

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Propuestas didácticas de intervención educativa

Autoras:

Andrea García-Santesmases Fdez

Carolina Herrero Schell

Julieta Olaso (Marco Teórico)

Luz Martínez Ten (Coordinación de la Investigación)



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO (por Julieta Olaso)	6
1.1 La construcción de la identidad dentro de los Estados-nación.....	6
1.2 Representaciones sociales sobre las personas inmigrantes en España.....	7
1.3 La (co) educación intercultural.....	10
1.4 Identidad de Género e interculturalidad.....	12
1.5 Relaciones afectivo-amorosas en la adolescencia, inmigración y educación.....	13
2. HIPÓTESIS:	18
3. Objetivos:	18
4. Metodología	19
4.1 Análisis de fuentes secundarias: análisis documental y estadístico.....	19
4.2 Recogida de datos. Triangulación metodológica.....	19
4.3 Estudio cualitativo.....	19
4.3.1 Técnicas cualitativas: entrevista en profundidad y grupo de discusión.....	20
4.3.2 El análisis del discurso.....	20
4.4 Estudio cuantitativo.....	21
4.4.1 Técnica cuantitativa: el cuestionario.....	21
4.4.2 Operacionalización de conceptos.....	21
4.5 Selección de informantes.....	26
4.6 Cronograma.....	28
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	29
I. EL DISCURSO DEL ALUMNADO	29
1. Relaciones sociales y sentimentales, la identidad elegida.....	29
1.2. Historia de un desamor: cultura, género y violencia.....	31
2. La familia inmigrante, la identidad en disputa.....	38
3. La escuela ¿una herramienta de corrección de las desigualdades de origen?.....	52
II. EL DISCURSO DEL PROFESORADO	58
1. Coexistencia multicultural: ¿convivencia intercultural?.....	58
2. El amor: un contrato con letra pequeña.....	68
3. La familia: un apoyo inconstante.....	73
4. El reto de la escuela:.....	77

5. Conclusiones 81

6. BIBLIOGRAFÍA. 85



*“Si me voy a Ecuador extraño España,
si estoy en España extraño Ecuador,
es ese punto medio que no puedes tener.”*
(Elisenda, alumna entrevistada en el presente estudio).

INTRODUCCIÓN

El alumnado de origen inmigrante suele desarrollar estrategias de adaptación, mediación y negociación para compatibilizar su cultura de origen con aquella que se encuentra presente en la comunidad de acogida. En este proceso, el género desempeña un papel determinante en la construcción de la identidad, la cual se adapta en función del contexto sociocultural existente. La educación, en este sentido, se plantea como un mecanismo fundamental a la hora de alcanzar una igualdad que no conlleve la subordinación de las identidades de grupos culturales minoritarios.

Esta investigación tiene como objetivo analizar este proceso, haciendo un especial hincapié en el ámbito escolar, familiar y en el de las relaciones sociales, con la finalidad de contribuir al diseño de herramientas y políticas educativas que favorezcan la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, así como entre las distintas culturas.

En el marco teórico se explica en primer lugar cómo se construye la identidad colectiva a partir del proceso de creación de los Estados-nación. A su vez, se profundiza en las distintas lógicas (nacionalista, culturalista, igualitaria) que configuran la representación social del *otro inmigrante*. Por otra parte, se abordan las problemáticas, atravesadas por el género y la cultura, que afectan directamente a los y las adolescentes, y la respuesta educativa que proveen los centros escolares como escenarios clave de convivencia multicultural.

Con el objetivo de conocer la visión que tiene el alumnado y el personal docente respecto a estos procesos de negociación identitaria, se procede a elaborar una metodología en la cual los métodos cuantitativos se complementan con los cualitativos, dando como resultado una triangulación de los datos recogidos que permite un acercamiento más preciso a la realidad social. A partir de entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado y grupos de discusión se recoge la percepción del alumnado. En cuanto al personal docente, se llevan a cabo cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Posteriormente se desarrolla el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuales se hallan los resultados. Dichos resultados quedan expuestos en las conclusiones del



estudio que reflejan la síntesis de la información resultante y resaltan las cuestiones más novedosas e interesantes halladas en el transcurso de esta investigación.



1. MARCO TEÓRICO (por Julieta Olaso).

1.1 La construcción de la identidad dentro de los Estados-nación.

Los Estados modernos, conocidos como Estados-nación se definieron y delimitaron por fronteras, dentro de las cuales sus ciudadanos se identificaban entre sí por compartir un territorio, una lengua, una historia, mitos, tradiciones, costumbres, solidaridades. La territorialidad vertebró la unidad y la construcción de la identidad nacional, demarcada por una frontera, entre un “nosotros” adentro, culturalmente homogéneo y con un proyecto común; y “un ellos”, heterogéneo, fuera de estos límites.

Tal y como explica Benedict Anderson las naciones son construcciones sociales, “comunidades imaginadas”. En lugar de intentar definir objetivamente a las naciones, sería conveniente comprender que la nación se imagina, que sus integrantes se identifican con ella y sienten que tienen un destino común, un “nosotros”. Habla de comunidades imaginadas ya que los habitantes imaginan una comunión entre sus compatriotas. (Anderson, 1993: 24,25)

No se puede dejar de rescatar el papel de la religión en la constitución de la identidad en el caso español donde, junto con la nación, resulta clave como generadora de profundos sentimientos de pertenencia a la comunidad. En este sentido Stallaert, afirma que el eje vertebrador de la identidad española es el casticismo que identifica étnicamente al español con el cristianismo a través del nacional catolicismo. El fundamento histórico de su identidad colectiva es el anti-Islamismo. (Stallaert, 1988:14)

A medida que el capitalismo fue avanzando, los pilares sobre los que se asentaba el sentimiento identitario fueron perdiendo su eficacia real y simbólica. La identidad del hombre moderno entró en crisis debido a la incertidumbre y a la vulnerabilidad a la que se vio sometido, donde además, debió y debe buscar individualmente soluciones personales a problemas socialmente producidos (Bauman, 2006:118-119). Castells afirma que estas nuevas tendencias que individualizan las relaciones sociales y generan inestabilidad laboral han debilitado a la familia patriarcal sobre la que se sustentaba la seguridad, la sexualidad, la socialización y la identidad. (Castells, 1999, Vol. II, p. 89)



Bauman también destaca que *“la intensa atención prestada hoy en día a la cuestión de la identidad es en sí misma un hecho cultural de gran importancia”*¹

Barth señala que al hecho de compartir una cultura común se le atribuye generalmente una importancia central, y que se ganaría si se considerase este rasgo como una implicación o un resultado, en vez de pensarse como una característica primaria y definitiva. Afirma que la diversidad es una característica de todas las poblaciones, y que la cultura es un concepto relacional, ya que la realidad demuestra que no hay culturas aisladas ni cerradas, que todas influyen y son influenciadas por otras. (Barth, 1976:12 y sigs.)

Con la Unión Europea, surgió la necesidad de que los ciudadanos se sientan identificados y partícipes de esta construcción. Así, se diseñó e implementó un proyecto para hermanar, desde la “europeidad”, a gente que excepcionalmente convivía en un mismo territorio nacional, a través de la educación intercultural, con la finalidad de que entre los europeos se forje un sentimiento identitario más allá de las diferencias y de las fronteras nacionales.

En medio de estas crisis identitarias y de este intento de lograr un sentimiento de identidad europea superadora de las diferencias, fundado en que la diversidad nos enriquece, han llegado “otros”, los “no europeos” que han traído otra pluralidad, que no ha sido recibida de la misma manera.

1.2 Representaciones sociales sobre las personas inmigrantes en España

La pobreza y la profunda crisis económica del neoliberalismo afectaron en un principio a países periféricos de África y de Latinoamérica. Esto llevó a que muchos de sus ciudadanos, unos por su cercanía y otros debido a las históricas relaciones familiares y lingüísticas vinculadas a un pasado colonial, decidieran migrar a España.

Con la llegada de inmigrantes extracomunitarios, el escenario europeo se transformó, ya no se trata sólo de construir una identidad europea, ahora hay que convivir con “ellos” dentro de las fronteras: los que “no son como nosotros” están aquí y viven con nosotros.

A este respecto se debe recordar que la inmigración es una experiencia compartida de todas las culturas en un momento u otro de la historia. Es un hecho universal que no tiene nada de excepcional en la historia de la humanidad. El caso español es un claro ejemplo de coexistencia de diferentes culturas y religiones a lo largo de los

¹ Bauman, Z. (2002): La cultura como praxis. Paidós. Barcelona.



siglos, así como también de emigración. Hoy se puede afirmar que España ha sido y es un país con una sociedad multicultural y pluriétnica.

Emile Durkheim y Marcel Mauss (1963) han estudiado la relación entre representaciones individuales y colectivas subrayando que éstas últimas no tienen como origen la experiencia de los hombres ni son lógicamente innatas, sino que tienen un carácter específico y se construyen socialmente. Para estos autores, todos los conocimientos y formas de clasificación por categorías son construcciones sociales cuyo fin es, sobre todo, conectar ideas y unificar el conocimiento.

Onghena propone como punto de partida emplear como metáfora la *frontera* entendida como un espacio de tensión: ilusiones identitarias con los de dentro, categorías conflictivas de diferenciación para los de afuera. Esta dimensión antagónica, este “nosotros no somos como ellos”, está muy presente en las representaciones sociales, lo que se debe ver es cómo contrarrestar las tendencias de exclusión presentes en las construcciones colectivas de identidad. (Onghena, 2008:12).

Según Zygmunt Bauman (2006: 77, 78), el sistema neoliberal despojó a los estados de sus prerrogativas y capacidades soberanas, por lo que sus gobernantes dirigieron a la opinión pública hacia la culpabilización de los inmigrantes, que encajan en la categoría de “*villanos*”, quienes se habrían convertido en la válvula de escape, en un foco alternativo para las ansiedades, la ira y aprensiones nacidas de la súbita inestabilidad y vulnerabilidad de las posiciones sociales. Esta postura se reforzó a través de los medios de comunicación, sobre todo después de los atentados del 11S en New York, generando y legitimando representaciones y actitudes hostiles y xenófobas hacia los inmigrantes en amplios sectores sociales.

Sobre la legitimidad, Max Weber dice que entre dos personas “*quien goza de la mejor situación siente la necesidad inflexible de considerar ‘legítimo’ el contraste que existe a su favor, de considerar ‘merecida su propia situación y la del otro, de alguna manera ‘causada por su culpa.’*”²

Mary Nash (2005) denuncia el papel de la prensa en la formación de estereotipos negativos sobre las personas inmigrantes. Alega que el lenguaje periodístico ha dificultado su integración y mostrando una visión estática y estigmatizada de ellos, dificultando también la formación de una identidad multicultural y generando y reforzando discursos discriminadores, homogenizando su diversidad. Afirma que a través de las noticias éstos son invisibilizados y deshumanizados, aludiendo a ellos con términos como “hordas”, “avalanchas” u “oleadas”. Esta autora también

² Weber, M. (1992) “Sociología de la dominación”, Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica, México.



analizó las representaciones sobre las mujeres inmigrantes y advierte que existe un estereotipo muy diferente a la realidad ya que son imaginadas como dependientes, económicamente inactivas, y dentro del contexto de la reagrupación familiar. También se las vincula con la violencia doméstica, los malos tratos y/o la prostitución. Afirma que la argumentación periodística predominante ofrece un modelo sustentado en un discurso de subalternidad, dependencia y falta de iniciativa propia. (Nash: 2007:2)

En la sociedad española la opinión pública está profundamente dividida en este y en muchos otros aspectos. Básicamente, se puede hablar de tres lógicas analíticamente diferentes para pensar al “otro” inmigrante³:

La **lógica nacionalista**, donde el estado-nacional es percibido como algo natural, como una realidad esencial, incuestionable e inmodificable, y no una construcción socio histórica, donde la nacionalidad tiene que ver exclusivamente con el lugar de nacimiento y lo “normal” y “correcto” es que cada población resida en su territorio estatal-nacional. Desde esta perspectiva, los inmigrantes alteran este orden natural, introducen una anomalía, la cual puede ser soportada siempre y cuando las necesidades personales, familiares y la del resto de los autóctonos tengan prioridad.

Estas argumentaciones parten de un error de base, ya que según el informe *"Inmigración y Estado de bienestar en España"*, los inmigrantes suponen el 12% de la población actual y son responsables de un 5,6% del uso de servicios básicos como sanidad y educación. Por lo tanto, realizan una “contribución neta positiva” y “aportan mucho más de lo que reciben”⁴.

La segunda **lógica** es la **culturalista**, basada en dos supuestos: que las culturas son universos cerrados, inmodificables; y que existen culturas con las que no es posible convivir pacíficamente, que son incompatibles con la nuestra por ser “cerradas”, lo que las hace “inferiores” y “atrasadas”. Sólo se puede convivir con colectivos de estas culturas si ellos se asimilan, o a través de la absoluta segregación.

Estas representaciones, en las que cierto tipo de convivencia entre grupos humanos, ideologías políticas, culturas, etc., se perciben como algo imposible, inaceptable y/o catastrófico, están muy arraigadas en las sociedades occidentales. Los razonamientos dicotómicos, como los denomina Leeds (1975), se combinan con concepciones substancialistas de esencias puras y clasifican todas las esferas de la vida, a las cosas, a las personas, a las culturas, a los procesos socio históricos, etc., como si fuesen dualidades de esencia, como si poseyeran estructuras inalterables,

³ Véase el análisis que realizan Pereda, Actis y de Prada. El desafío intercultural. Españoles ante la imaginación, (2000: 169-171)

⁴ Moreno Fuentes, F.J.; Bruquetas Callejo, M (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Colección Estudios Sociales. Núm, 31



diferenciadas, como si pertenecieran a una u otra especie, y a las que se atribuye jerarquía ontológica, responden a un modelo mental típicamente occidental que deviene de los orígenes del cristianismo y se consolidó y robusteció durante la Edad Media y persiste en nuestros días. (Leeds, A. 1975:318-325).

Sobre posturas de este tipo, Barth afirma que pensar solamente en un grupo y su cultura, es como “*intentar aplaudir con una sola mano*”, ya que la realidad demuestra que no hay culturas aisladas ni cerradas, que todas las influyen y son influenciadas por otras. (Barth, 1976:12 y sigs.)

Este tipo de “racismo cultural” basada en el rechazo hacia la cultura de los “*otros*” por considerarla incompatible con la nuestra⁵, en España es evidente sobre todo en el caso del colectivo magrebí.

Si bien hay que destacar que estos “*otros*”, los “*de fuera*” no constituye para la sociedad receptora tampoco una representación tan homogénea. Algunos colectivos son percibidos como menos “*de fuera*” que otros, que son más como “*nosotros*”. Peter Wade afirma que sólo algunos aspectos físicos se traducen en significantes raciales y suelen ser los que en épocas coloniales funcionaban para distinguir a los europeos de las poblaciones que encontraban en sus exploraciones coloniales. Por lo que se puede pensar que el “*fenotipo*” está relacionado a una historia particular. (Wade, 2002:4)

La **lógica igualitaria** refuta e impugna los criterios de discriminación planteados por la lógica nacionalista y la culturalista, ya que parte de la igualdad básica de las personas. El criterio básico se funda en la universalidad de los derechos humanos, la cual sobrepasa las fronteras de los estados.

1.3 La (co) educación intercultural

La interculturalidad y la coeducación son pilares básicos para educar en pro de una sociedad justa e igualitaria. Se debe trabajar con precaución en este terreno ya que, a menudo, involuntariamente se contribuye a aumentar la confusión, a esconder e incluso a negar las relaciones reales y conflictivas de poder y de marginación, de sumisión y de dominación presentes. Esta negación, afirma Carbonell, es uno de los componentes más importantes de los conflictos de relación intercultural, y un transmisor fundamental de ideología en muchos centros docentes. Agrega que el enfoque *folklorizante*, siempre acaba ahogado, oculto,

⁵ Cuando se habla de la cultura y de la identidad española si bien se hace referencia a la “España oficial”, la católica y “castiza” es la que se ha impuesto a través de los siglos por sobre las demás, negándolas y dominándolas. Se tiene consciencia de que España es mucho más diversa, heterogénea y multicultural que la imagen identitaria que se tienen de ella.

sepultado bajo el simulacro de relaciones interculturales descontextualizadas, vacías de referentes y de sentido, mientras se desvía la atención del objetivo educativo fundamental que es identificar y desactivar los prejuicios, los discursos y los mecanismos legitimadores de la exclusión (Carbonell, 2000:112)

El término coeducación se utilizará en el sentido que le da Marina Subirats (1994) quien hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos específicos: los hombres y las mujeres, en nuestro caso, adolescentes. Se trata de una manera de entender la educación, de una postura ideológica y política que considera que los varones y las mujeres deben educarse conjuntamente, recibir el mismo tipo de educación y tener el mismo tipo de oportunidades.

Si bien la educación en igualdad formalmente se ha alcanzado, la realidad muestra que esta igualdad no es real, ya que en la práctica se siguen manteniendo formas de discriminación que implican desventajas que han sido socialmente “normalizadas” a través de las representaciones sociales (Subirats, M. 1994:17,19).

Las metas de una (co)educación intercultural son orientar y lograr un compromiso personal y social en la búsqueda irrenunciable de la igualdad, la aceptación de la alteridad, la comprensión de la complejidad social y cultural, cuyas bases son el respeto y la tolerancia a la diversidad.

Un estudio realizado por Maite Garaigordobil y Jone Aliri (2011) concluyó que las personas que presentan actitudes sexistas también son racistas, ya que ambos son procesos mentales muy próximos que se fundan en prejuicios y creencias generales sobre grupos sociales. Afirman que estas características son propias de personas que aceptan las jerarquías y las desigualdades sociales. Explican que “los resultados muestran que las personas con puntuaciones altas en sexismo hostil y benevolente presentaron bajas puntuaciones en sensibilidad intercultural así como en todas las variables asociadas a la misma (implicación en la interacción, respeto por las diferencias, confianza, placer en la interacción y atención en la interacción hacia personas de otras culturas)”⁶

La educación en igualdad está relacionada con pilares con poca tradición escolar que son: un *saber ser* y un *saber convivir*, ambos difíciles de transmitir, no sólo porque se carece de modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje en estos valores, sino también porque, para lograr transmitirlos, deben previamente estar internalizados y consolidados en el personal docente. Además, estos valores se aprenden y se transmiten mucho más eficazmente por canales socio-afectivos y emocionales, por imitación de actitudes de quienes son modelos conductuales. Por este motivo, en los currículums escolares los temas relacionados con contenidos

⁶ Garaigordobil, M. y Aliri, J., 2011: 346



procedimentales y actitudinales se ubican en los llamados *ejes transversales*, ya que no se caracterizan por unos contenidos conceptuales específicos que hay que aprender. Son más que asignaturas; se trata de valores y actitudes, y por ello deben impregnar transversalmente el currículo educativo en su totalidad y a lo largo de toda la escolaridad (Carbonell, 2000:109-110).

Los estudios actuales y nuestra experiencia nos muestran una realidad preocupante y nos exponen la complejidad de los problemas que se están tratando y que sin duda hay que mejorar, ya que las relaciones de los y las adolescentes -tanto dentro como fuera de la escuela- a pesar de los esfuerzos educativos, siguen determinadas por el género y la etnicidad. Generalmente, los alumnos y alumnas se juntan con alumnado de su propio origen étnico y cultural. Según la división dominante “nosotros/ellos”, “ellos” no tienen acceso al “nosotros” oficial. También se aprecia una territorialización de los espacios según la etnicidad y el género. (Deusdad, 2010; Carbonell, 2000, entre otros).

1.4 Identidad de Género e interculturalidad

El concepto de identidad es muy controvertido y se ha ido convirtiendo en un espacio de discusión fundamental en las Ciencias Sociales.

