procesual, pasando por una fase pactada de incisión ritual. Un igualitarismo etnocéntrico se mezcla con cuestiones morales que impiden ver, por ejemplo, la práctica absolutamente generalizada de la circuncisión masculina como cultural en la mayoría de ocasiones. Ver el reciente estudio comparativo de Alvarez, C. (2001).
 - 13 En Cataluña, a pesar de una presencia regular de mujeres en los colectivos inmigrantes de países pobres, que llega al 45%, sólo un tercio de ellas tiene permisos de trabajo propios, lo cual les impide desarrollar una actividad laboral legal. Algunas de estas mujeres sin permiso de trabajo propio están empezando a acudir a los servicios de inserción laboral con el deseo de iniciar alguna actividad de tiempo parcial, tras un período de estabilización en destino, indicio interesante sobre el principio de otros ámbitos de relaciones propias con sectores mayoritarios (comunicación personal).
 - 14 Los encierros y huelgas de hambre protagonizados por inmigrantes extracomunitarios sin papeles en las iglesias de Barcelona desde la entrada en vigor de la nueva Ley de Extranjería reformada en España, han sido seguidos recientemente por un movimiento idéntico de mujeres inmigrantes en otras iglesias. Mujeres de todos los orígenes y niveles de instrucción reclaman específicamente que sus permisos no sean dependientes de los de sus maridos.
 - 15 El sindicato Comisiones Obreras ha denunciado recientemente, como trabajo infantil, totalmente prohibido en España, la práctica seguida por familias de Ceuta y Melilla de tener como sirvientas internas a niñas marroquíes.
 - 16 Elementos convertidos a veces en emblemas, como cubrirse la cabeza con el pañuelo o *habib*, usar la chilaba, seguir estrictamente el culto diario y observar el ramadán, respetar el código de evitación e interacción establecido entre sexos, pedir permiso para realizar ciertas actividades, etc.
 - 17 En su estudio sobre las presencias de las mujeres en la migración hacia Cataluña, Ribas recoge la idea de Zehraoui (1994), para quien la escuela sintetiza las contradicciones que vive la familia inmigrante, desempeñando un papel significativo en el tiempo, en un primer proceso determinado por las condiciones de desarrollo económico del país de origen -representa el capital necesario para la promoción social esperada-, y un segundo proceso determinado por el mercado de trabajo en el país de destino, donde puede perder la legitimidad que sí había tenido. Sin embargo esta autora no ahonda en el significado de esta idea en términos de la construcción de proyectos de aculturación heterogéneos dentro de cada grupo migrante, en especial para las chicas y sus madres, a menudo favorecidas por un apoyo personal explícito desde el profe-

sorado, por múltiples razones ideológicas y personales.

- 18 Este ha sido uno de los conceptos clave de la nueva reforma educativa de carácter comprensivo implantada en España. La traducción de este concepto en medidas concretas ha dado lugar a nuevas formas de segregación convirtiendo en conservadora una idea progresista.
- 19 Con elementos como el ritual del pañuelo para la comprobación de la virginidad de la novia, que despierta casi tantas polémicas como la circuncisión femenina a la que nos hemos referido anteriormente
- 20 ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.
- 21 Distrito caracterizado por ocupar la totalidad del casco antiguo, con alta presencia de población inmigrada de múltiples procedencias en sucesivos periodos históricos, y polaridad en el estatus socioeconómico.
- 22 El barrio, situado en una población del cinturón industrial, presenta una proporción de población española gitana muy elevada. Asimismo se caracteriza por un nivel socioeconómico precario.
- 23 Los estudios (Gibson, 1988, 1998; Corson, 1998) son claros sobre la posición de las niñas y las jóvenes que tienen que conjugar valores tradicionales de una cultura de origen, que muchas veces ni tan solo conocen directamente, con unos valores que son los de sus iguales para poder construir su identidad ante la sociedad receptora.
- 24 Distintas denominaciones para una misma idea, en este caso, procedente de Margaret Gibson (1988).
- 25 Para una ilustración empírica en el contexto francés de estas cuestiones, véase el artículo de Christine Roux citado en bibliografía.