M. Castells entiende por identidad:

“El proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. [...] Es fácil estar de acuerdo sobre el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal”⁷

Cada individuo trae una carga cultural, y está envuelto en lo que para su sociedad representa ser varón y ser mujer. La perspectiva antropológica de Margaret Mead demostró que los comportamientos de hombres y mujeres en diversas sociedades no están relacionados con la naturaleza sino con la cultura. Afirma que en todas las sociedades analizadas se hace distinción entre aquello que se considera propio de

⁷ Castells, 1999. Vol. II: 28-29

varones y aquello que se considera propio de las mujeres, aunque lo que puede ser en una sociedad considerada propio de hombres puede en otra sociedad ser propio de mujeres y viceversa.

El género es un marcador básico en el despliegue de la subjetividad y en la construcción de la identidad. Nacer hombre o mujer es definitorio en cuanto a la manera de ser, las enseñanzas recibidas y la imposición de roles preestablecidos

Joan Scott afirma que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que se basa en las diferencias que distinguen los sexos, y el género, explica, se trata de una forma primaria de relaciones significantes de poder. Según la autora, los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a transformaciones en las representaciones del poder. Dice que el género es de carácter relacional ya que los dos géneros están necesariamente implicados. (Scott, 1986:289-290)

Marta Lamas afirma que lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidas a cierto género. El género al que se pertenece es evidenciado en todas las manifestaciones, sentimientos, actitudes, juegos, comportamientos, etc. Una vez que la identidad de género es reconocida y asumida, ésta pasa por el tamiz todas las experiencias personales. Alega que las distinciones socialmente aceptadas entre hombres y mujeres es justamente lo que da fuerza y coherencia a la identidad de género. Considera que la categoría de género permite precisar cómo la diferencia se transforma en desigualdad. La asimetría fundamental del género es permanente ya que invariablemente son los hombres quienes ejercen el poder sobre las mujeres. (Lamas, 1986: 188 y sigs.)

1.5 Relaciones afectivo-amorosas en la adolescencia, inmigración y educación

La adolescencia es un proceso de vitalidad, de curiosidad, de transformaciones físicas, psíquicas, sociales. Es una etapa compleja, de inconformismo, de rebeldía, de crisis identitaria. También es un período complicado para los progenitores, que suelen ver estas transformaciones con temor y preocupación, sobre todo a que sus actuaciones puedan afectar a su futuro, como problemas relacionados con embarazos, enfermedades de transmisión sexual, el consumo de alcohol, de drogas, la *“mala influencia”* de sus amistades, la accidentalidad, etc.

Los problemas que se presentan en este período, como las dudas, las contradicciones, crisis de identidad y conflictos se multiplican en caso de tratarse de adolescentes de origen inmigrante y otros que *“no encajan”* en esta sociedad, como



los homosexuales. La crisis identitaria que en nuestras sociedades euro-norteamericanas se describe como propia del proceso de la adolescencia podría agravarse con la tensión que implica pertenecer a colectivos sociales que tienen dificultades de aceptación e integración.

La identidad se construye en las interacciones sociales. La identificación y la aceptación de sus pares son fundamentales durante la adolescencia y están íntimamente relacionadas con la autoestima. Se debe advertir que la identidad también se construye a través de las desigualdades, las asimetrías, y que es en las aulas donde -al interactuar diferentes colectivos- los y las estudiantes de diferente procedencia u orientación sexual se enfrentan, a veces por primera vez, a comportamientos discriminatorios.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) la sexualidad humana es:

“Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.”⁸

La sexualidad es construida, aprendida, regulada y moldeada culturalmente y, por lo tanto, modificable. En todas las culturas y sociedades la sexualidad está sometida a un sistema de reglas, prohibiciones y valores que la enmarcan.

En las sociedades occidentales la sexualidad ha sido estructurada en un marco social punitivo y ha estado sujeta a rígidos controles formales e informales, donde el sexo ha sido considerado por la tradición cristiana como algo sospechoso, peligroso, negativo, pecaminoso, salvo que se realice dentro del matrimonio y cuya finalidad sea la procreación. Esta manera de ver la sexualidad está tan arraigada, que no depende ya de la religión para su supervivencia. Esta cultura mira al sexo siempre con sospechas, juzgando toda práctica sexual en términos de su peor expresión posible (Rubin: 1989: 134-135).

⁸ Organización Mundial de la Salud (OMS). 2006. Defining sexual health Report of a Technical consultation on sexual health 28-31 January 2002. Ginebra: OMS

Los analistas coinciden en que la edad de inicio de relaciones sexuales es de 16 años en España.⁹ La meta de una educación sexual integral y desde una perspectiva de género, en igualdad, consiste en conseguir que los y las adolescentes dispongan de las herramientas y recursos que les permitan conocer, prevenir, elegir y decidir sobre su sexualidad.

Los alumnos y las alumnas deben tomar conciencia de que la sociedad actual es de carácter patriarcal, sexista y heteronormativa. Monique Wittig (2006), refiriéndose a las culturas occidentales, dice que la heterosexualidad es la única relación legítima y por lo tanto obligatoria, por lo que una “*mujer*” representa al mismo tiempo un ser heterosexual y un ser sometido, subordinado, secundario y dependiente.

Afirma que lo que está naturalizado como una percepción directa y física, “*no es más que una construcción sofisticada y mítica, una formación imaginaria que reinterpreta rasgos físicos (en sí mismos tan neutros como cualquier otro, pero marcados por el sistema social) por medio de la red de relaciones con que se los percibe. (Ellas son vistas como negras, por eso son negras; ellas son vistas como mujeres, por eso son mujeres. No obstante, antes de que sean vistas de esa manera, ellas tuvieron que ser hechas de esa manera).*”¹⁰

En cuanto a las relaciones afectivo-amorosas del alumnado adolescente, uno de los objetivos urgentes es la prevención de riesgos, tanto de embarazos no deseados como de enfermedades de transmisión sexual (ETS de ahora en adelante). Según las estadísticas, el 80% de los embarazos en las adolescentes en España son no deseados¹¹, y en más de la mitad de los casos no se ha utilizado ningún método anticonceptivo¹²; quienes sí los han utilizado, lo han hecho de forma incorrecta y en la mayoría de estos casos no han consultado sobre su correcto uso.¹³ Otro dato llamativo es que más del 60% de los abortos que se realizan en la comunidad de Madrid son practicados en inmigrantes.¹⁴

Las asimetrías entre los géneros son evidentes en la cultura española y en muchas de las que conviven aquí. Cuando hay una relación de subordinación, se presentan serios inconvenientes a la hora de poder plantear o negociar el uso de preservativos. Esta situación se agrava cuando la adolescente es discriminada por la sociedad,

⁹ La Razón. 04 de Junio de 2011. *La edad de inicio de las relaciones sexuales se mantiene en los 16 años*. Salud Sexual. Consultado el día 27 de septiembre de 2012.

¹⁰ Wittig, 2006:34

¹¹ García- Tornel et all, 2001:132

¹² Idem

¹³ Idem

¹⁴ El País. 10-07-2011. *“Las cifras de abortos se mantienen estables en Madrid el 1er año de la nueva ley”*. Sección Sociedad.



como sucede con muchas inmigrantes que se encuentra en una compleja situación socio afectiva, donde la sumisión termina definiendo las relaciones amorosas cuando el abandono es la alternativa que se le ofrece.

Se debe prestar especial atención para asegurar que las y los adolescentes tengan un conocimiento profundo y completo de los métodos anticonceptivos, de prevención de ETS y la situación legal en torno a la sexualidad, para que tengan las herramientas necesarias para decidir en libertad y en igualdad.

Hay diferentes maneras de entender el amor, los deseos, las relaciones interpersonales, la sexualidad, la orientación, la identidad. Si bien la variedad es una característica humana, se supone que la sexualidad debe adaptarse a un modelo único, el heterosexual.

Así, los criterios morales y las inclinaciones sexuales de los sectores dominantes definen éticamente la virtud a sus representaciones y formas, relegando al *vicio* a las que se alejan de ese estricto marco. Se trata de una moralidad sexual que poco tiene de ética y que se acerca mucho a las ideologías racistas. En la cúspide de esta jerarquía erótica se encuentran los heterosexuales reproductores casados, un poco por debajo están los heterosexuales monógamos no casados con parejas estables y todos los heterosexuales.

Estas formas de enjuiciamiento sexual, como les llama Rubin, definen un “*lado bueno*” y un “*lado malo*” para determinar moralmente los actos sexuales. La heterosexualidad está en el lado bueno, mientras que todos los actos del lado malo, como la homosexualidad, la prostitución, etc., son desde esta lógica, repulsivos, están desprovistos de cualquier tinte emocional y son incapaces de afectividad. Esta jerarquía sexual funciona recompensando el reconocimiento con el estatus que otorga gozar de salud mental, respetabilidad, apoyo institucional, legalidad y movilidad social. De igual manera, cuanto más alejado de la cúspide se está, más se es castigado con un estigma radical y punitivo, es considerado menos respetable, más insano y depravado, menos apoyado institucionalmente. Así, dentro del sistema se garantiza un bajo status a quienes osen alejarse del “*lado bueno*”. Las raíces de este sistema jerárquico y punitivo provienen de la tradición cristiana, y en la actualidad la medicina y la psiquiatría le dan legitimidad científica. (Rubin, 1989:133-142)

Rubin (1989:42) afirma brillantemente que una moralidad democrática debería juzgar desde otra perspectiva muy distinta los actos sexuales: por cómo se tratan quienes participan, por el nivel de consideración, por la presencia o no de coerción y por la cantidad y calidad de placeres que aporta, y no por si son homosexuales o no, si son una pareja o no, si se aman o no, etc.



Los niños y adolescentes necesitan educarse también en aspectos primordiales de la vida como la sexualidad humana. La educación sexual no puede dejarse en segundo plano. Debe centrarse en la construcción de una alternativa educativa cuyo vector principal sea el desarrollo personal, desde una perspectiva igualitaria, de género, para que los y las adolescentes cuenten con las herramientas intelectuales y teóricas para poder edificar sus relaciones afectivas seguras, satisfactorias y en igualdad.

Se advierte que el discurso científico se encuentra plagado de prejuicios y estigmas culturales, raciales, sexuales y de género, muchos estudios han sido descartados ya que han analizado e interpretado la problemática de estas minorías desde una lógica etnocentrista, empleando términos para referirse a España como una “*sociedad moderna*”, “*avanzada*”, “*igualitaria*”, frente a las (in)culturas que someten a las mujeres. También se percibe que muchos de los estudios pasan por alto lo que se considera como el vector central del problema: el aspecto emocional y afectivo de estas chicas y chicos.

En este sentido y modo de conclusión, destaca la reflexión de Gayle Rubin, quien acertadamente dice que “*Ni la sexología ni la investigación sexual han sido inmunes al sistema de valores sexuales imperante. Ambas incluyen supuestos e informaciones que no debieran ser aceptadas sin crítica, pero proporcionan a la vez abundantes detalles, una bienvenida calma y la capacidad de tratar la variedad sexual como algo que existe, y no como algo a exterminar.*”¹⁵

¹⁵ Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Revolución. Madrid.

2. HIPÓTESIS:

La educación es una herramienta que contribuye en la consecución de la igualdad sin que ello suponga una imposición sobre otras identidades culturales.

La construcción de la identidad de género se transforma en contacto con diversas culturas, al resultar cambiante, también puede ser modificada por el proceso educativo.

El alumnado de origen inmigrante pone en marcha mecanismos de adaptación, mediación y negociación que le permiten compatibilizar su cultura de origen con la de la sociedad que le acoge.

3. OBJETIVOS:

- **Objetivo general:**

- Identificar las estrategias que los y las adolescentes de origen inmigrante desarrollan para compatibilizar su identidad cultural y de género con la cultura de acogida.

- **Objetivos específicos:**

- Identificar y analizar el tipo de relaciones sociales y personales que establece el alumnado de origen inmigrante entre sus pares de origen y con sus pares autóctonos
- Conocer los diferentes roles de masculinidad y feminidad que adoptan los alumnos y alumnas de origen inmigrante y su impacto en su desempeño escolar
- Indagar cómo el alumnado de origen inmigrante percibe las diferentes visiones que se generan en su entorno familiar relacionadas con su identidad de género.



4. METODOLOGÍA

4.1 Análisis de fuentes secundarias: análisis documental y estadístico

La investigación se fundamenta en una rigurosa revisión bibliográfica y documental sobre el estado de la cuestión con la finalidad de conocer la aportación teórica y conceptual desarrollada por otros autores y autoras en este campo. Para ello, con el objetivo de contextualizar el fenómeno a estudiar, se lleva a cabo un análisis de la información obtenida a partir de fuentes secundarias.

4.2 Recogida de datos. Triangulación metodológica.

Una vez concluido el análisis de la información procedente de las fuentes secundarias, se procede a la elección del método de investigación. Debido a la complejidad del objeto de estudio, se opta por el uso de una triangulación metodológica, la cual emplea múltiples métodos de investigación o técnicas en el estudio de un mismo objeto (Arias Valencia, 2000).

En este sentido, se lleva a cabo una doble triangulación metodológica ya que, por un lado, en esta investigación se combinan distintas recolecciones de datos a partir de diferentes técnicas, por ejemplo, empleando grupos de discusión y entrevistas en profundidad para medir una misma variable. Por otro lado, también se compagina la metodología cuantitativa con la cualitativa. En este sentido, la combinación de estos dos tipos de metodología permite que *“las flaquezas de un método constituyen las fortalezas de otro”*¹⁶.

4.3 Estudio cualitativo.

Para recoger la visión del alumnado, dada la sutileza del campo de estudio cuyos elementos son difícilmente cuantificables, se opta por la utilización del método cualitativo. Dicho método de investigación permite la recogida del discurso subjetivo, personal y grupal, que los sujetos desarrollan en torno a una temática: al tratarse de formatos flexibles los agentes pueden definir ellos mismos su realidad, en los términos que más se adecúan a su imaginario.

¹⁶ Arias Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Redalyc* .

El lenguaje es el vehículo mediante el que la metodología cualitativa intenta desentrañar los contenidos simbólicos, subjetivos e inconscientes que subyacen al comportamiento y pensamiento humano, J. Alguacil lo describe como *“método hermenéutico o estructural, el cual se preocupa por los aspectos simbólicos y subjetivos que constituyen comportamientos sociales y mueven la sociedad desde el punto de vista de los significados que los sujetos y los grupos dan a su vida en sociedad.”*¹⁷ Dentro de este método se eligen las técnicas conversacionales y de orden dialéctico, ya que se consideran las más adecuadas al objeto de estudio y al perfil de los informantes.

4.3.1 Técnicas cualitativas: entrevista en profundidad y grupo de discusión.

Por una parte, se llevan a cabo entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado, de aproximadamente una hora de duración y diseñadas a partir de un guion flexible. Esta técnica también se utiliza con algunos miembros del personal docente, los cuales resultaban informantes clave para esta investigación. Este tipo de técnica *“permite la libre manifestación de los sujetos entrevistados, de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y deseos, (motivaciones internas conscientes e inconscientes)”*¹⁸

Por otro lado, se ponen en marcha grupo de discusión de carácter mixto (chicos y chicas juntos) y no mixto (cada grupo está compuesto por personas pertenecientes al mismo sexo), que duran aproximadamente una hora y que se desarrollan a partir de la orientación semi-directiva de un moderador. Esta técnica *“se articula como un dispositivo de comunicación interpersonal (o conversación socializada) para la producción y análisis de la discursividad del grupo, de modo que el contexto discursivo micro-grupal reproduzca dialécticamente el universo simbólico de macro-situación social de referencia”*¹⁹

4.3.2 El análisis del discurso

Tras la aplicación de las técnicas, una vez obtenidos los datos, se procedió al análisis del discurso. El primer paso fue la transcripción rigurosa de los testimonios individuales y grupales recogidos. Se cambió el nombre de las personas informantes para preservar su anonimato. El segundo paso supuso leer con detenimiento los discursos, señalando los fragmentos textuales que se referían a las variables objeto de estudio, previamente definidas²⁰.

¹⁷Alguacil, Julio. (2011). Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología. Editorial Catarata. Madrid, pg.35.

¹⁸Orti, Alfonso. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta y la discusión del grupo. En García Ferrando, Ibáñez, J. Y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial. Madrid, pg.177.

¹⁹ Alguacil, Julio. (2011). Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología. Editorial Catarata. Madrid, pg.35.

Tras la categorización de dichas transcripciones, se procedió a la agrupación de los fragmentos por secciones, dentro de las cuales se ordenaron los discursos en función del tipo de informante que los había expresado con el objetivo de hallar los elementos comunes de cada categoría. Algunos apartados se subdividieron y otros se unieron, a este proceso analítico se le denomina “*integración local*”²¹

4.4 Estudio cuantitativo

Con la finalidad de garantizar la veracidad y rigurosidad de los resultados hallados a partir de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, resulta necesario comparar esta información con los datos obtenidos a partir del uso de la técnica de cuestionario. En este sentido, la medición matemática característica del método cuantitativo permitirá poner en relación distintas variables que, a priori, se podría entender que no tienen relación entre sí. Según Miguel Beltrán, toda investigación sociológica que tenga datos susceptibles de ser contados o medidos, deben emplear métodos cuantitativos (Beltrán, 2003).

Así es como la combinación de una metodología cualitativa y cuantitativa permitirá describir y explicar el fenómeno social de estudio de forma más exhaustiva que empleando un único método, facilitando de esta manera la acreditación de la hipótesis planteada.

4.4.1 Técnica cuantitativa: el cuestionario.

Como parte del trabajo de campo, se lleva a cabo una recogida de información entre el personal docente mediante el uso de la técnica del cuestionario. El cuestionario es un tipo de investigación que se realiza sobre una muestra de sujetos que resultan representativos de un colectivo mayor, el cual se lleva a cabo en un contexto cotidiano empleando mecanismos de interrogación estandarizados, con la finalidad de obtener una serie de mediciones cuantitativas (García Fernando, 2003).

4.4.2 Operacionalización de conceptos.

A continuación se realiza una operacionalización de conceptos, en donde se ordenan las variables generales (conceptos), intermedias (dimensiones) y empíricas (indicadores), que permite elaborar el cuestionario de manera que responda a los objetivos planteados por la investigación.

²¹S. Vallés, M. (2007). “Técnicas cualitativas de investigación social”. Editorial Síntesis sociología, pg. 223.



La construcción de la identidad de género del alumnado desde una perspectiva intercultural

CONCEPTOS	DIMENSIONES	INDICADORES
NIVEL SOCIODEMOGRÁFICO DEL ALUMNADO		Sexo
		Edad
		País de origen
		País de origen de los progenitores
		Lugar de residencia
ÉXITO ACADÉMICO	Desempeño académico	Expediente
		Participación
		Disciplina
		Puntualidad
		Absentismo



	Expectativas de futuro	Académicas	
		Profesionales	
RELACIONES SOCIALES	Grupo de referencia	Sexo	
		País de procedencia	
		Actividades de ocio	
		Grado de relación afectivo-sexual	
	Ámbito donde se desarrolla la relación	Ámbito académico	
		Recreo	
		Actividad extraescolar	
		Entorno familiar	
		Entorno de ocio extraescolar	
	Relación con el sexo opuesto	Tipo de relación	
		Actividades en común	
			Costumbres
			Fiestas

IDENTIDAD DE GÉNERO		Idioma
		Religión
		Actividades de ocio
		División de tareas en el núcleo familiar
	De acogida	Costumbres
		Fiestas
		Idioma
		Religión
		Actividades de ocio
		División de tareas en el núcleo familiar
	Referentes	Modelo de persona a imitar
		Modelo de belleza
Modelo de éxito		
Transición de la imagen		Cuerpo
		Moda



	Construcción de la alteridad	Respecto al sexo opuesto
		Respecto a las culturas distintas de la de origen
	Autopercepción	A nivel personal (imagen, capacidades, puntos fuertes, puntos débiles...)
		En el ámbito académico
		En ambiente de ocio
		En ambiente familiar
	Percepción de la familia	En cuanto al rendimiento académico
		En cuanto a la continuación de estudios
		En cuanto al círculo de amistades
		En cuanto a las actividades de ocio
		Perspectivas de futuro

4.5 Selección de informantes.

La muestra recogida se circunscribe a la Comunidad de Madrid. Una vez definido el objeto de estudio y la metodología, se procedió a identificar a los informantes clave, hallándose dos grupos diferenciados:

- **Alumnas y alumnos de origen inmigrante:** en primer lugar, resulta necesario conocer la opinión de los protagonistas, pues en definitiva son quienes experimentan las barreras en su desarrollo académico. La selección se hizo en torno a dos variables: sexo y origen cultural de las personas informantes.
- **Personal docente** se considera imprescindible contar con la aportación de aquellas personas que trabajan a diario con el alumnado, puesto que son las encargadas de poner en práctica el proyecto educativo del centro en que se encuentran y de llevar a cabo los programas y las propuestas que se plantean. Se obtuvo una visión de conjunto a través de los cuestionarios que permitieron observar las tendencias generales así como realizar comparativas entre los distintos perfiles dentro de la docencia. Por otra parte, se realizaron entrevistas en profundidad a aquellos docentes considerados informantes clave: las jefas de estudios de los dos institutos, un profesor de educación para la ciudadanía y una profesora técnica de servicios a la comunidad.

Una vez definido el perfil de las personas informantes, se estudiaron los distintos institutos de educación secundaria que hay en la Comunidad de Madrid. Se seleccionaron aquellos cuya propuesta educativa y cuyo perfil de estudiantes resultaban más adecuados al objeto de estudio y, dentro de este grupo, se eligieron dos debido a su ubicación geográfica y su buena disposición a participar en la investigación. Tanto el personal docente como los alumnos y las alumnas participantes en el estudio fueron contactados a partir de estos centros.

En primer lugar se eligió instituto público²², situado en el Barrio de la Concepción, con más de un 80% de alumnado de origen inmigrante. Este centro es un ejemplo de integración de enorme interés ya que la diversidad es entendida y tratada en todas sus dimensiones (género, origen cultural, diversidad funcional, etc). Allí se pudo entrevistar a la orientadora del centro, la cual planteó su ambiciosa apuesta por la escuela inclusiva. A través de su mediación se pudo contactar con el alumnado para la realización de varias entrevistas en profundidad así como de tres

²² No se especificará el nombre de los centros educativos escogidos para preservar el anonimato de su alumnado menor de edad.

grupos de discusión. Además, se contó con su apoyo a la hora de facilitar la realización de los cuestionarios por parte del personal docente.

Por otro lado, se seleccionó un instituto público situado en Torrejón de Ardoz con, al igual que en el caso anterior, más de un 80% de alumnado de origen inmigrante. Gracias al contacto con un docente del centro se pudo contactar con el equipo directivo del centro el cual desde el primer momento mostró gran interés por la temática de la investigación así como por la participación en la misma. Allí se pudo entrevistar a una de las jefas de estudios así como a dos miembros del profesorado. Por otra parte, se cedieron los tiempos y espacios necesarios para la realización de tres grupos de discusión y varias entrevistas en profundidad al alumnado. Además, se facilitó la distribución de los cuestionarios entre el personal docente.

SELECCIÓN DE INFORMANTES			
TIPO DE INFORMANTE	ÁREA GEOGRÁFICA DE ORIGEN	SEXO	
		HOMBRES	MUJERES
ALUMNADO	América Latina	11	13
	Magreb	3	1
	África Subsahariana	1	1
	Europa Occidental	9	11
	Europa del Este	2	3
	TOTAL	26	29
PERSONAL DOCENTE		1	3

4.6 Cronograma

La investigación se llevó a cabo siguiendo el cronograma que se presenta a continuación:

		AÑO 2012									
		FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV
Fase I	1. Planificación/Estrategia										
	2. Diseño de la investigación										
	2.1 Hipótesis/VARIABLES										
	2.2 Fuentes/Determinación de técnicas										
	2.3 Diseño de guiones de las entrevistas										
	2.4 Redacción de la introducción y del marco teórico										
Fase II	3. Trabajo de campo										
	4. Tratamiento de la información										
	4.1 Análisis del lenguaje										
	4.2 Análisis del discurso										
Fase III	5. Redacción del análisis/Documento final										
	5.1 Revisión total de los textos										
	5.2 Capítulo final de conclusiones y propuestas										

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS.

I. EL DISCURSO DEL ALUMNADO.

1. Relaciones sociales y sentimentales, la identidad elegida.

1.1 El parque de Babel o cómo los jóvenes de origen inmigrante articulan su tiempo de ocio.

El parque se configura como uno de los espacios clave de la socialización de los y las adolescentes de origen inmigrante ya que la mayoría de ellos lo nombran como lugar habitual de interacción y relación social con el grupo de iguales en el tiempo de ocio. Además, supone un punto de encuentro para las redes familiares de estos jóvenes que, en ocasiones, establecen sus primeras amistades a través de la introducción en el grupo de un familiar de mayor edad (generalmente un hermano o hermana).

El alumnado de origen inmigrante tiende a establecer las relaciones sociales de fuera del entorno escolar con otros jóvenes extranjeros, tanto de su mismo país de origen como de otros distintos, en mayor medida que con adolescentes españoles. Si bien no hay un discurso explícito y unánime que afirme que hay una división en cuanto a las pautas de ocio de estos grupos, sí se puede constatar dicha separación a través de la descripción que hacen de sus amistades. Los chicos y chicas reconocen que es más fácil, sobre todo en un primer momento, establecer relaciones con otros jóvenes de origen inmigrante pues perciben una identidad compartida frente a los adolescentes españoles, a los cuales se cataloga como “cerrados” y “excluyentes”.

*“María: Yo con españoles no me llevo mucho porque no tengo esa confianza ni salgo con ellos.
Juan: “es más raro juntarse con españoles” (Grupo de discusión mixto)*

*“Pero sí, te identificas más con los que vienen de fuera, te identificas más, te llevas mejor...te relacionas. Con los que son de dentro te cuesta un poco más, hasta que te aceptan (...) al principio, me costó integrarme con la gente, porque no es como ahora, me miraban distinto.”
(Sergio, origen Rumanía, entrevista).*

La percepción del alumnado sobre sus relaciones sociales es generalmente positiva, a pesar de que la mayoría ha vivido episodios difíciles generados por el desconocimiento de códigos culturales que rigen en la comunidad de acogida como el idioma, el humor o los horarios así como al momento de su llegada: curso escolar ya empezado, centro educativo donde el resto del alumnado lleva años

conviviendo, etc. La mayoría considera “normal” experimentar estas dificultades en un primer momento y las concibe como pasajeras ya que se ven a sí mismos integrados en el momento actual.

“No me enteraba tan bien y me sentí como rechazado, yo sé que no me rechazaban pero me sentía como rechazado pero porque no me enteraba pero después ya...no...(...) Ahora normal, tengo amistad con todos y normal, vamos que me acostumbré ya y me siento bien, no me siento mal ya, pero al principio me sentía mal, no me gustó mucho la verdad...”. (Jeremy, origen Brasil, entrevista)

La adolescencia es un periodo de búsqueda de la propia identidad y ésta está muy marcada por las relaciones sociales que se eligen. Por ello, la afinidad personal es el criterio clave a la hora de elegir las amistades y, se sobrentiende, que en el momento que está disminuye la relación se ve amenazada. Los grupos de pares se configuran en torno a esa identidad compartida basada en gustos, estilo y actividades similares que diferencian a ese colectivo de otros cercanos. Variar de un grupo a otro puede resultar complejo y conllevar la pérdida de relaciones anteriores.

Cuando se transita entre grupos con una identidad cultural fuerte, el paso de uno a otro resulta complejo ya que se considera que, en cierta medida, se traiciona la identidad originaria. Significativo a este respecto es el caso de varias chicas latinoamericanas que han pasado de relacionarse en ambientes “latinos” (caracterizados por la música, la comida, el baile procedentes de su países de origen o aledaños) a integrarse en grupos de gente mayoritariamente española. La justificación basada en que comenzaron a tener “otros intereses” u “otros gustos musicales” no exime del castigo social ejercido por parte de su grupo de origen. Por ejemplo, durante un grupo de discusión de chicas varias informantes acusaron a una joven de origen ecuatoriano de que “había dejado de ser latina” y explicaron *“se cortó el pelo, se cambió de casa, ya no es una mamasita linda” (Gabriela, origen España, grupo de discusión chicas.)*

Estos cambios de aficiones, ambiente o amistades no pasan desapercibidas en las redes sociales virtuales, que se configuran como un testigo objetivo y omnipresente del transcurso del tiempo de ocio. La exhibicionismo y el voyerismo se mezclan a partes iguales en la difusión compulsiva e incesante de muestras visuales de las acciones y relaciones que se establecen, en la misma medida que se muestra, se mira y se juzga lo que convierte a la red en un universo paralelo de interacción social. La vigencia de las vivencias documentadas en la red puede superar los deseos de sus protagonistas ya que, una vez son publicadas, la autoría se diluye y pasan a ser de dominio público.

“Laura: las fotos te delatan. Ana: vamos a tener que borrar todo eso del Tuenti ¿eh?” (Grupo



de discusión chicas).

El ocio también viene marcado por el sexo dado que, aunque los grupos suelen ser de carácter mixto, las actividades asociadas tradicionalmente a cada género se realizan de forma separada. El estereotipo dicta que los chicos realizan actividades activas, como el deporte, mientras que las chicas se dedican a un ocio de carácter más pasivo, donde el diálogo, las emociones y la estética cobran especial relevancia. A pesar de que los discursos muestran que durante su tiempo libre las chicas realizan actividades de carácter variado, el estereotipo continúa vigente sobretodo en el imaginario masculino.

“Arturo: Ellas hablan de otros temas, de que hicieron el fin de semana, que si su amiga se besó con otro. Rafa: de ropa, de chicos... Daniel: Yo hablo del Call of Duty, de fútbol” (Grupo de discusión chicos).

1.2. Historia de un desamor: cultura, género y violencia.

El discurso en torno a las relaciones sentimentales presenta diferencias importantes por razón de sexo, edad y origen cultural, las cuales homogenizan los distintos argumentos que se defienden.

1.2.1. Concepción de las relaciones afectivo sexuales.

Los chicos y las chicas tienen una visión de las relaciones distinta aunque ambos grupos las conceptualizan siguiendo estereotipos y roles tradicionales propios de su género. A lo largo del discurso de las alumnas, el tema de las relaciones sentimentales es muy frecuente y está muy ligado a la idea del amor romántico, a diferencia de los alumnos que lo tratan de forma residual, aludiendo a anécdotas que les resultan jocosas.

Por lo general, el ideal de relación sentimental que tienen las chicas está fundamentado en un vínculo monógamo estable entre un hombre y una mujer, basado en el amor, con expectativas de alcanzar una unión matrimonial a partir de la cual se forme una familia. Esta relación se conceptualiza en términos estrictamente heteronormativos, donde chicos y chicas dan por sentado que la relación será heterosexual. En el caso de los chicos se suma el rechazo visceral hacia la homosexualidad masculina, por entender que esta no responde al canon de la masculinidad hegemónica donde todos quieren verse representados. Si bien afirman respetar todas las orientaciones sexuales e incluso tener amigos gays, su discurso denota cierta discriminación hacia este colectivo.

“Mariano: Yo les respeto, pero no me gusta verlos ahí, besándose... Marcos: con un gay te da más respeto, soy hombre y no sé si algún día saca la mano ahí (todos se ríen). Silvio: Yo

también tengo un amigo gay de lo más normal, y si te pide tal le dices no y ya está, no pasa nada, es la confianza”. (Grupo de discusión chicos).

La mayoría de las chicas hacen referencia a que les gustaría sentirse protegidas y cuidadas por sus parejas. A modo de ejemplo, una alumna lo resume explicando que a ella le gustaría que la trataran “como una princesa”. Las alumnas son conscientes de que todavía son muy jóvenes para mantener relaciones estables, de manera que coinciden en que por el momento pueden ser más independientes y no comprometerse con nadie.

“Yo espero pues que sea serio, que si estamos juntos se comprometa a (...) que me cuide y me de cariño que es lo más importante.” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista).

No obstante, la idea que prevalece de fondo es que en el futuro terminarán casándose y formando una familia. En este sentido, en el discurso se aprecia una connotación muy negativa hacia las mujeres que terminan solteras. La variable edad adquiere en este aspecto gran importancia, pues dota a las mujeres jóvenes de cierta libertad de elección de sus vidas y encorseta a las de mayor edad en el rol tradicional establecido.

“Si sigues viviendo la vida vas a terminar como la de inglés... ¿Sabes? La de inglés es la típica señora de cuarenta y tantos años que tiene mentalidad de tía de 15 años y se viste como niña, camina como niña, habla como niña, se comporta como niña...o sea... Tres kilos de maquillaje más tres kilos de arrugas...” (Vanessa, origen Colombia, grupo de discusión chicas)

En esta línea, resulta muy interesante resaltar el discurso de Nadia. Su idea de las relaciones está totalmente influenciada por su religión, el islam. Ella entiende que se puede tener una relación sentimental a su edad siempre y cuando se preserve la virginidad hasta el matrimonio, puesto que considera que es lo más importante para la unión definitiva con un hombre musulmán. Afirma que esta idea viene recogida en el Corán por lo que está obligada a respetarla y añade que su incumplimiento podría traer muchos problemas a ella y a su familia.

“Sí, como la chica en Marruecos si no está virgen, pues como la gente le vean un poquito... no sé cómo decirlo, pues no tienen que, la chica en Marruecos tiene que ser virgen, eso para que pueda casar (...) Sino también va a ser problema de que su padre y madre y le van a hablar de su hija, de que está mala, que ha perdido eso y así.” (Nadia, origen Marruecos, entrevista).

1.2.2. Género y cultura: una unión indisoluble.

A pesar de que el discurso general de los chicos y las chicas afirma que no existen diferencias por razón de sexo u origen cultural, lo cierto es que en las relaciones sentimentales del alumnado se perciben claras distinciones. Varias de estas

diferencias se articulan en torno al concepto de libertad. El alumnado considera que, dependiendo de la cultura, la autonomía y la independencia respecto a las relaciones de pareja varían considerablemente.

Existe un discurso mayoritario en el alumnado que percibe que las relaciones afectivo sexuales en el mundo árabe resultan más restrictivas y prohibitivas con las mujeres. Intentan justificar estas conductas aludiendo al importante peso que tiene la religión en estos países y a la visión machista de la sociedad.

“Pedro: El musulmán...yo he oído toda la vida que los maridos siempre son los que mandan por decirlo así. Silvia: Son muy machistas los musulmanes.” (Grupo de discusión mixto)

Por otro lado, son varias las chicas latinoamericanas que comparan la concepción tradicional de las relaciones sentimentales de sus países de origen con la falta de libertades existente en España durante la época del franquismo. Consideran que más que un rasgo cultural es una cuestión que depende del progreso por lo que, con el paso de los años, estas restricciones terminarán por desaparecer. Lo que subyace a esta percepción es una perspectiva evolucionista de la relación entre sexos y de la libertad de las mujeres, que sitúa a sus lugares de origen en un escalafón anterior alcanzado por Europa.

Crean que en la actualidad las chicas jóvenes de origen inmigrante tienen más libertades que sus madres, puesto que cuentan con más oportunidades y un mayor margen de actuación. A su vez tienen una percepción positiva de las chicas españolas que han conseguido liberarse de las cargas tradicionales relacionadas con su rol, sin embargo, se percibe que a algunas alumnas les genera cierto rechazo la idea de retrasar “demasiado” el momento de la maternidad.

“Aquí las mujeres españolas son distintas...porque ellas dicen «estudio...luego salgo todos los fines de semana como quiera...yo tengo mi novio...dicen a los 27 ya me compro una casa...» Eso es una mentalidad buena, pero por otra parte, aquí las mujeres a veces algunas tienen los hijos muy mayores” (Yolanda, origen Ecuador, grupo de discusión chicas)

“Bueno aquí en Europa es vale, pues yo me caso y si mi marido no me resulta como yo soy pues me divorcio, porque total, soy una mujer autónoma, puedo sacar a mis hijos adelante pero, por ejemplo en mi país o en Latinoamérica, eso no es así. O sea tú te casas porque claro, no eres autónoma, tú te casas y ya dependes totalmente de tu marido. Si tu marido te pega, le pega a tus hijos, tú te tienes que callar...” (Vanessa, origen Colombia, grupo de discusión chicas).

Las chicas latinoamericanas parten de la idea de que en España existe una especie de anomia relacionada con la sexualidad que dota a las chicas de una amplia libertad de actuación. Entienden que cuando sus compatriotas emigran, esta

situación de libertad las hace desprenderse de una serie de normas coercitivas de buena conducta propias de sus países de origen. Creen que estas chicas acaban convirtiéndose en “mujeres fáciles”, “provocativas” y “ordinarias”. Afirman que cuando estas mujeres vuelven a sus lugares de origen, exportan estas conductas adquiridas que rompen con el contrato sexual imperante.

“Que si el chico te pide, la chica te va a decir que no, que ella tiene que llegar a la casa tal...duermes en tu casa porque nunca, nunca, haces esas cosas. Bueno tampoco nunca, pero...tiene que ser algo más serio (...) Para llevar a una chica a la cama es más difícil la cosa, es lo mejor, es una costumbre de allá que es muy fuerte (...) Por otro lado vemos ahora que España está tan mal y tal se emigran para allá y regresan allí, locas como aquí, mal, muy mal porque llevan cosas malas (...) Y eso yo lo veo mal, muy mal, eso por mi parte...”
(Noemi, origen Ecuador, entrevista).

En este sentido, algunas alumnas también perciben un cierto cambio cultural en sus madres a raíz de su estadía en España. Encuentran que éstas actúan a veces de un modo que les resulta inadecuado para una mujer adulta, puesto que consideran que es necesario que en todo momento respeten a la familia y cumplan ciertas normas de decoro.

1.2.3. Los ojos acusadores de la cultura: la sexualización del cuerpo femenino.

Otra de las cuestiones relevantes, tras el análisis del discurso es la agrupación que se realiza de los chicos y chicas en función de si sus comportamientos son considerados buenos o malos. En este sentido, la dicotomía bueno/malo no significa lo mismo para los dos sexos, puesto que en función del género éstos serán conceptualizados de una manera u otra. Esta división polarizada denota una tensión latente y continua entre ambos sexos. Como se comprobará en las siguientes líneas, la imagen de la mujer se definirá por el comportamiento que desarrolla en torno a su sexualidad, por el contrario, la del hombre se realizará alrededor de su carácter y personalidad.

En el caso de las chicas latinas, las críticas en torno a su sexualidad son especialmente graves, ya que se considera que utilizan su cuerpo para “provocar” el deseo masculino. Tanto su forma de vestir, como de actuar y de relacionarse son juzgadas por el grupo como “demasiado eróticas”.

“La mochila se la suben más arriba para que se les vea el culo. Van siempre ajustadas, enseñando todo el escote” (Juan, origen España, Grupo de discusión mixto).

En este sentido, se critican duramente el uso que estas chicas hacen de las redes sociales virtuales, en donde fragmentan su cuerpo en torno a los elementos que más carga sexual tienen para la sociedad. Sirven de ejemplo argumentos



obtenidos en el discurso como *“Laura: se está haciendo una foto y no se le ve la cara, solo el resto del cuerpo. Jorge: enfocan más a las tetas que a la cara” (Grupo de discusión mixto).*

En estas intervenciones se aprecia una importante falta de sororidad entre las mujeres, pues son mayoritariamente ellas las que emiten un mayor número de críticas contra aquellas alumnas que rompen con valores propios del “decoro femenino”. Sin embargo, es importante destacar que en el discurso de algunos chicos se perciben declaraciones de carácter misógino, puesto que mediante actitudes, palabras o el relato de acciones manifiesta desprecio o falta de respeto hacia las mujeres.

“Las mujeres son todas unas putas (risas)” (Mohamed, origen Ecuador, grupo de discusión de chicos”).

“En ese colegio hay un zorrerío...” (Cristian, origen España, grupo de discusión mixto)

Por otro lado, varios discursos inciden en que la convivencia entre chicas españolas y chicas latinas hace que las primeras adopten conductas de las segundas, mimetizando costumbres, hábitos y formas de vestir que llevan a su hipersexualización. Esta teoría, al igual que todo el discurso anterior, delata un importante grado de racismo que lleva a esencializar a la mujer latinoamericana en torno a su sexualidad.