Bibliografía

- ACKER, S. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid, Narcea, 1995.
- ANGUERA, B. et RIBA, C.-E. *Fi de mil·lenni. Crisi de la funció paterna*. Barcelona, Beta Editorial S.A., 1999.

- ARNOT, M. et WEINER, G. (Eds.) *Gender and the Politics of Schooling*. Hutchinson, The Open University, 1987.
- ARNOT, M. et WEINER, G. (Eds.) *Gender Under Scrutiny. New Inquiries in Education*. Hutchinson, The Open University, 1987.
- BADINTER, E. XY. *La identidad masculina*. Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- BALLESTÍN, B. Proyecto de investigación en curso: *Género, inmigración y educación. Modelos y trayectorias escolares de la infancia y la juventud*. Programa de Doctorado de Antropología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. 2000.
- BERTRAN, M. Proyecto de investigación en curso: *Maternidad, paternidad y género. Transformaciones sociodemográficas y culturales en Cataluña*. Programa de Doctorado de Antropología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. 2000.
- BRETONES, E. Proyecto de investigación en curso: *Política educativa, diversidad cultural y relaciones sociales en Cataluña: Una etnografía comparativa*. Programa de Doctorado de Antropología Social, Universitat Autònoma de Barcelona. 2000.
- CAMILLERI, C. "Évolution des structures familiales chez les Maghrébins et les Portugais de France". *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol 8 (2). 1992.
- CARRASCO, S. "Multiculturalidad : repensar la integración socioeducativa", en Gómez-Granell, Vila et al. : *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Ediciones Octaedro, Col. Biblioteca Latinoamericana de Educación. 2001.
- CARRASCO, S. "La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales" en Calero y Bonal, *La educación en España*. Barcelona, Pomares-Corredor. 2001.
- CHODOROV, N. *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y Sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona, Gedisa. 1984.
- CORSON, D. *Changing Education for Diversity*. London, Open University Press. 1998.
- DAVIDSON, A. L. *Making and Molding Identity in Schools. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. New York, State University of New York Press. 1996.
- ECKERT, P. *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York, Teachers College Press. 1989.
- FLAQUER, L. *La estrella menguante del padre*. Barcelona, Ariel. 1999.
- GIBSON, M. *Accommodation without assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Cornell University Press. 1988.
- GIBSON, M. "Immigrant and Minority Students: is Acculturation the Issue?", en *Urban Education*, SUNY Press. 1998.
- IZQUIERDO, A. *La inmigración inesperada*. Madrid, Editorial Trotta. 1996.
- KAPLAN, A. *De Senegambia a Catalunya: procesos de aculturación e integración social*. Barcelona, Fundación La Caixa. 1998.
- LIVE, Y. S. et MAINGUY, L. "Autant de groupes culturels autant d'integrations". *Intercultures* n° 16 (*L'integration des immigrés*). 1992.
- MORERAS, J. *Musulmanes en Barcelona. Espacios y dinámicas comunitarias*. Fundación CIDOB y Ayuntamiento de Barcelona. 1999.
- PAJARES, M. *La inmigración extranjera en España*. Barcelona, Icaria. 2000.
- RIBAS, N. *Las presencias de la inmigración femenina*. Barcelona, Icaria. 1999.
- ROSALDO, M. Z. "The Use and Abuse of Anthropology : Reflections on Feminism and Cross-cultural Understanding". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 5 (31). 1980.
- ROUX, C. "Même école, même ambition : Étude comparée des aspirations scolaires et professionnelles des jeunes filles d'origine maghrébine et de jeunes filles françaises de souche en classe de 3ème". *Revue Européenne des Migrations Internationales*. Vol .7 (1). 1991.
- SOTO, P. "Infants i joves africans a les escoles de Catalunya" en *Perspectiva Escolar*, no. 427. Barcelona. 1998.
- WILLIS, P. E. *Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough, Saxon House. 1977
- ZEHRAOUI, A. "Comment les communautés issues de l'immigration perçoivent les discours sur l'integration et la société interculturelle". *Intercultures* n° 16 (*L'integration des immigrés*). 1992.