“Ahora las españolas también se han...pero yo no he conocido a las españolas como eran antes, porque ahora también son como las latinas ¿no? O sea, van de fiesta no se qué...algunas se venden ¿no? Van aquí con minifalda hasta el ombligo y hay otras que son «yo soy yo y soy así y tal» entonces yo creo que en las chicas no hay mucha diferencia porque están las típicas guarrillas y las normales.” (Vanessa, origen Colombia, entrevista)

Frente a las conceptualizadas como “mujeres malas” se encuentran las “mujeres buenas”, grupo en el que se auto-ubican todas las informantes. Estas mujeres son consideradas en términos positivos porque cumplen con las normas femeninas de “corrección” y “decencia”, por ello, el sistema patriarcal sí las considera válidas para mantener una relación formal.

1.2.4. La incidencia de la violencia de género.

Por otro lado las alumnas de origen inmigrante, sobretodo aquellas procedentes de países latinoamericanos, están muy influenciadas por las situaciones familiares vividas, las cuales han determinado en muchos casos la visión que tienen acerca del sexo opuesto y de las relaciones sentimentales. Varias de las chicas afirman haberse criado en hogares en donde sus padres no respetaban a sus madres, bien porque no se preocupan por sus hijos e hijas, bien porque las engañaban con otras mujeres, o bien porque llegaban incluso a ejercer violencia contra ellas.

“Yo me veo espejo de mi madre...como ella ha sufrido. Porque mi padre al principio era malo, ahora ha cambiado. Era malo, hay que decirlo. Era muy malo, por ejemplo, cuando llegaba a casa llegaba borracho y empezaba a pegarle, era mujeriego...” (Yolanda, origen Ecuador, grupo de discusión de chicas).

Sorprende en este sentido la normalización de las conductas violentas y agresivas como algo cercano y cotidiano. Estas situaciones han llevado a muchas de ellas a tener un rechazo hacia los varones de su misma cultura, a los cuales describen como alcohólicos, infieles, violentos, incluso maltratadores. Frente a esta idea, las alumnas ven a los chicos españoles como hombres buenos, fieles y respetuosos con las mujeres, por esta razón prefieren tenerlos como pareja.

“O sea que es buena gente sabes, que si está contigo, está contigo y no mira a otras, o sea puede girar el cuello pero no mirar, o sea sólo está contigo, se centra en ti y son muy buenos, a diferencia de los africanos.” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista).

Las redes sociales virtuales se perfilan en este punto como una herramienta presente en las relaciones sentimentales adolescentes, puesto que les permite conocer gente y/o profundizar en las relaciones que ya tienen. Pero, al mismo tiempo, redes como Tuenti sirven como forma de control de las relaciones y actividades de la pareja por lo que desencadena muchas veces conflictos dentro de la misma. Fomentan conductas de vigilancia y celotipia así como de invasión de la intimidad del otro, al que se exige explicaciones por toda la información publicada.

A pesar de que la violencia de género es una realidad próxima, la mayoría de las alumnas no detectan los rasgos previos a ésta. De hecho, las chicas asocian los celos, la autoridad, el control y el aislamiento a conductas ejercidas por las mujeres dentro de la pareja. A su vez, en los casos en que es evidente que es el hombre el que ejerce este maltrato, también se culpabiliza a las mujeres acusándolas de tener una actitud sumisa y cobarde. En este sentido, es importante destacar que en los discursos existe una marcada tendencia a desresponsabilizar al agresor mediante distintos argumentos, como la justificación de las causas que llevaron a una agresión concreta o los más extendidos, que depositan la culpa en los comportamientos femeninos.

“Jairo: Yo creo que la culpa la tiene la mujer, porque si todas las mujeres se pusieran en contra de eso, al final los hombres, tendrían que ceder un poco. Miriam: Es que depende de la mujer si es tonta y se deja pegar. Jairo: Hay veces que también las mujeres tienen la culpa, no quiero decirle de que la peguen, eso no está justificado, sino que quiero decir que a veces las mujeres son muy malas” (Grupo de discusión mixto).

“Darle un bofetón a una mujer no me parece maltrato ni una paliza” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, grupo de discusión mixto).



“Por ejemplo, mi tío ha pegado a mi tía y sí, ha hecho mal y ha pasado algunas noches en el calabozo. Pero mi tío tiene un chalet ¿no? Y la otra no se lo deja vender, ni ir a ver a sus hijos ni nada...” (Jairo, origen España, grupo de discusión mixto).

Por otra parte, otro de los discursos extendidos que refuerzan esta postura es la reivindicación de la existencia de una supuesta violencia ejercida contra los hombres. De esta forma, en aras de una pretendida igualdad entre sexos se sobredimensionan los casos de mujeres que maltratan a sus parejas, ignorando así que la violencia de género ancla sus raíces en la desigualdad que estructura la sociedad patriarcal actual.

Resulta interesante matizar que muchas de las alusiones a la violencia contra los hombres provienen de chicas. Podría inferirse que ésta actitud consiste en una forma de alejarse de la victimización de las mujeres y, al mismo tiempo, de posiciones feministas las cuales les parecen extremistas y desfasadas. La idea de fondo es que el movimiento feminista pretende ser una lucha por la superioridad frente al hombre [“tú te pones a reclamar la igualdad y al final lo que quieres es que la mujer tenga más derechos que el hombre...”(Paula, origen España, grupo de discusión mixto)], prejuicio erróneo pero muy extendido en la sociedad en general. La falta de conciencia de la desigualdad de género que tienen muchas mujeres supone en este sentido uno de los mecanismos patriarcales más efectivos para perpetuar la subordinación femenina. El peligro de estas tesis es que bajo el paraguas de una supuesta igualdad terminan invisibilizándose la diferencia y la desigualdad que ésta conlleva. Al mismo tiempo, se resta importancia a la violencia contra las mujeres ya que si hay igualdad entre sexos ¿cómo va a existir la violencia de género?

1.2.5. El embarazo adolescente.

Otro tema recurrente entre las chicas es el miedo al embarazo. Todas las alumnas han vivido casos de embarazos cercanos y muchas de ellas fueron concebidas cuando sus madres aún eran menores de edad, de manera que este tema resulta algo cotidiano. Varias hacen referencia al temor de que sus parejas las abandonen en el caso de quedar embarazadas. Creen que los chicos de su edad son mucho más inmaduros y no serían capaces (ni querían) afrontar una situación así por lo que terminarían manteniéndose al margen de este asunto.

“Vete tú a saber quién te va a querer con un bombo” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, grupo de discusión de chicas)

Frente a esta idea, son varios los chicos que defienden en su discurso su responsabilidad como parte implicada en caso de embarazo. A su vez,



hacen referencia a la existencia de medidas anticonceptivas que impiden llegar a esta situación.

“Pablo: Un bebé es cosa de dos si ves que es tu culpa pues... Jerónimo: Claro, claro, lo que tu has hecho lo tienes que resolver un problema no lo puedes dejar así” (Grupo de discusión mixto)

Destaca el discurso de una alumna ecuatoriana que afirma que las chicas latinas son menos responsables en este sentido, puesto que muchas veces no saben exigir a los chicos el uso de métodos anticonceptivos. Las considera poco conscientes en este aspecto, cree que no merece la pena que un acto irresponsable termine por marcar el resto de sus vidas.

“He visto más chicas latinas embarazadas que chicas españolas, supongo que también se darán las chicas españolas, pero no sé, digo será por algo. Creo porque lo siento mucho pero creo que las chicas españolas son más listas, supongo que también habrá chicas latinas que se cuiden y tal pero joder tía, si no te cuidas es que eres subnormal, o sea, con todo lo que tienes, con toda la información que te dan... También depende de qué pensamiento tenga su novio.” (Elisenda, origen Ecuador, entrevista).

En general, hay un amplio consenso entre el alumnado en torno al error que supondría ser padres y madres con su edad. Consideran que no están preparados para educar y cuidar a un recién nacido, además destacan, que este hecho les perjudicaría mucho, pues no podrían seguir con sus vidas actuales. En último lugar aluden que, debido a su edad, los verdaderos responsables del cuidado del bebé serían los abuelos y abuelas, los cuales se verían obligados a asumir sus errores.

2. La familia inmigrante, la identidad en disputa.

2.1 Fogones, pañales y calderilla: las desigualdades invisibles en el hogar.

Del discurso del alumnado se infiere que son las mujeres de la familia las que se encargan de forma mayoritaria de las tareas domésticas, fundamentalmente este trabajo recae en la figura de la madre. Frente a esta situación, el papel de los hombres en las actividades del hogar, resulta una ayuda “extra” que complementa la labor realizada a diario por las mujeres.

“Yo y mi hermano nos centramos en mi habitación, y mi madre pues en lo demás, y como mi padre viene de trabajar y tal, bueno mi madre también trabaja pero mi padre viene por la tarde, pues mi madre se encarga por las mañana pues de tender la ropa, poner la lavadora, lo normal” (Sergio, origen Rumanía, entrevista).

En este sentido, en el discurso de los alumnos y las alumnas se observa una clara



naturalización del papel que desempeña las mujeres en las tareas domésticas: se da por sentado que son las encargadas de realizar esta actividad. Algunos chicos manifiestan que a ellos nadie les impone hacer estas labores, pero a veces por iniciativa propia las hacen cuando sus madres tienen otras obligaciones. No se puede hablar por tanto de una corresponsabilidad en el ámbito doméstico, pues ellos ven este gesto como una muestra voluntaria de ayuda y cariño. En algunos casos también tienen la sensación de que las mujeres de la familia les excluyen de esta serie de actividades porque prefieren hacerlas ellas, perpetuando así el rol que asocia las tareas domésticas al sexo femenino.

“No sé...yo ayudo en lo que tengo que ayudar. Si me dice mi madre que haga una cosa la hago, no le voy a decir que no, o sea, pero así yo...no sé. Yo hago lo que me dicen (Samir, origen Marruecos, entrevista).”

Las alumnas, por el contrario, tienen muy asimilado el reparto de tareas puesto que todas las chicas entrevistadas colaboran en sus hogares de manera asidua, incluso en ocasiones también son las encargadas del cuidado de hermanas y hermanos pequeños.

“Entre semana como estoy yo y mi madre pues entre mi madre y yo, limpio si veo algo sucio y los fines de semana limpio yo y mi hermana” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista).”

Son conscientes, a su vez, de que el papel de los hombres en las labores del hogar es meramente complementario, pues consideran que éstos no ven estas actividades como una responsabilidad. Por otro lado, es importante destacar que en algunas ocasiones se aprecia una cierta justificación a la falta de colaboración de los hombres en los cuidados y tareas domésticas, aludiendo a que las distintas actividades y trabajos que éstos desempeñan les privan de tiempo suficiente para dedicarse a estas labores. Sin embargo, lo que denotan estas justificaciones es que no existe un reparto de tareas igualitario, puesto que las familias, siguiendo el rol tradicional, continúan asignando las labores domésticas y de cuidado a las mujeres.

“Pues por ejemplo algunos días me toca ordenar la habitación, o lavar los platos, o lavar el suelo a veces, pero eso muy poco porque mi madre a veces lo lava pero mayormente así, un día a mi, un día a mi hermana, y un día a la otra, así...Y mi hermano a veces, está trabajando...” (Linda, origen República Dominicana, grupo de discusión de chicas)

“Mi padre trabaja, no viene hasta las 6, y viene cansado y sólo come y duerme...Y mi hermano está estudiando para sacar el carnet de coche” (Nadia, origen Marruecos, entrevista).”

Se observa, a su vez, que dentro de las tareas domésticas hay una cierta distinción entre labores consideradas masculinas y aquellas vistas como femeninas. Por

ejemplo, las tareas que llevan a cabo los hombres suelen estar relacionadas con sacar la basura, hacer la cama o realizar actividades que impliquen fuerza física. Por el contrario, las mujeres suelen ser las encargadas del cuidado de personas en situación de dependencia y de tareas como la elaboración de platos de cocina, hacer la colada y limpiar vajillas y suelos.

“Hombre, todos participan pero las que más...las que hacen la comida, las que saben cocinar bien y eso suelen ser las madres (...) Mi madre es que...los domingos limpia toda la casa y mi padre es el que levanta los muebles...como tiene más fuerza...levanta los muebles y quita las cosas para que mi madre limpie por debajo y luego lo vuelva a poner, y ya está” (Samir, origen Marruecos, entrevista).

Dejando el ámbito privado a un lado, en el espacio público también se perciben diferencias en función del sexo, lo cual lleva a valorar el trabajo de los hombres en mayor consideración que el que realizan las mujeres. En primer lugar porque las mujeres que trabajan en sus hogares no tienen ningún reconocimiento social, puesto que su actividad no es remunerada y ha sido naturalizada en el imaginario colectivo como un rol asignado a su género. En segundo lugar, porque las mujeres de la familia que trabajan en el espacio público, muchas veces, lo hacen con trabajos de media jornada que les impiden tener una autonomía económica suficiente, de manera que se ven obligadas a depender del sustento de una segunda persona, generalmente un hombre. Ante esta situación, los chicos y las chicas parten de la visión de que el sueldo de las mujeres de la familia es secundario y complementario al del hombre.

“Ahora está trabajando por las mañanas, ha echado currículums a ver si le sale un trabajo mejor, porque ahora no está ganando nada ¿sabes? Entonces, y los niños como van al colegio pues ella hace eso por las mañanas y ya por la tarde pues está con los niños, pero que el que trabaja ahí es mi hermano” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

Sin embargo, es importante poner de manifiesto que en varios discursos el alumnado ha expuesto que, en ocasiones, el único sueldo que ha llegado a sus hogares era el de sus madres o hermanas, bien porque eran familias monomarentales o bien porque todos los miembros varones se encontraban en situación de desempleo. A pesar de esta situación, el trabajo de las mujeres continúa estando desvalorizado.

2.2 La apuesta de la familia inmigrante.

El alumnado de origen inmigrante comparte la idea de que sus padres y sus madres consideran que la educación es un factor importante, en el que tienen que invertir tiempo y esfuerzo. Dicha concepción viene marcada, en muchos casos, por la



confianza de los progenitores en que sus descendientes puedan alcanzar niveles educativos que a ellos no les fueron accesibles, ya que una de las causas de la migración fue asegurarles “un futuro mejor”, el cual viene determinado en gran parte por la formación académica.

“Si salgo bien, si tengo mis estudios, si acabo con mi buen puesto de trabajo, con mi buen sueldo, pues mi padres van a decir «mira hemos realizado la tarea de padres y nos ha salido bien» y a mí me gustaría que ellos dijeran «he sabido manejar a mis hijos, somos buenos padres», porque lo son” (Naim, origen Marruecos, entrevista)

Los hijos e hijas sienten la responsabilidad de estudiar como forma de devolver a sus familias el esfuerzo invertido y hacerles sentir orgullosos. La mayoría considera que sus progenitores han tenido que luchar mucho para que ellos gocen de mayores oportunidades. Admiran su capacidad de sacrificio, la cual les ha llevado a afrontar un proceso migratorio, aceptar condiciones de trabajo duras y precarias y postergar sus deseos y aficiones en beneficio de sus hijos e hijas.

“Alberto: Mi padre es un hombre que no piensa en él, piensa en todos los demás, por ejemplo en sus hijos, todo lo que no ha tenido él que lo tengan sus hijos. Saray: se parten la espalda. Alicia: Para llegar aquí a España ha tenido que pasar por odiseas muy grandes y las ha sabido llevar muy bien. Abel: con 15 años ya se vino a buscar trabajo él solo” (Grupo de discusión mixto)

La insistencia en la importancia del estudio, en varios casos, viene marcada por la experiencia del fracaso escolar de un hermano o hermana mayor, que hace que la familia deposite las expectativas en el entrevistado. Al mismo tiempo, el hermano o hermana sirve como ejemplo de “lo duro que es el mundo del trabajo” lo que se convierte en un acicate para continuar estudiando. La crisis económica actual refuerza esta motivación: antes los jóvenes de origen inmigrante veían el mercado laboral no cualificado como una opción de futuro fácil y rentable, sin embargo, la situación actual lleva a revalorizar la importancia del estudio para acceder a un puesto de trabajo.

No obstante, este estímulo familiar se ve ensombrecido por las condiciones materiales y culturales que, en la mayoría de ocasiones, dificultan que este alumnado alcance el éxito escolar. Por un lado, el propio proceso migratorio puede suponer un retraso en la formación académica del estudiante, producto de las dificultades de adaptación a un sistema educativo nuevo. Por otro, las largas jornadas laborales de los progenitores hace difícil que puedan supervisar o ayudar durante las horas de estudio. Además, para ellos el sistema educativo español también supone un cambio cultural respecto al sistema en el que estudiaron, lo que puede suponer un obstáculo a la hora de apoyar a sus hijos e hijas.



“Los padres de aquí tienen sus estudios. Bueno mi madre también tiene estudios pero aquí no los ha podido convalidar ¿Sabes? Entonces los padres a ellos les ayudan «ah bueno, pues mira, esto es así porque yo cuando estudiaba era así» en cambio, yo cuando voy a preguntar algo a mi madre dice «no, eso...», entonces si estuviera en Colombia me diría «ah, esto» y lo haría porque tiene sus estudios.” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

“Entrevistadora: ¿Por qué es importante para ti estudiar? Nadia: Pues para todo, primero para aprender y para vivir en un país y saber. Lees de todo y sabes lo que es malo y lo que es bueno, luego también por el trabajo, y luego también por los hijos. Si ves algo fuera, una hoja de estas en la pared sabes qué es... porque como mi madre no sabe leer siempre tengo que leerle yo. Mi tutora piensa hacer una reunión con mi madre y tengo que venir yo” (Nadia, origen Marruecos, entrevista).

Por último, hay que tener en cuenta que la inmersión en una institución educativa distinta, en la que la concepción de la educación, así como su puesta en práctica (reglas, roles, jerarquías) son diferentes a las que regían en el sistema educativo anterior, pueden suponer un choque cultural importante para los progenitores. En ocasiones, los miembros de la familia que llevan más tiempo en España interceden como “mediadores”, traduciendo los códigos culturales de forma que se hagan inteligibles.

“Es que mis padres se han criado en Marruecos y en Marruecos antes, por ejemplo, si hablabas te pegaban los profesores. Es más estricto allí, por eso aquí mis padres dicen, por ejemplo, cuando me ponen un parte «no entiendo cómo te ponen un parte pudiéndote pegar con la regla» como nunca han estado en un colegio o en un instituto como aquí... Así que se lo digo a mi hermana, como ella ha pasado por el instituto, encima por este, ya sabe cómo son los profesores y ya...ya sabe lo que pasa, por eso se lo digo a ella. Luego mi hermana se lo explica a mis padres...sabe decir las cosas”. (Samir, origen Marruecos, entrevista)

2.3 Los peligros del cuerpo: la influencia de las familias en las relaciones adolescentes.

Los progenitores suelen tener presente la importancia de las relaciones sociales y personales que establecen sus hijos e hijas, por ello, se interesan por conocer a sus amistades. Se preocupan si el grupo de pares consume alcohol u otras drogas pues consideran que sus descendientes están en una edad en que resultan muy influenciables. Dependiendo de la concepción que las familias tengan de las relaciones del alumnado, así como del grado de confianza que depositen en ellos, varía la libertad de horarios y de elección de relaciones y actividades que les otorgan.



El alumnado detecta que sus familias establecen un trato diferenciado en función del sexo de sus hijos e hijas. Los chicos tienen más libertad de horarios y actividades, mientras que a las chicas se les inculca desde pequeñas los peligros que puede entrañar la noche, las relaciones con desconocidos, las calles solitarias, etc. La idea que subyace a esta diferencia de trato es que el cuerpo femenino es vulnerable y, en consecuencia, está expuesto al peligro y a las agresiones, mientras que se entiende que el cuerpo masculino es fuerte, capaz de defenderse a sí mismo y, por tanto, autónomo.

“Íñigo: los padres se preocupan más por las chicas. Natalia: suele ser por seguridad. Ana: es normal. Tania: siempre los padres ponen por delante eso de que las chicas no pueden salir hasta muy tarde. Eduardo: les puede pasar algo. Íñigo: el chico se puede defender mejor que la chica si pasa algo. Lola: no te dejan tanta libertad como por ejemplo a un chico. Naim: yo lo veo normal, habiendo lo que hay en la calle.... (Grupo de discusión mixto)

Esta supuesta indefensión femenina viene reforzada por el peligro, interiorizado por las chicas desde muy pequeñas, de ser víctimas de una agresión sexual. En el imaginario este riesgo aparece asociado en exclusiva al cuerpo femenino, lo que hace que las familias sólo limiten la libertad de éste, restringiendo las actividades y el ocio de las jóvenes. Las propias adolescentes asumen acríticamente este imaginario y ellas mismas se autolimitan actividades que sí realizan sus coetáneos varones.

“Andrea: Como a un chico como no le pueden violar ni le pueden hacer nada, él se puede defender más...pero como somos chicas... Carmen: si te cogen a ti por la noche qué. Victoria: que te violan y ya” (Grupo de discusión chicas)

El miedo al embarazo adolescente es el otro gran pilar sobre el que se sostiene la diferencia de trato por razón de sexo dentro de las familias. Continúa vigente la concepción machista que concibe éste como una responsabilidad femenina, de esta forma, es a las chicas a las que se previene con mayor empeño sobre las relaciones sexuales de riesgo. Violación y embarazo, peligros asociados y, en cierta medida, provocados por el cuerpo femenino, constituyen los principales terrores que asolan la adolescencia de las jóvenes. Por ello, las chicas, dueñas (o mejor dicho guardianas) de su cuerpo pero al mismo tiempo reducidas a éste, tienen que adecuar sus conductas a la supuesta peligrosidad con la que lidian para no ser responsabilizadas, y no sentirse ellas mismas responsables, si “ocurre alguna desgracia”.

En varios discursos femeninos aparece la figura del hermano mayor como “vigilante” de las relaciones sociales y personales que establece la joven, el objetivo de dicha vigilancia es mantener a los progenitores informados sobre sus pautas de

ocio, de forma que éstos tengan mayor poder de control. Al mismo tiempo, la familia considera que la presencia de esta figura familiar masculina sirve como protección frente a “los peligros” que acechan a las chicas. Por ello, las adolescentes no ven en términos negativos u ofensivos esta conducta:

“Como salía con mi hermano pues mi madre sabía que mi hermano me iba a vigilar, entonces por eso tenía un poco de libertad” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

“El pobre está así preocupado porque no quiere que pasa algo malo para mí, él quiere que como estoy me quedo y siempre me ve una que su hermana siempre está bien y está feliz y todo” (Nadia, origen Marrueco, entrevista).

Por otra parte, los chicos también perciben una diferencia de trato por parte de sus familias que puede llegar a coartar su libertad: la heteronormatividad que rige la educación de los progenitores es mucho más acusada e implacable en el caso de los hijos varones, quizá porque ni si quiera se plantee la opción de la homosexualidad femenina. De esta forma, los niños desde muy pequeños reciben, sobre todo por parte de sus padres, mensajes muy negativos de condena y crítica hacia esta orientación sexual lo que lleva a que ellos mismos la rechacen.

“Luis: Mi padre me lo dijo desde el principio «yo no quiero un hijo maricón». Matías: yo a mi padre le dije en broma soy maricón y me dijo «pues te vas de casa». Alex: yo tuve la suerte de que no me gusten los hombres y así no tengo conflicto” (Grupo de discusión chicos)

Crean que estas amenazas no son sólo teóricas sino que, en caso de que ellos fueran homosexuales, sentirían un rechazo real por parte de sus familias. Varios informantes relatan casos en que algunos amigos homosexuales han sufrido duras críticas por parte del núcleo familiar:

“Gabriel: en el momento en el que el chico lo comunicó cambió totalmente la forma de trato de los padres, lo veían como un bicho raro” (Grupo de discusión chicos).

Las chicas también son conscientes de esta diferencia por razón de sexo ya que ellas no han percibido ninguna amenaza en este sentido, ni han experimentado ningún cambio en la relación con sus progenitores. Sin embargo, sí detectan que esta transmisión de valores basados en la exaltación de la masculinidad hegemónica afecta a sus hermanos:

“Yo tengo un hermano que es el único, y la única que le mima es mi madre, mi padre no le mima porque piensa que eso es de maricones (ríe). Mi padre piensa que es que no puede ni dormir con mi hermano porque es que piensa que es como de maricas” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista).

2.4 Raíces en esperanto: la difícil compatibilización de las costumbres de origen y de acogida en la auto-definición cultural del alumnado de origen inmigrante.

2.4.1. El imaginario y la praxis de la identidad cultural.

El alumnado de origen inmigrante suele mantener fuertes lazos de relación con su comunidad de origen, principalmente, a través de fiestas, comidas y otras costumbres compartidas. Normalmente la familia nuclear no ha emigrado sola sino que otros miembros de la familia extensa lo han hecho antes o después, de forma que se entreteje una red familiar de apoyo y relación social.

Intentar compatibilizar las prácticas culturales de la comunidad de origen con aquellas que caracterizan a la sociedad de acogida, sin traicionar el sentimiento de pertenencia al lugar de procedencia, es uno de los retos de mayor complejidad simbólica que afrontan las personas migrantes. Las familias inmigrantes intentan reformular sus hábitos y tradiciones para integrarse en el nuevo contexto pero, al mismo tiempo, los salvaguardan como fórmula de reafirmación identitaria minoritaria. Pareciera que las raíces culturales, tras la migración, comenzaran a adentrarse en terreno resbaladizo, de mezcla, conflicto y diálogo, debatiéndose entre lo que fueron, son y podrían ser, como si fueran (re)escritas en esperanto.

Las identidades no son fijas ni invariables sino construcciones culturales dependientes del tiempo y el espacio. El alumnado de origen inmigrante se siente mayoritariamente en una posición intermedia, un espacio liminal entre la cultura española y su cultura de procedencia. Tanto en el caso de los que dicen sentirse “totalmente españoles” como de los que reivindican la pertenencia a su comunidad originaria, se da una mezcla de rasgos identitarios de las dos posiciones: ideas, creencias y prácticas culturales de ambas comunidades conviven en el imaginario y la praxis de los jóvenes.

“Si me voy a Ecuador extraño España, si estoy en España extraño Ecuador, es ese punto medio que no puedes tener.” (Elisenda, origen Ecuador, entrevista).

“Prácticamente yo..., no sé, me considero más africana que española, pero si tú me preguntas yo te voy a decir que soy mitad de cada cosa” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista)

En la auto-identificación cultural de los jóvenes de origen inmigrante es clave si son inmigrantes de primera o de segunda generación, así como los vínculos mantenidos con la comunidad de origen. De esta forma, los nacidos en España o que vinieron a edades muy tempranas sienten una mayor identificación con la cultura española



pues es el contexto en que se han socializado. Lo expresan a través de elementos concretos como el conocimiento del territorio o de las costumbres.

“Yo llegué con 6, 7 años aquí a España, y yo pues en Colombia pues no me acuerdo nada, tío porque me dicen «¿qué tal en tu país?» y yo digo «sólo conozco barrios de España» a mí de España te puedo contar lo que tú quieras pero de Colombia no (...) Pero yo me siento más española que otra cosa porque llevo más de media vida aquí, entonces por eso me siento más española y soy más afín a los españoles aunque me adapto mucho, pero prefiero ser española.” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

Dicha identificación con la cultura española y la autoasignación dentro de la misma, parece contradictoria con los usos del lenguaje que muestran como, en muchas ocasiones, los jóvenes siguen refiriéndose a la comunidad de origen como “su país” y “su cultura”. Esta aparente contradicción es fruto la situación de liminalidad en que auto-percepción y percepción social no siempre van unidas, y en que las ideas y los sentimientos pueden promover identidades diferentes. “Sentirse español” puede conllevar el rechazo de la comunidad de origen que verá este sentimiento como una traición a la “verdadera identidad”. Dentro de las familias conviven diferentes formas de vivir y definir la identidad cultural lo que, en ocasiones, genera conflictos internos entre sus miembros.

“Bueno mi madre también dice que es española ¿sabes? Pero ella vino aquí con sus 30 años, pero mi padre, por ejemplo, está en Colombia y me dice «no, que tú eres Colombiana, ¿cómo puedes decir eso?» y yo digo «pues no sé, yo me siento así». Y mi hermana a veces me dice pero «¿tú eres tonta o qué te pasa?» Sabes que...lo digo bromeando pero luego saben que es verdad y yo me siento más española que otra cosa...”. (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

El alumnado de origen inmigrante que no ha nacido en España siente que, en cierta medida, la decisión de la migración no les fue consultada a pesar de que sus consecuencias les afectaban directamente: el choque cultural inicial, así como la separación de una red de amistades y personas de confianza, son experiencias duras que han tenido que experimentar a edades tempranas como resultado de una decisión tomada por sus familiares.

“A lo mejor te llegas hasta deprimir porque yo siempre lo digo «si soy madre, yo no me voy a cambiar de país antes de tener a mis hijos» si me quiero ir a Holanda, pues me voy a Holanda y ya está ¿sabes? Pero no cuando mis hijos tienen ya 10 años porque vale, yo he encontrado mi trabajo, yo me sociabilizo y tal...pero mis hijos van a cambiar, van a tener un cambio totalmente bruto que a lo mejor les puede afectar a su vida ¿sabes? te cambia todo excepto... lo único que sigue siendo igual es tu familia pero tu vida cambia totalmente.” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

En la actualidad, como consecuencia muchas veces de la crisis económica, es habitual que las familias inmigrantes se planteen el retorno a sus países de origen. En ocasiones, simplemente se adelanta una decisión que se había tomado inicialmente, otras veces las circunstancias obligan a elegir una alternativa que antes no se había contemplado. En cualquier caso, suelen ser los progenitores quienes deciden qué opción es más conveniente, de nuevo, el alumnado de origen inmigrante no participa en la decisión sobre el proyecto migratorio por lo que el retorno puede suponerle importantes cambios en su trayectoria vital.

“Mis padres han nacido allí y han vivido todo lo que es su juventud y tal. Hombre, sí, ellos agradecen a España pero Ecuador es su tierra y quieren ir allí, porque ya son mayores, se han construido una casa allí (...) no, yo no me quiero ir, porque aquí he estado toda mi vida porque yo desde que nací hasta los 6 años no recuerdo nada. Siempre he vivido en una misma casa, la que tengo, y siempre he estado aquí, en el mismo barrio, la gente me ha visto crecer y no sé, yo tengo, para mí en sí España es como si fuese mi país porque yo ya soy de aquí (...) yo tenía pensado estudiar bachillerato, acabar y hombre de ahí a lo que es la universidad no tenía mucho pensado, pero lo que sí es que yo me veía más tiempo aquí. Yo veía a amigos, a mi familia volver a Ecuador y nunca me vi yo volviendo, pero vamos ahora ya está muy cerca.” (Elisenda, origen Ecuador, entrevista).

2.4.2. Los elementos clave de la auto-identificación cultural.

El sentimiento de pertenencia a una comunidad es un proceso de elaboración identitaria en que son comunes las contradicciones y que está en constante reformulación. Depende de agentes externos como la familia, las amistades, la escuela, la religión y, al mismo tiempo, tiene mucho de decisión personal, de elección propia y de auto-ubicación intencionada. Dichos factores se entremezclan conformando la auto-definición identitaria que se puede entrever a través de la valoración de distintos elementos culturales como la comida o el idioma.

La lengua materna se concibe como una de las marcas identitarias con mayor poder de (auto)diferenciación respecto a la sociedad de acogida; la lengua es uno de los elementos sustanciales de una cultura, por ello, el (des)conocimiento del idioma oficial de un país tiene una fuerte repercusión identitaria. Es clave señalar que el alumnado cuya lengua materna es distinta al español, tiende a mantenerla dentro del hogar, como forma de comunicación entre los miembros de la familia. En estos casos, el español queda como un idioma asociado al espacio público y formal, pero no como una lengua en la que comunicarse con las personas cercanas, expresar sentimientos o reírse. La apuesta por la conservación de la lengua materna suele ser una reivindicación identitaria que busca mantener viva la tradición y procurar que las nuevas generaciones no las olviden, sin embargo, en ocasiones, su

mantenimiento responde a la necesidad ya que hay miembros de la familia que no hablan el idioma del país de acogida.

“Yo en mi casa no hablo español, yo hablo los idiomas que tenemos en mi país y eso y no sé yo solamente hablo español cuando vengo aquí, en clase, en el instituto, aunque hablo muy bien español, pero sólo lo hablo cuando estoy aquí (...) con mi abuela en Fang también, mi abuela no sabe hablar español, bueno sí sabe pero le da patadas al diccionario” (Marta, origen: Guinea-Ecuatorial, entrevista)

La música y, de manera especial, el baile aparecen en la mayoría de los discursos femeninos como factores fundamentales que configuran el sentimiento de pertenencia a una comunidad. Conocer a los artistas, los estilos musicales y los bailes típicos de tu país de procedencia supone una reivindicación identitaria, visible y pública de tu auto-ubicación cultural.

“Pues yo me siento, por ejemplo, en las cosas que yo bailo, yo siempre estoy bailando, las cosas que yo escucho, las pongo y ponen cara de «¿ing ¿qué escucha esta tía?» (...) pero si tú vas a una fiesta africana no te van a poner música española, te van a poner africana, por ejemplo, si tú pones David Bisbal, todo el mundo te va a mirar con cara de «hola, ¿qué pega aquí?».” (Marta, origen Guinea Ecuatorial, entrevista).

Respecto los hábitos culinarios, éste es uno de los espacios en que con más fuerza se aprecia la mezcla de influencias culturales: las familias inmigrantes mantienen muchos de los platos tradicionales de sus lugares de origen pero, al mismo tiempo, adoptan platos típicos de la cocina española.

2.4.3. La otredad de la religión musulmana.

Mientras que para el alumnado de tradición católica la religión no constituye un elemento de identificación cultural importante, para los musulmanes sí supone una de las claves de su identidad, ya que las prescripciones religiosas que siguen les hacen diferenciarse (y ser diferenciados) del resto. Dichos preceptos pueden suponer un impedimento en la integración, bien por falta de comprensión por parte del entorno, bien por la ausencia de facilidades en un ambiente que no está habituado a esas costumbres.

“En el colegio nunca he hecho el Ramadán pero mi hermana un año lo tuvo que hacer y estuvo enferma dos días, estaba en sexto de primaria les tocó el Ramadán y con educación física y eso no podía beber agua y se encontraba mal siempre, porque te levantas a las 8...y hasta las nueve, pues eso es un poco complicado” (Samir, origen Marruecos, entrevista).

“Si te vas a otro país siempre tu religión de aquí siempre lo llevas en tu cabeza y pues así”



(Nadia, origen Marruecos, entrevista).

Hay familias en que la celebración de las festividades religiosas tradicionales se complementa con el festejo de nuevas fiestas propias de la cultura de acogida. Destaca el caso de Samir, cuya familia, a partir de la relación con amigos españoles, ha comenzado a celebrar la Navidad y la festividad de los Reyes Magos:

“En Navidad quedamos...es que mi madre tiene dos amigas que tienen dos hijos y quedamos las familias en Navidad y en Reyes y cada año vamos a una casa a comernos las uvas... Y en Semana Santa algún día quedamos para ir a un sitio...A mi hermana y a mí nos hacen regalos en el Ramadán y el cumpleaños, pero también en Navidad y en Reyes (Samir, origen Marruecos, entrevista).

En los grupos de discusión se percibe una fuerte islamofobia, que lleva a concebir a los musulmanes como un colectivo radicalmente distinto al resto, dominado por prejuicios ancestrales y atávicos que les hacen oprimir a las mujeres y a otras identidades sexuales minoritarias.

“Isaac: Las musulmanas son más cerradas, más cerradas, porque si las ven con muchos hombres los propios de su religión les dicen puta. Carlos: están acostumbradas a que los machos manden sobre ellas” “se lleva muy mal lo de ser gay y eso en Marruecos. Esteban: a lo mejor el padre se entera que su hijo es gay y lo echa de casa, allí eso es normal” (Grupo de discusión chicos)

Mientras que la posición mayoritaria es de respeto hacia la diferencia cultural ya que el alumnado tiene muy asumido el discurso políticamente correcto de “todos somos iguales y todas las culturas deben respetarse en igual medida”, en el caso de los musulmanes, reducidos generalmente a “marroquíes”, los y las adolescentes no se muestran tan respetuosos ya que los consideran “el otro”. El tema del velo, es uno de los puntos clave del debate en el que la polémica alcanza un mayor grado de conflictividad.

El alumnado musulmán es consciente de las críticas presentes en la sociedad española hacia su religión y, específicamente, hacia el uso del velo. A pesar de ello, se muestra favorable a su utilización por parte de las mujeres ya que lo considera una prescripción religiosa que hay que seguir. Estos informantes alegan que la utilización del pañuelo es una decisión que las mujeres toman libremente, de manera que pueden elegir no ponérselo. Sin embargo, al mismo tiempo afirman que la “buena musulmana” es aquella que cumple los preceptos religiosos como el uso del velo, especialmente en momentos importantes como el Ramadán o la peregrinación a la Meca. En contraposición, aquella mujer que decide no utilizar pañuelo, es vista como “asimilada” por la cultura española o, al menos, más

cercana a ésta.

“Ellas lo llevan porque quieren. Hombre el burka no sé, pero el velo...mi madre lo lleva porque quiere. Mi hermana como que es más española es más de ponerse mechas...En Marruecos no se suelen hacer esas cosas”. (Samir, origen Marruecos, entrevista).

Significativo a este respecto es el caso de una joven de origen marroquí entrevistada, la cual llevó durante un tiempo el pañuelo pero finalmente se lo quitó ante la presión social que sentía por parte de la sociedad española.

“Y nadie quiere hablar conmigo. Y me ven, y me miran así muy rara, siempre piensan que si estoy con el pañuelo no puedo juntar con la gente, no puedo salir, pero es igual, si estás con el pañuelo que si no estás con el pañuelo, es igual, es una cosa respetas a tu religión y eso y ya está, pero es igual, (...), a lo mejor preguntan «¿no tienes calor? ¿Por qué lo llevas? te lo han dicho tu madre y padre» siempre las mismas preguntas”. (Nadia, origen Marruecos, entrevista).

2.4.4. El racismo normalizado

El resto de jóvenes de origen inmigrante han sufrido episodios racistas en momentos puntuales pero no tienen la sensación de que haya un prejuicio extendido contra ellos o su comunidad, como sí experimentan los musulmanes. Consideran que hay personas cuyo imaginario está plagado de estereotipos injustos y xenófobos, pero no lo viven como una realidad en sus relaciones personales o en su entorno más cercano.

“No todos, pero había un por ciento de los españoles que tenían racismo. Entonces como que a mi hermana ya le trataban por menos, primero por limpiarles las casa y segundo por ser de otro país. Entonces ya como que la hacían que ella era diferente. (...)No es venga te pego un puñetazo pero si te hacen sentir menos que tú, tú debes responderle, no con insultos pero sí diciéndole «¿y por qué crees que yo soy menos que tú?» sabes como diciéndole «a ver dame tus argumentos para ser racista» entonces ellos ya...«ah no, perdona». Mira, porque no tienen ninguno, «porque al igual que yo estoy aquí, tú podrías haber estado en mi país y tenlo por seguro que yo no te iba a hacer eso»” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

En ocasiones las discriminaciones sufridas son justificadas mediante distintos argumentos, como aducir que la persona que ocasionó la agresión no tenía conocimientos sobre el tema. Lo que subyace es una normalización de las conductas racistas, basada, por un lado, en la idea de que es “lógico” que los habitantes de un territorio quieran “defenderlo” y, por otro, en que si las costumbres extranjeras chocan con las autóctonas es esperable que la sociedad de acogida muestre su rechazo.

“Elisa: Una vez estaba en el parque, sentada con mis amigas, y una señora mayor del barrio empezó a gritar «estoy harta de estas colombianas que están por todas partes y lo ensucian todo», así que nos fuimos y eso que ninguna de nosotras era colombiana. Tatiana: claro, es que era una persona mayor. Miriam: los mayores no saben, se han criado en otra época (Grupo de discusión chicas).

Incluso, hay veces en que el alumnado de origen inmigrante asume el estereotipo que se vierte contra su comunidad de origen, aunque no se sienta identificado a nivel individual con esa concepción xenófoba sí achaca cierta responsabilidad a su grupo cultural de los prejuicios con los que se le connota.

“Sí, a veces tratado de esa manera. Los rumanos también se pasan, lo reconozco. Me han tratado diferente porque creían que les iba a hacer algo malo, les iba a robar o algo así. Yo no pensaba en hacerles eso pero... (...) me ha hecho sentir muy, pero que muy mal, no me pueden meter a mí en el mismo saco, que yo no he hecho nada” (Sergio, origen Rumanía, entrevista).

“Se juntan los marroquíes ahí y que si creen una raza superior, y los latinos llegan acá y van diciendo que son superiores porque a los españoles hay que demostrarles quien manda y los españoles pues diciendo que «¿sabes qué? los extranjeros fuera de acá» Porque hay algunas personas que...sinceramente hacen que haya una imagen” (Mariano, origen Venezuela, grupo de discusión chicos)

2.4.5. La percepción de una identidad compartida.

En ocasiones el elemento de unión con la comunidad de origen no se expresa en término tan concretos sino que es descrito como un sentimiento o percepción de identidad compartida, a través de la alusión a un supuesto carácter común.

“Es rumano le entiendo. Sí te llevas mejor con él, te entiendes mejor no sé.... Es como si fuera de la misma madre pero diferente cosa. Si tú eres de Rumanía pues como si fueras un poco hermanos, como digo yo. (...) Tú no has visto por la calle como grito... Siempre haciendo el tonto, los rumanos tenemos una sensación de hacer el tonto, el payaso por la calle, los españoles o de otros países mirando con cara de «no les conozco»... A nosotros nos da igual lo que piensen ellos así que...no me importa, soy así, así me gusta ser” (Sergio, origen Rumanía, entrevista).

Es recurrente la concepción, aún cuando los informantes provienen de entornos culturales muy distintos entre sí, de que “lo español” es serio, tranquilo, aburrido, en contraposición a una construcción del “nosotros extranjeros” como alegres, divertidos, tendentes al encuentro y a la fiesta. Se esencializa la cultura de origen en



torno a la idea de un carácter y un comportamiento particular, caracterizado por la falta de normas que sí rigen, según la dicotomía presente en el imaginario colectivo adolescente, en la cultura española.

“Allí es como que hay más alegría...allí hay otras cosas que no son igual, ese es mi punto de vista, como lo siento (...) Luego también el carácter es distinto allí...allí la gente es feliz, aquí no. Allí hay desfiles, aquí no...” (Noemi, origen Ecuador, entrevista).

“En Brasil vamos que no, somos todos así más relajados no nos preocupamos «ah este día hay que estar aquí así» o «en navidades es muy importante que comamos las uvas» aquí es muy importante comer las uvas, allí da igual es mejor comer algo pero que si no lo comes no lo comes y ya está no es lo típico de «tienes que comer las uvas» o en marruecos «no hay que comer cerdo» nosotros no lo tenemos, somos más liberales” (Jeremy, origen Brasil, entrevista).

Esta concepción de la cultura de origen como espacio anómico, en ocasiones, también lo configura como lugar problemático sobre el que cierne un peligro que no está presente en el “espacio español”. Varios informantes de origen latinoamericano mantienen discursos parecidos en torno a la peligrosidad de sus países de origen, sobre todo en determinadas zonas y a determinadas horas, lo que les lleva a preferir la “tranquilidad” que les da vivir en España.

“Pero prefiero la española porque llevo toda la vida aquí y sinceramente pues si me dicen para irme a otro país, no me iría y a Colombia pues tampoco sinceramente, no tengo...quisiera seguir aquí siempre porque me gusta mucho el estilo de vida, el cómo es de tranquila la gente, no es así tan problemática (...) no es lo mismo caminar por Colombia a las diez de la noche como aquí... Aquí tu puedes andar por donde tú quieras porque no te van a hacer nada, que te hagan algo es muy en España. En cambio, si tú vas a las diez de la noche en Colombia tienes que ir...o sea tienes que fijarte muy bien por qué barrio vas” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).

3. La escuela ¿una herramienta de corrección de las desigualdades de origen?

3.1. El aula, un reducto de convivencia.

Por lo general, las alumnas y los alumnos afirman que en el aula existe un buen clima, caracterizado por relaciones de compañerismo que, sin embargo, en la mayoría de ocasiones no terminan desencadenando vínculos de carácter duradero. En general, la nacionalidad de los compañeros de clase no se percibe como una variable influyente a la hora de relacionarse en el ámbito escolar.

“Yo conozco a una persona y es que no le pregunto de dónde eres. A lo mejor después de llevar diez, veinte minutos hablando...«ah bueno ¿tú de dónde eres? ¿Cuánto tiempo llevas aquí?»



pero porque ya muestras interés por esa persona, pero ahí de primeras no pregunto de dónde es y aquí en clase tampoco” (Vanessa, origen Colombia, entrevista)

El sexo del alumnado sí se considera una variable de mayor relevancia a la hora de entender la formación de grupos diferenciados. Esta separación, en la mayoría de los casos, no se hace de forma consciente sino que el estudiante afirma relacionarse con aquellas personas con las que se siente más cercano y afín, lo cual suele coincidir con individuos de su mismo sexo. Esta división puede verse modificada si, por ejemplo, el profesorado elige grupos de trabajo mixtos o varía la disposición de la clase.

“Normalmente somos seis chicos y luego ya son las chicas por un lado y otros chicos por otro... Cada uno habla de sus cosas, pero nos llevamos bien, por ejemplo cuando estamos en MAE nos juntamos un grupito y hablamos y estudiamos juntos y eso, pero de llevarnos nos llevamos bien” (Samir, origen Marruecos, entrevista)

Sin embargo, en el aula de diversificación curricular parece no darse esta distinción. El sentimiento de pertenencia a un grupo (“la clase”) rompe esta diferenciación por razón de sexo o de cultura, creando un espacio de unión, en donde cada persona a nivel individual resulta fundamental para el conjunto. En este sentido, ante la llegada de alumnado de nueva incorporación, el carácter integrador de este grupo le anima a esforzarse por facilitar su proceso de adaptación.

“Samir: Entonces aquí cada uno se agarra de la mano y no puedes soltarte. Carlos: Si uno de diversificación va mal pues influye a los demás, si va bien influye en los demás entonces, es todo un poco la mecánica de ficha de dominó: si cae una caemos todos” (Grupo de discusión chicos)

En el caso del alumnado originario de países con una lengua distinta a la de la cultura de acogida, éste manifiesta haber tenido más dificultades a la hora de relacionarse con el resto de sus compañeros. El desconocimiento del idioma utilizado en el ámbito académico, junto con los cambios propios derivados del proceso migratorio, obstaculizan la integración de estos chicos y chicas.

“A veces sí que me insultaban, me decían cosas, pero como no entendía pues... luego ya entendí, ya me integré más con las personas (Sergio, origen Rumanía, entrevista)

3.2. ¿Profesores o policías? Cómo los recursos delimitan la actuación docente.

El profesorado es percibido como un actor clave en la educación ya que el alumnado considera que tiene gran influencia en sus calificaciones, su motivación a



la hora de aprender, su rendimiento, etc. Consideran buenos a los profesores que, además de dominar la materia, fomentan la participación del alumnado, el buen clima en el aula y muestran una buena predisposición ante las dudas y errores de sus estudiantes. Además, aquel alumnado que ha experimentado dificultades debidas al desconocimiento del idioma o del sistema educativo español, valora especialmente los apoyos recibidos a la hora de adaptarse.

El profesorado del programa de diversificación curricular es el mejor valorado: por un lado, porque, al ocuparse de grupos más pequeños, cuenta con más tiempo para dedicar a cada estudiante y responder a sus necesidades específicas, por lo que el alumnado se siente mejor atendido. Por otro, debido a que su atención y apoyo no se centra en exclusiva en el aspecto académico sino que abarca todos los ámbitos vitales. Los alumnos y las alumnas consideran “un privilegio” esta atención y, al mismo tiempo, una muestra de cercanía y afecto por parte del personal docente

“Samir: No solo es ayuda escolar sino también la ayuda desde fuera, cuando... yo que sé, puedas tener un problema familiar, o un problema social. Iván: nos tiene cariño nosotros le llamamos el Tom, es muy majo y...yo creo que habré hablado más con él de, de mis sentimientos y problemas que las propias matemáticas, yo eso lo considero bastante bueno. Samir: es como un padre para nosotros”. (Grupo de discusión chicos)

En contraposición, el personal docente cuya labor es denostada por el alumnado, es aquel que se percibe como desmotivado, desinteresado y distante. Aquel que no se preocupa por conocer la situación personal y académica de cada uno de sus estudiantes con el objetivo de entenderles, ayudarles y estimularles.

Otra de las críticas que el alumnado realiza al personal docente es “el etiquetaje”, el asociar conductas prohibidas o erróneas a un determinado alumno o alumna por el hecho de haberlas realizado anteriormente [*“Este que fuma vamos a por él, este que hemos visto, yo que se, quitar algo de la calle, vamos a por él, falta esto, a por él”*](Samuel, origen Perú, grupo de discusión chicos)] o en otros lugares [*“saben que haces algo fuera del instituto y cuando pasa dentro del instituto te miran a ti”*](Mohamed, origen Marruecos, grupo de discusión chicos)]. Este comportamiento por parte del profesorado lleva a que éste sea percibido como una figura extraña y peligrosa. Uno de los informantes condensa el imaginario mediante la comparación del profesorado con la policía ya que, al igual que ésta, les investiga, les acusa y les incrimina:

“Naim: Todo lo que digas puede ser utilizado en tu contra, vale pero eso es de un policía, no de un profesor. Qué mensaje pretenden darnos cuando nos están recordando que un policía y un profesor es prácticamente lo mismo, el policía te golpea con la porra, el profesor te tiene que enseñar” (Grupo de discusión mixto).

Sin duda este malestar alcanza su punto álgido cuando el personal docente, aprovechándose del poder que le confiere ser una figura de autoridad, humilla o denigra a sus estudiantes, sea en privado o durante la clase. Estas conductas discriminatorias son relatadas por varios informantes que describen cómo algunos profesores acosan de forma verbal a determinados estudiantes.

“Se burlaba de los alumnos...pero claro no podías decir nada porque ella es la profesora y tú eres la alumna” (Noemi, origen Ecuador, entrevista).

En casos extremos, se han recogido testimonios que denuncian el acoso de carácter sexual por parte de ciertos profesores. Estos casos aislados, aunque no suelen sobrepasar la agresión verbal, generan una sensación de fuerte malestar e indefensión entre las alumnas.

“Pues...tiene una fama de depravado. Sí dicen que les mira el culo a las chicas, como yo me mantengo alejada de ese hombre, siempre va ahí...que es un babas. El macho, le llaman, a ese y al otro porque siempre anda ahí...metiendo la ficha con las chavalas, ¿sabes? Pero en mi clase no es así...o deben ser todas feas o es que son muy pequeñas para él...Pero yo sí que le he visto con las de segundo de bachillerato que es así un poco más cercano ¿sabes?” (Vanessa, origen Colombia, entrevista)

Finalmente es interesante señalar la diferencia entre dos de las metáforas utilizadas anteriormente para describir al personal docente: aquella que hacía referencia a la familia (“es un padre para nosotros”) y la que aludía a una figura represiva (“son como policías”). Mientras que en el primer caso la metáfora condensa la idea de unión, solidaridad y apoyo en la imagen de la familia, el segundo ejemplifica perfectamente el sentimiento de distancia y rechazo hacia el profesorado, al que se ve como un agresor en potencia que abusa de su autoridad. Estas dos figuras retóricas sintetizan los extremos a los que puede llegar la relación docente-estudiante en función de los recursos y aptitudes con los que cuente el primero.

3.3. La obediencia se escribe en femenino: la promoción de las alumnas de origen inmigrante.

El discurso mayoritario del alumnado es que no se perciben diferencias en el desempeño escolar ni en el trato del profesorado por razón de sexo y cultura, sin embargo, cuando se profundiza en este tema se vislumbran importantes distinciones entre ambos grupos.

“Lo único que se fijan es si tú quieres recibir conocimientos y si estás dispuesto a recibirlos. Sólo se fijan en eso, no en nada más” (Vanessa, origen Colombia, entrevista).



Por lo general el alumnado inmigrante reconoce que su expediente académico es regular, con una trayectoria académica en donde predominan los altibajos y la repetición de cursos académicos. La sensación generalizada es que les ha faltado interés, dedicación y esfuerzo para superar los objetivos planteados por la Educación Secundaria.

Cuando se hace referencia a las calificaciones, el alumnado entrevistado considera que las chicas sacan mejores notas que los chicos. La explicación que encuentran a este hecho es que las alumnas son más obedientes y disciplinadas, a diferencia de los alumnos, los cuales son vistos como estudiantes con poco interés que prefieren dedicar su tiempo a sus gustos y aficciones. En este sentido, siguiendo con los estereotipos de género predominantes en el imaginario, las chicas no destacan por su capacidad, dedicación o aprovechamiento de las horas de estudio, sino que su éxito escolar se debe a su obediencia y buena conducta. En la misma línea, el comportamiento de los chicos se caracteriza por la insubordinación, en donde se reproducen actitudes típicamente masculinas basadas en la autonomía del individuo, la rebeldía y la transgresión de la norma.

“En matemáticas la profesora pregunta pues sobretodo a las chicas que son las que suelen tener los deberes hechos...los chicos también pero las chicas son las que normalmente son las más listas y eso (...) Los chicos nos ponemos en grupo y hablamos más. Ellas a la hora de la clase pues se suelen callar, pero también hablan pero las profes pasan de ellas cuando hablan, eso también es verdad (Samir, origen Marruecos, entrevista).

Mediante esta observación se puede apreciar los diferentes roles de género que ocupan chicos y chicas en el aula: ellos son los protagonistas (los graciosos, los gamberros, los desobedientes) mientras que ellas ocupan un papel secundario (bien en silencio, bien reforzando con risas y comentarios a alguno de los papeles masculinos).

“Y las notas...podría decirse que mejor las chicas que los chicos, porque los chicos estamos muy abajo y las chicas pues aprueban casi siempre, excepto una o dos...Los chicos es que nos cuesta o hacemos mucho el tonto o hacemos mucho el vago pero siempre caemos (...) Más centradas que nosotros sí están... Siempre están atentas y eso, los chicos nos distraemos un poco más en clase, solo pensamos en amigos, salir, divertirse...” (Sergio, origen Rumanía, entrevista).

Esta idea se rompe en la asignatura de educación física, donde el cuerpo es más importante y los valores que se exigen (fuerza, valentía, competitividad) son típicamente masculinos. Los chicos obtienen los mejores resultados mientras que las chicas muchas veces no alcanzan los estándares exigidos. Las marcas que se precisan en función del sexo son distintas, hecho que favorece que se constituya en

el imaginario colectivo la idea de que muchas de las diferencias entre chicos y chicas vienen determinadas por la biología y, por tanto, son naturales y no modificables.

“Eso pasa en educación física, eso de que nosotros juguemos mejor que ellas se comprende, porque...muchas de ellas nunca en su vida han tocado un balón, ¿sabes?, pero, a ellas hay algunas veces que se nota que les dan muchísimas más facilidades que a los chicos, les bajan el tablón, todo...a la hora de evaluar, a los chicos no es que nos evalúen igual ¿sabes?, porque...se ve que las chicas no son tan buenas en deportes...” (Mauricio, origen Venezuela, grupo de discusión chicos)

En este sentido se puede inferir que la escuela refuerza en muchas ocasiones, por un lado aquellos valores femeninos que resultan más tradicionales como la obediencia o la subordinación y, por otro destaca, la idea de la fortaleza del cuerpo masculino.

3.4. Autopercepción en el ámbito académico.

Tanto las chicas como los chicos perciben que sus resultados académicos no son buenos. Cuando reflexionan acerca de esta cuestión encuentran que en varias ocasiones son causas externas las que influyen en sus calificaciones. Cuestiones como el idioma, una situación familiar compleja, el proceso migratorio o no sentirse integrados con el resto de sus compañeros puede derivar en un empeoramiento del rendimiento escolar y en una fuerte desmotivación.

“Pues el principio estaba mal todo porque no sabía nada, me sentía un poco mal por todo porque no me hacían caso, no me hablaban. Las notas iban bajando cada vez más, no subían y...pues fatal me sentía. Luego ya avanzando cursos, como hasta 4º o 5º que conocí a más gente, sobre todo latinos” (Sergio, origen Rumanía, entrevista).

Sin embargo, de forma generalizada, el alumnado confía en poder salvar estas situaciones mediante el esfuerzo y la motivación, con la finalidad de poder promocionar de curso. Creen que son responsables de los resultados obtenidos y que pueden mejorar si se lo proponen. En varios casos los alumnos y las alumnas destacan que, ante su falta de interés, necesitan refuerzos positivos por parte del profesorado que les animen a continuar. En este sentido, el programa de diversificación se convierte en una verdadera alternativa ya que el alumnado que está en él manifiesta una mejora importante en su rendimiento académico. Tienen la sensación de que se les ha dado una segunda oportunidad, por lo que deben aprovechar el tiempo.

“Para estar en diver tienes que tener unas condiciones de trabajo, de esfuerzo y de compromiso y yo le dije que sí, que los iba a tener, que sino no me quedaba otra (...) Y ahora que he llegado a 4º pues sigo la misma línea, intento ir a más, y creo que me he mantenido, o sea,

que no voy mal dentro de lo que cabe” (Naim, origen Marruecos, entrevista).

A la hora de elegir una carrera o profesión, se sienten muy influenciados por sus progenitores. En algunos casos, se plantean tener una ocupación que les retribuya un salario lo suficientemente cómodo como para poder ayudar a sus familias, en otros pretenden seguir las expectativas de futuro que han depositado en ellos, y finalmente los hay que reciben el apoyo incondicional de sus allegados para realizar aquello que realmente les gusta.

“Algún día quiero comprarle una casa y que ella viva tranquila porque ya ha trabajado mucho, ha trabajado mucho y ha dado lo más que ha podido para nosotros” (Noemi, origen Ecuador, entrevista).

Finalmente, también se encuentran diferencias de género a la hora de elegir una profesión o rama de estudio. Mientras los chicos se decantan por las actividades deportivas, las chicas optan por el ámbito del cuidado escogiendo carreras como enfermería, magisterio o psicología, a excepción de una chica que rompe los estereotipos al expresar su deseo de ser policía. Es importante destacar en este sentido que cuando se le pregunta a las chicas sobre sus expectativas, varias de ellas relacionan la ocupación laboral con el hecho de ser esposa y madre de familia en un futuro. Por otro lado, los chicos piensan en que les gustaría tener un buen trabajo que les permita tener un capital económico cómodo que les proporcione tranquilidad.

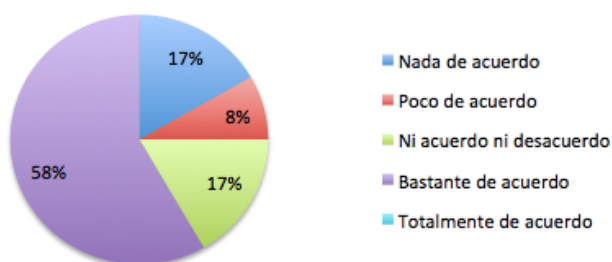
II. EL DISCURSO DEL PROFESORADO.

1. Coexistencia multicultural: ¿convivencia intercultural?

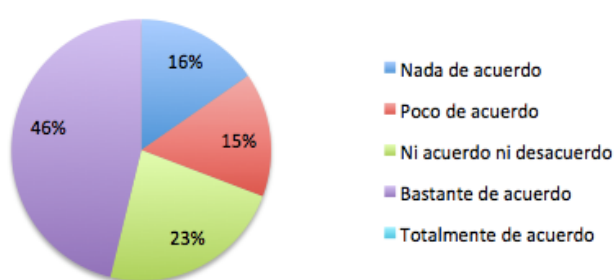
1.1. La promoción del alumnado inmigrante, una asignatura pendiente

En primer lugar, respecto al esfuerzo que el profesorado presupone a su alumnado de origen inmigrante, el primer gráfico señala que no observa diferencias relevantes por razón de sexo. La percepción más extendida es que estos estudiantes se esfuerzan poco, sobre todo en el caso de los alumnos varones ya que un 56% de los entrevistados se muestra bastante de acuerdo con que no ponen el empeño suficiente en el aula. Sin embargo, casi la mitad del profesorado encuestado o bien no está de acuerdo con esta hipótesis (un 16% cuando se refieren a las alumnas y un 17% cuando es a los alumnos muestra su total desacuerdo con esta idea) o bien se muestra indiferente al respecto.

Los alumnos de origen inmigrante suelen esforzarse poco en clase



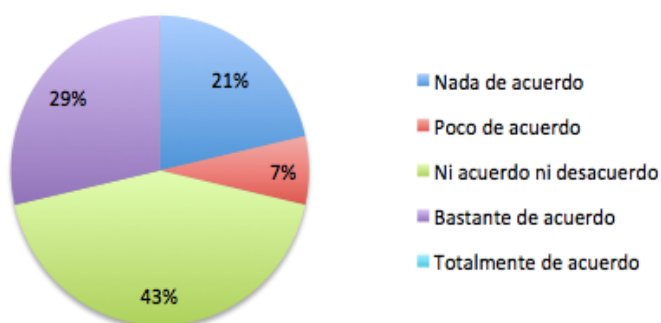
Las alumnas de origen inmigrante suelen esforzarse poco en clase



Mientras que en el apartado anterior parecía que el profesorado no percibía diferencias por razón de sexo, este gráfico muestra que un 29% de los encuestados está bastante de acuerdo con la idea de que las alumnas de origen inmigrante se adaptan más rápido que sus coetáneos masculinos.

Sin embargo, la mayor parte del profesorado, un 43%, prefiere no pronunciarse al respecto lo que denota la complejidad de la temática objeto de estudio.

Las alumnas de origen inmigrante suelen adaptarse más rápido al instituto que los alumnos de origen inmigrante



La aparente contradicción que reflejan los datos anteriores queda aclarada con el análisis del discurso

de las entrevistas en profundidad realizadas a miembros del personal docente. En dichas entrevistas, cuando se pregunta por las diferencias por razón de sexo, las primeras respuestas al respecto siempre niegan su existencia, en un intento de no caer en tópicos machistas y estereotipos de género. Sin embargo, según va avanzando el discurso, se percibe que el profesorado observa que chicos y chicas actúan de forma diferente lo que influye en su rendimiento académico: el comportamiento “femenino”, caracterizado típica (y tópicamente) por la obediencia y la disciplina, obtiene un refuerzo positivo en el ámbito escolar lo que lleva a que las chicas obtengan mejores resultados y promocionen más.

“Las chicas funcionan mejor, rinden académicamente mejor que los chicos, insisto en los primeros cursos prácticamente no hay diferencia, seguramente por una cuestión del sistema, lo que se les enseña en 1º y 2º (...) a ellos les interesan otras cosas, están porque tienen que estar y ya está pero les da igual porque el futuro además no existe, cuanto más pequeños son más

difuso es y no existe el pensar a un año, dos, tres, eso es impensable para ellos” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

El desempeño académico del alumnado inmigrante es percibido por el profesorado en términos negativos, son considerados malos estudiantes, con poco interés y un nivel en general bajo. Estos estudiantes suelen, en los mejores casos, limitarse a terminar la educación obligatoria por lo que sólo un número muy pequeño accede al bachillerato. La razón que más se aduce para explicar este dato es que, al tratarse de una educación de carácter voluntario, la familia precisa de recursos económicos a corto plazo lo cual prima sobre la inversión en capital económico y cultural que supone continuar la trayectoria educativa.

“La secundaria hoy es obligatoria y por tanto tienen que estar ahí pero el bachillerato es otra historia, de repente en bachillerato desaparecían ¿por qué? Pues seguramente en muchos casos por cuestiones estrictamente económicas, no tanto porque el bachillerato cueste sino porque se deja de ganar, la mayoría de ellos, estoy hablando de hace años eh, estaban deseando cumplir los 16 para ponerse a trabajar por ellos mismos, sobre todo porque ya lo han visto en casa, el discurso en casa es «venimos aquí ¿a qué? Pues a trabajar y no venimos a otra cosa», es trabajar y ahorrar para volver” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

A pesar de que el profesorado insiste en que el número de estudiantes de origen inmigrante en el Bachillerato está aumentando (con las posibilidades académicas, laborales y de movilidad social que esto conlleva), la realidad es que se sigue produciendo un “efecto embudo” en que el gran número de estos estudiantes presente en la primera etapa de la ESO, va disminuyendo de forma sustantiva según avanzan los cursos: la mayor parte o bien abandonan el instituto, o bien son derivados a programas como diversificación curricular o PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) a los que acuden los estudiantes que no han sido capaces de completar sus estudios por la vía ordinaria. De nuevo aparece la diferencia por razón de sexo ya que del alumnado de origen inmigrante que llega y finaliza el bachillerato, la mayor parte son chicas.

1.2. Un futuro incierto.

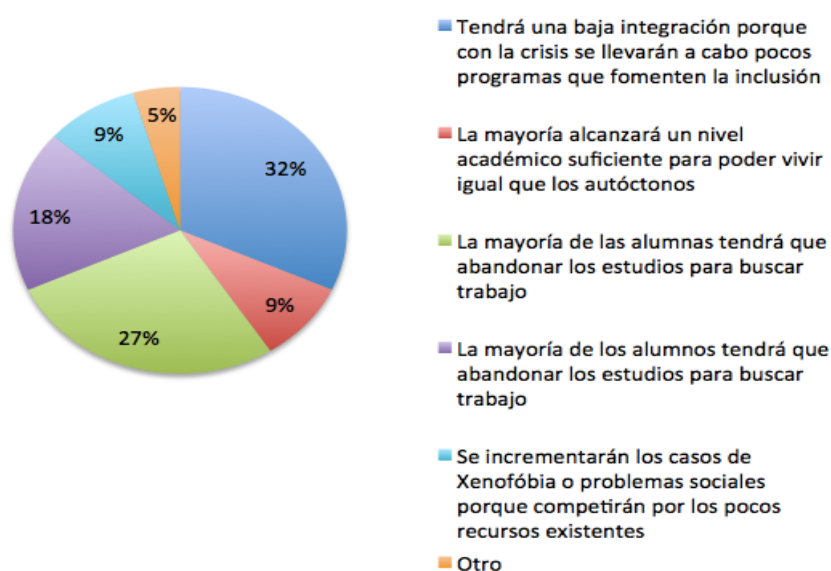
El futuro que el profesorado augura para su alumnado de origen inmigrante no es muy halagüeño, si bien es cierto que con la situación de crisis actual tampoco lo es para el resto de sus estudiantes. El 32% del profesorado tiene la sensación de que en los próximos años el alumnado de origen inmigrante se integrará con una mayor dificultad, puesto que las medidas de recortes sociales impedirán que se desarrollen programas que favorezcan la igualdad de oportunidades. A su vez, estas políticas



de ajuste, generarán para el 9% de los encuestados un aumento de comportamientos racistas y xenófobos.

Por otra parte, un porcentaje significativo del profesorado opina que este alumnado se verá obligado a abandonar sus estudios para integrarse en el mercado laboral: un 27% considera que esta necesidad afectará al futuro de sus alumnas mientras que un 18% afirma que serán los alumnos quienes tomen esta decisión. Por último, una minoría (9%) apuesta por la opción que se muestra más favorable con la integración, ya que defienden que la mayoría del alumnado de origen inmigrante conseguirá un vida similar a la de los autóctonos gracias a su formación académica.

En un futuro próximo el alumnado de origen inmigrante:

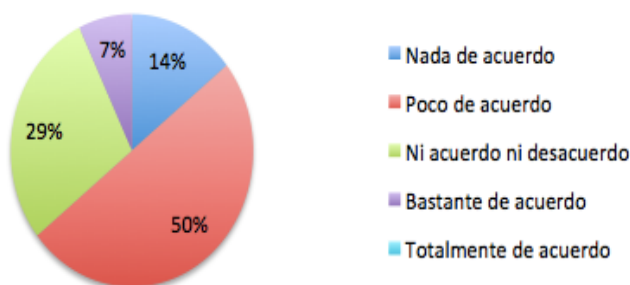


Del discurso de las entrevistas puede inferirse que el bachillerato es considerado por el personal docente como un rito de paso en la integración del alumnado de origen inmigrante, su superación conlleva no sólo más posibilidades de progreso académico (acceso a estudios superiores) y laboral (trabajos cualificados y sueldos elevados) sino un avance sustantivo en la inclusión de este colectivo en la sociedad española. Por ello, muestran su satisfacción ante la creciente presencia de este grupo en la educación no obligatoria. No obstante, la crisis económica actual está repercutiendo negativamente en esta tendencia ya que una parte importante de las familias inmigrantes se plantea regresar a su lugar de origen, lo cual genera una incertidumbre en los jóvenes que les impide tomar decisiones sobre su futuro.

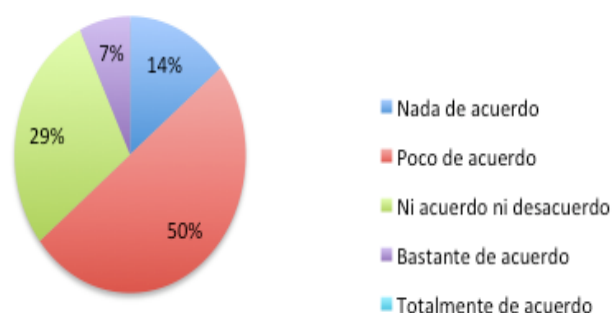
1.3. La vuelta a los orígenes en el patio de recreo.

La interacción entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono, tanto en los espacios formales como en aquellos no formales dentro del ámbito educativo, es percibida por el profesorado como normalizada y pacífica. El personal docente muestra que no observa diferencias por razón de sexo a este respecto. Consideran que en términos generales, tanto los alumnos como las alumnas de origen inmigrante, no tienen dificultades para relacionarse con el alumnado autóctono ya que sólo un 7% se muestra bastante de acuerdo con la hipótesis que describe la dificultad de la interacción, mientras que un 50% está poco de acuerdo con dicha tesis.

Por lo general las alumnas de origen migrante tienen dificultades para relacionarse con el alumnado autóctono

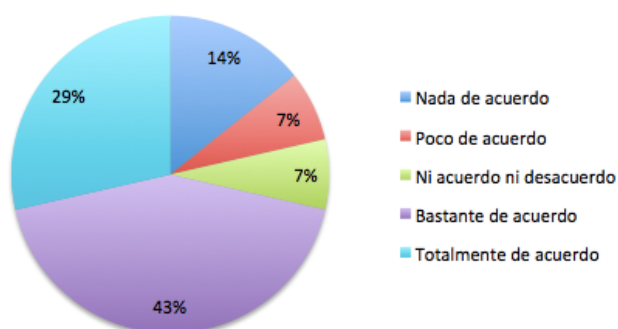


Por lo general los alumnos de origen migrante tienen dificultades para relacionarse con el alumnado autóctono



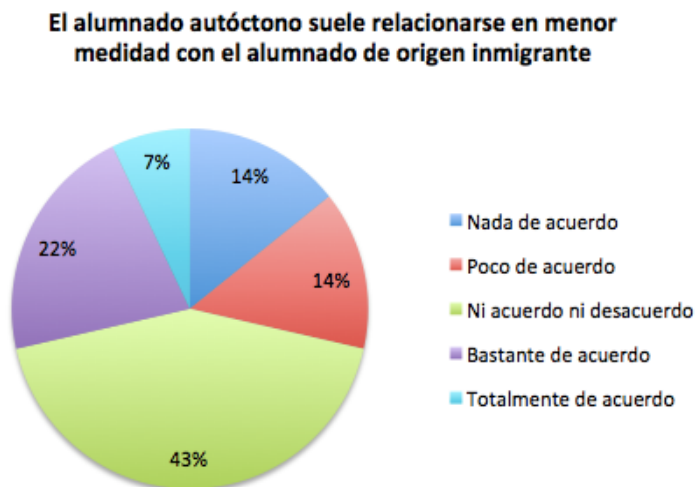
Lo que sí percibe el personal docente es que este alumnado tiende a juntarse con otros estudiantes extranjeros: un 29% se muestra totalmente de acuerdo con esta idea y un 43% bastante de acuerdo.

Veo que tanto los alumnos como las alumnas de origen inmigrante tienden a juntarse entre ellos en lugar de hacerlo con el alumnado autóctono



Cuando la pregunta se plantea en términos inversos, es decir, delegando la responsabilidad de la falta de relación entre alumnado de origen inmigrante y alumnado autóctono en este último, los resultados varían de forma significativa. En esta ocasión, sólo el 29% se manifiesta bastante o totalmente de acuerdo con la

hipótesis, mientras que un amplio porcentaje del profesorado (un 43%) prefiere no pronunciarse al respecto.



Puede que tanto estas respuestas como las concernientes a los gráficos anteriores se vean influidas por un intento del profesorado de no respaldar tesis que podrán considerarse racistas (como la hipótesis de que los estudiantes españoles “no quieren” relacionarse con estudiantes de origen inmigrante). Sin embargo, cabe pensar que si se da una segregación de facto entre el alumnado por razón de origen cultural, ésta no es responsabilidad exclusiva del alumnado extranjero. El personal docente entrevistado sí constata el hecho de que, en espacios informales como el recreo, el alumnado se divide por grupos cuyos miembros tienen un origen cultural común.

“Tú te identificas más con las personas que son de tu cultura, todos lo hacemos y tienden a juntarse más entre aquellos de la misma procedencia cultural. A mí me gustaría que se mezclaran más porque mira que aquí hay de todo y luego en clase se relacionan bien, no hay problemas porque tú seas de Ecuador o de República Dominicana, se relacionan bien en el cole, pero luego tienden a juntarse. Pero yo creo que es que eso es muy difícil trabajarlo por más que lo intentamos porque mira que el centro es pequeño, se llevan bien, pero al final van al recreo y se juntan entre ellos. Y a lo mejor unos están en 1º y otros en 4º o 3º y van y se juntan y dices ¿cómo es posible si no os conocéis que en el recreo os juntéis? digo ¿de qué os conocéis? Normalmente es de fuera que se conocen” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad)

Por tanto, a pesar de que el instituto es un espacio multicultural donde conviven grupos con orígenes culturales muy diversos, lograr una verdadera interculturalidad es una tarea ardua para el profesorado. El personal docente ve lógico que el alumnado de origen inmigrante tienda a relacionarse con aquellos con los que tiene

una identidad común, pues la afinidad es mayor y comparten más entornos de socialización además del escolar. El sentimiento de pertenencia a la comunidad de origen es más fuerte cuanto menos años se hayan pasado en España, por ello, el profesorado piensa que los inmigrantes de segunda generación tienen más facilidad para integrarse en la sociedad autóctona.

Tanto las variables de carácter social como aquellas propias de la personalidad del individuo se considera que tienen gran influencia en la integración y éxito escolar del alumnado de origen inmigrante. La encuesta muestra aquellos elementos a los que se les concede mayor relevancia son la personalidad y las habilidades sociales con las que cuenta el alumnado de origen inmigrante. En segundo lugar, se encuentra la situación económica de las familias y el papel que desempeñan tanto la madre como el padre en la educación de sus hijos. En el extremo opuesto, resulta importante destacar que la presencia de profesorado especializado en género y multiculturalidad son los factores a los que menos influencia se atribuye. Por tanto, en este sentido, se puede inferir que las razones que determinan la integración y el éxito escolar del alumnado de origen inmigrante responden a factores sociales adscritos más que elementos que giran en torno a la labor del docente o a las relaciones personales elegidas por el alumnado.



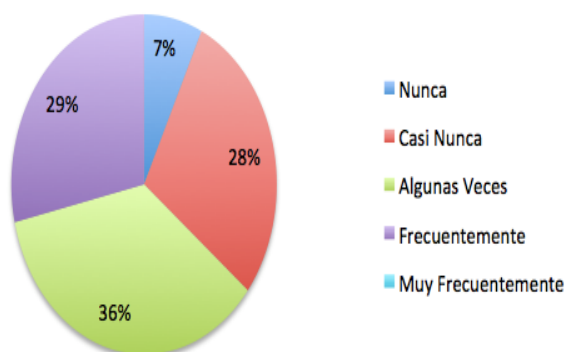
¿En qué medida influyen sobre la integración y éxito escolar del alumnado de origen inmigrante los siguientes factores?



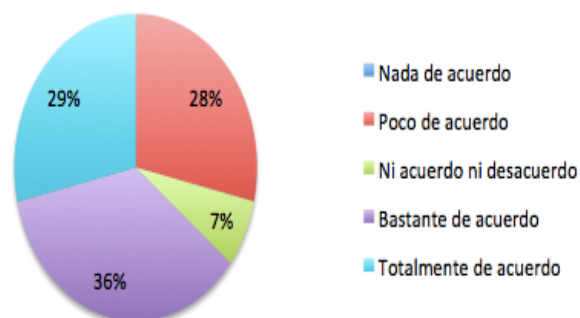
1.4. La conflictividad de la diferencia.

Las diferencias culturales, según el profesorado, en algunas ocasiones pueden generar conflictos. Por una parte, el personal docente piensa que el origen cultural del alumnado influye en su nivel de integración (un 29% está bastante de acuerdo con esta tesis y un 36% muy de acuerdo). Por otro, para el 29% de los encuestados las peleas entre grupos de distinto origen cultural son frecuentes y para un 36% suceden de forma esporádica. Sin embargo, más de un tercio concluye que éstas no son significativas, ya que se producen en muy pocas ocasiones.

Peleas entre grupos de distinto origen cultural

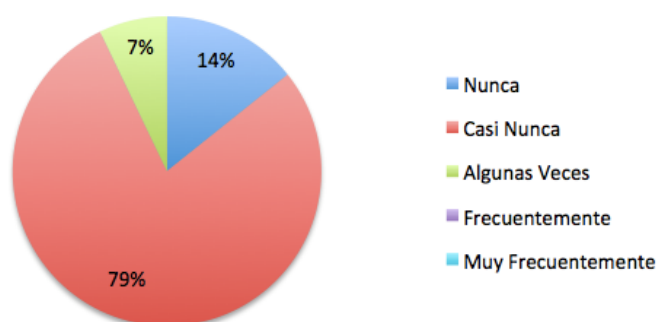


Creo que dependiendo del origen cultural varía mucho el nivel de integración del alumnado



En este sentido, perciben que las situaciones en las que se dan comportamientos que resultan racistas o xenófobos son claramente minoritarias, ya que un 79% afirma que no se dan casi nunca y un 14% nunca. Esta pregunta es significativa ya que el 93% de los encuestados responde a la pregunta sin recurrir al “ni acuerdo ni desacuerdo”. La percepción generalizada entre el profesorado es que el origen cultural del alumnado sí influye en su nivel de integración.

Casos evidentes de xenofobia



El personal docente entrevistado explica la conflictividad presente en los institutos en que trabajan, en primer lugar, como consecuencia de la problemática innata que se achaca a la adolescencia, por considerarla un momento confuso de definición de la propia identidad y de auto-ubicación en el mundo. A esta cuestión hay que sumarle una enorme variedad cultural dentro del alumnado, atravesada por el género y la clase social como variables que condicionan la articulación del yo y la conformación del grupo de referencia.

Surgen conflictos derivados de la diferencia de origen ya que ésta genera la utilización de códigos culturales distintos. Al mismo tiempo, los prejuicios y estereotipos que continúan vigentes, tanto entre el alumnado autóctono como entre aquel que procede de otros países, y que alcanzan a todos los actores de la

comunidad educativa, tienden a aumentar cuando no deformar estas diferencias y transformarlas en obstáculos. Por ejemplo, entre el personal docente hay una tesis, que genera cierto consenso, basada en la presunción de que en muchos de los países de los que proviene el alumnado no se otorga gran importancia a la educación y la enseñanza se realiza sin unas normas claras que pauten el proceso educativo.

“Tienes que ver de dónde proceden y qué sistemas de acceso tienen ellos al saber y a la enseñanza, importante, siéntate aquí 8 horas...fíjate si ellos vienen de otra cultura, pues eso no lo sabes, por ejemplo, son incapaces de estar ocho horas sentados en un aula porque nunca, nunca en sus países han estado así, tienen muchas más horas de actividad fuera en el exterior, también por el calor y las circunstancias y bueno, no vas a sentarles de pronto 8 horas todos los días de lunes a viernes...”(Profesora de Lengua y Jefa de Estudios)

Por un lado, están los conflictos explícitos y diarios que surgen entre el alumnado y que tiene que gestionar el profesorado. Una problemática clara a este respecto es la relación entre sexos pues, ya sea la interacción cotidiana o ya sean casos específicos en que median relaciones afectivas o sexuales, ésta suele resultar altamente conflictiva. El personal docente considera que en el entorno educativo están presentes varias culturas, como las procedentes de los países latinoamericanos o del Magreb, cuyas costumbres y hábitos patriarcales oprimen a las mujeres de esa comunidad así como a otras identidades sexuales minoritarias. Por ello, intentan trabajar valores de respeto y tolerancia que sí consideran más interiorizados en la cultura española.

Por otra parte, las peleas entre bandas rivales (compuestas por personas de un mismo origen cultural) muchas veces vienen originadas por motivos racistas y xenófobos. El personal docente muestra preocupación ante el reclutamiento de nuevos miembros para las bandas que se hace entre estudiantes de sus institutos. El alumnado de origen inmigrante son vistos por sus profesores como víctimas fáciles ya que, en multitud de ocasiones, se encuentran poco integrados, no cuentan con una red de apoyo estable y pertenecen a familias desestructuradas. Se ven atraídos por la banda, espacio en el que la unión y el sentimiento de pertenencia es muy fuerte y, al mismo tiempo, se ensalzan valores “típicamente” masculinos como la fuerza y la valentía, lo cual resulta muy atractivo para los jóvenes. El personal docente intenta no asociar las bandas a un grupo cultural concreto, pero su discurso denota (por ejemplo, mediante el uso la expresión latinoamericana “me mira feo” o “no me mira bonito”) que en el imaginario las peleas se producen entre personas procedentes de distintos países latinoamericanos. Por otra parte, cuando son las chicas las protagonistas, los conflictos son vistos como problemas de menor importancia, de carácter más privado y menos violento.

“Las chicas también se pelean pero las chicas tienen menos acción, eso es verdad. Ellas son



más histéricas, se insultan, se gritan, se cotillean los móviles. A veces hay situaciones de acoso y también se pegan” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad)

Por último, las redes sociales virtuales son concebidas por el personal docente como una fuente de conflictos importante, en la que el anonimato de la red, la velocidad de la comunicación y el carácter público de la misma fomentan agresiones colectivas y poco punibles.

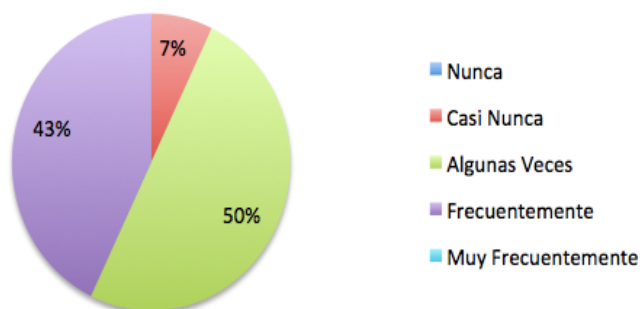
“Se trabaja muchísimo en las clases las buenas conductas, la no violencia, el hablar, pero realmente tenemos un gran problema y es el Tuenti. El Tuenti hace estragos porque es muy fácil ponerse detrás de una pantalla y decir las mayores burradas que podáis imaginar, parece que no tiene consecuencias pero no piensan en el daño que hacen” (Jefa de Estudios y Profesora de Francés)

2. El amor: un contrato con letra pequeña.

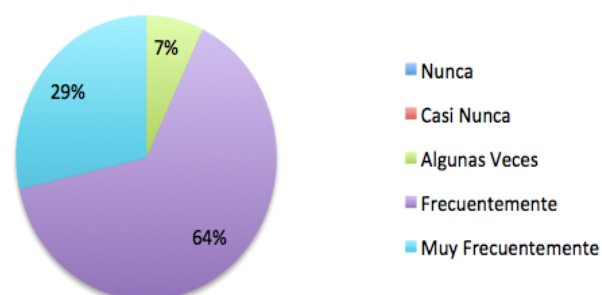
2.1. El contrato sexual inmigrante, un retroceso en materia de igualdad.

El 43% del profesorado comparte la percepción de que las relaciones sentimentales entre el alumnado de origen inmigrante y el alumnado autóctono se producen habitualmente. Sin embargo, cuando se trata de relaciones entre estudiantes que comparten lugar de origen, la cifra aumenta hasta el 64% de encuestados que lo consideran frecuente y el 29% muy frecuente. En definitiva, se puede concluir que el personal docente considera que, si bien las relaciones “mixtas” entre estudiantes autóctonos y estudiantes extranjeros no son una excepción, la tendencia general son las uniones sentimentales entre personas de la misma comunidad de origen.

Relaciones sentimentales entre alumnado de origen inmigrante y alumnado autóctono



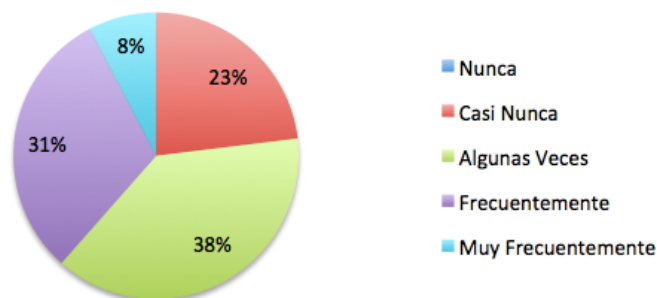
Relaciones sentimentales entre alumnado del mismo lugar de origen (Distinto al autóctono)



Por otro lado, el profesorado percibe ciertas diferencias por razón de sexo en el trato que las familias inmigrantes otorgan a sus hijos e hijas; de esta forma, un 31% de los encuestados considera que es frecuente que las familias sean más rígidas con las hijas y un 8% lo percibe como algo muy habitual. Sin embargo, no

hay consenso claro en torno a este tema pues un 23% del profesorado opina que esta diferencia no se ejerce prácticamente nunca y un 38% no se pronuncia al respecto.

Familias inmigrantes que sueles ser más estrictos con las chicas que con chicos



Los colectivos inmigrantes son vistos por el personal docente como espacios en que rigen códigos patriarcales obsoletos en España, de esta forma, si bien se reconoce que en este país continúa habiendo machismo, éste no se considera tan explícito y violento como el de las culturas minoritarias. Hay una concepción evolucionista muy extendida que ve la consecución de la libertad de las mujeres como uno de las últimas etapas en el camino de la igualdad y sitúa a culturas como las de los países latinoamericanos o del Magreb “un par de pasos por detrás”.

“Hay separación, chicos con chicos y chicas con chicas, hay un poco de machismo en este sentido, a mí me recuerda a cuando yo era joven en España” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad)

“Las chicas tienen que dar un salto, el salto que han dado las españolas lo tienen que dar a ese respecto las latinoamericanas” (Profesora de lengua y jefa de estudios)

El profesorado considera que su alumnado de origen inmigrante reproduce los roles sexistas de sus comunidades de origen, sin cuestionarlos ni criticarlos. Por ejemplo, observan que las chicas se encargan mayoritariamente de las tareas domésticas y de los cuidados (lo cual en ocasiones puede obligarlas a relegar sus estudios a un segundo plano) mientras que los chicos no asumen ningún tipo de responsabilidad al respecto. Al mismo tiempo, los valores que se veneran asociados a cada género son aquellos más tradicionales y que, según su concepción, en España van perdiendo vigencia.

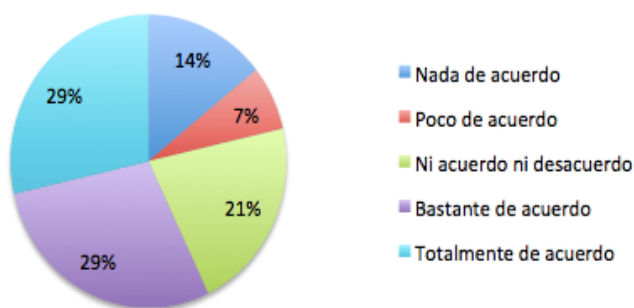
“Chicos y chicas, sobre todo si vienen del norte de África o de Sudamérica, tienen una cultura androcéntrica muy asumida, ellos y ellas, aquí también ¿eh? pero con menor intensidad (...) El género sigue mandando, sigue actuando mucho, desde el machismo más grosero a esa

perspectiva más sutil y más perversa” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

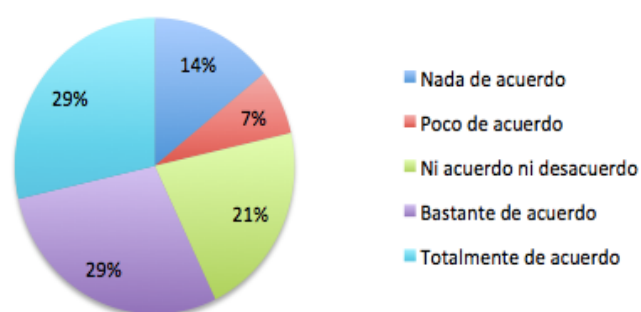
2.2. La sexualización del cuerpo extranjero.

En línea con lo anterior, el personal docente comparte la idea de que, tanto sus alumnos como sus alumnas de origen inmigrante, tienden a seguir pautas de conducta relacionadas con la afectividad y la sexualidad prematuras en relación con sus compañeros y compañeras autóctonos.

Creo que las alumnas de origen inmigrantes suelen tener comportamientos afectivos y sexuales más precozes que los de sus compañeras de clase



Creo que los alumnos de origen inmigrantes suelen tener comportamientos afectivos y sexuales más precozes que los de sus compañeros de clase



De esta forma, se entiende que el alumnado de origen inmigrante mantiene relaciones amorosas y sexuales precoces, marcadas por una concepción de la pareja, el amor y el sexo distinta a la que predomina en la cultura española. Además, el profesorado considera que estos chicos y chicas se ven muy influenciados por un modelo familiar en que son habituales los embarazos adolescentes, lo que genera que éstos lleguen a normalizarlos; por el contrario, para el profesorado constituyen uno de los mayores peligros que ciernen sobre las parejas adolescentes. Este imaginario genera que el cuerpo de los jóvenes de origen inmigrante sea sexualizado, atribuyéndole una carga erótica muy superior a la de sus coetáneos autóctonos, así como presuponiéndole una actividad sexual considerada promiscua desde los parámetros culturales de la sociedad de acogida.

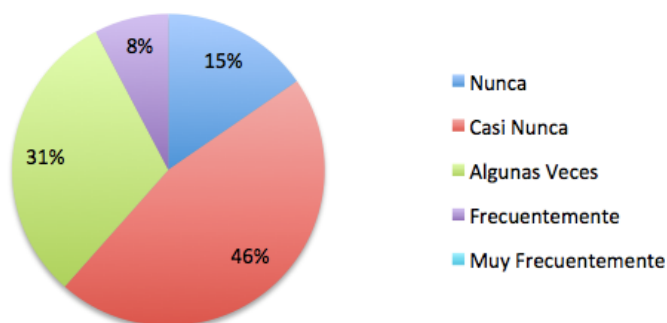
“Ellas se inician antes que las españolas (...) Siempre se queda alguna embarazada joven, con 15, 16, yo creo que es algo cultural también un poco, el tema de la sexualidad, yo lo que noto es un machismo, los comentarios de los chicos cuando estamos hablando de algo sexual son super machistas” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

2.3. La posesión como sinónimo de la pasión.

A primera vista, las relaciones sentimentales entre adolescentes no son percibidas

por el profesorado como espacios en que se gesten violencia de género ya que más de la mitad de los entrevistados piensa que ésta no da nunca o casi nunca. Sin embargo, un 31% reconoce que estos episodios han tenido lugar en ocasiones y sólo un 8% admite que son frecuentes.

Violencia de género en parejas de estudiantes



Este tipo de violencia suele resultar invisible en comparación con la violencia física y explícita que se produce por otros motivos y tiene lugar en el espacio público. Por ello, dada la sutileza de esta problemática, a través de las entrevistas en profundidad, el discurso del profesorado aporta datos más enriquecedores.

En primer lugar, hay un claro consenso en torno a que los alumnos y las alumnas conciben la pareja de manera rígida y tradicional como una unión heterosexual, monógama y estable, erigida en torno al enamoramiento mutuo de sus miembros. La fidelidad se considera la prueba fundamental de este amor y su consecución la garantía del éxito de la pareja. El personal docente muestra una gran preocupación, pues este ideal romántico lleva aparejado un fuerte sentimiento de pertenencia y de posesión de la otra persona, a la que se le exigen conductas y comportamientos que ratifiquen ese compromiso.

“Es muy muy complicado, sobre todo en 4º, con 16 años, hacerles entender, al menos reflexionar sobre los celos. La ausencia de celos para ellos es literalmente la ausencia de amor, «si no tiene celos es que no me quiere lo suficiente»” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

Estas exigencias suelen llevar aparejados comportamientos de control de la otra persona (sobre con quién sale, a dónde va, qué hace) que pueden degenerar en un sometimiento de una de las partes así como en una situación de violencia de género dentro de la pareja adolescente. Este cambio en la relación es de carácter paulatino y perversamente sutil, lo cual lleva a que se vayan normalizando por parte de los jóvenes situaciones de acoso y maltrato. Si bien el personal docente observa estos comportamientos en todos los jóvenes, es el colectivo de origen inmigrante en el

que lo perciben con más fuerza.

“Muy tradicional, o sea...que aquí en seguida se echan novio o tal y ellos...su novio es «no miras a otro y sólo sales conmigo y no se te ocurra hablar con otro que no sea yo (...) porque si no es que te mato, es que tal»” (Jefa de Estudios y Profesora de Lengua).

Los celos y el control son recíprocos en la pareja, sin embargo, no producen el mismo efecto ya que, cuando se comete una infidelidad, la violencia desencadenada siempre se dirige contra las mujeres: cuando ésta es parte de la pareja se la culpabiliza por responder a las provocaciones de una persona externa a esta unión, cuando es “la otra” también se la considera culpable, pues ha provocado la infidelidad del miembro de la pareja. Es decir, tras estos juicios subyace una concepción extendida entre los adolescentes misógina y anacrónica que asocia el cuerpo de la mujer al pecado y responsabiliza a las chicas del deseo que despiertan así como del que experimentan ellas mismas.

Este tipo de conflictos, si bien se vislumbran en el aula, tienen lugar sobre todo fuera de la misma por lo que el personal docente se encuentra con poco margen de actuación al respecto. Las charlas y talleres de sensibilización sobre esta temática son vistos como poco eficaces, quizá debido a la distancia generacional entre el profesorado y el alumnado que hace que este último no vea a sus docentes como referentes en materia amorosa y sexual. Al mismo tiempo, consideran que no cuentan con las suficientes herramientas para atajar este grave problema y que las familias no se implican lo suficiente.

Del discurso docente se puede inferir un doble rasero en función del sexo a la hora de valorar estos comportamientos: mientras que se culpabiliza a las chicas por sus conductas, las cuales provocan asombro y decepción entre el profesorado (¿por qué reproducen patrones machistas si son las principales perjudicadas?), se produce cierta normalización de los comportamientos de los chicos los cuales terminan siendo justificados aludiendo a elementos relacionados con una supuesta “naturaleza masculina”. El siguiente fragmento es paradigmático a este respecto:

“Antes de ayer recogí una carta en la que decía una que quería mucho a su querido novio, pero que claro el otro parecía que no le hacía caso, pero esta otra que era una tal y una cual le miraba al novio «y para que él sepa cómo yo le quiero, voy a ver si pego a la otra» entonces, es tan extraño que dices cómo a pesar de toda la energía que gastas en decir «no seáis bobas, que eso no es así, así no es la relación», pues así estamos. Ahora mismo he tenido un chaval que ha tenido un problema con la novia: la novia ha recibido un mensaje de otro chico diciendo que si quería tomar algo con él y ha tenido un número en clase que por lo visto hasta le ha tirado la silla este chico y «era mía, sólo mía», y no puede, encima se enfada con ella por recibir un mensaje, o sea, quiero decir, unos celos viscerales (...) el conflicto es grave porque son ellos los que lo provocan, quieren ayuda pero al mismo tiempo lo provocan, está claro que

tienen que separarse por lo menos un tiempo, pero no son capaces de decir que no el uno al otro y eso les lleva a que él se vuelve agresivo, la chica «pues ya no quiero saber nada» y a la siguiente vuelve a salir con él» (Profesora de Francés y Jefa de Estudios).

Es claro el doble baremo utilizado en el discurso para juzgar el comportamiento femenino y masculino. En el primer caso, la conducta de la chica aparece como desmesurada, incluso absurda y claramente injustificada, la profesora muestra su frustración porque las jóvenes no la escuchan y siguen reproduciendo este tipo de relaciones patológicas. Por el contrario, en el segundo caso en que se relata un evidente caso de violencia de género en que el chico maltrata a su pareja, el comportamiento masculino es continuamente justificado: se le desresponsabiliza de sus actos (la utilización del “se” reflexivo hace que pierda autoría el acto: “no puede, se enfada”, “se vuelve agresivo”) y, al mismo tiempo, dichos comportamientos se naturalizan (por ejemplo, la asociación al cuerpo, a las vísceras en la expresión “celos viscerales”).

Por último, pareciera que la responsable de romper con la situación de maltrato fuera la chica, como si la perpetuación de la relación fuera una cuestión voluntaria y libre. En conclusión, la igualdad entre sexos termina considerándose una responsabilidad exclusivamente femenina, ya que parece que son ellas las que tienen que impedir y protestar antes las conductas machistas que se producen en el sistema patriarcal en que están inmersas.

3. La familia: un apoyo inconstante.

3.1. El proceso migratorio como reformulación de los roles familiares.

La concepción que tiene el profesorado acerca de las familias de origen inmigrante es generalmente negativa. El imaginario colectivo de este grupo las concibe como unidades formadas por personas con poca formación, en una situación económica precaria en que la explotación laboral y el desempleo son situaciones habituales.

A su vez, las particularidades del proceso migratorio obligan a muchas familias a romper con el modelo de familia tradicional. En este sentido, la unidad familiar se ve dividida cuando, en un primer momento, uno de los progenitores emigra con la finalidad de asentarse económicamente en el país de acogida y así poder reagrupar el resto de la familia en la nueva localización. El trabajo, en este contexto, ocupa un papel fundamental y abarca gran parte del día de los familiares empleados.

“Primero vienen los padres, encuentran trabajo, se habitúan y dejan a los niños que son pequeños, con 1 o 2 años y se los traen cuando tienen 10 años u 11 años, niños que ahí están

muy bien, que no tienen ningún problema” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

“Son familias con unas circunstancias muy adversas...marido aquí o madre allí...Muchas horas de trabajo, mucho tiempo fuera de casa, sobre todo las madres...” (Jefa de Estudios y Profesora de Lengua)

El profesorado considera que estas peculiaridades de las familias inmigrantes provocan que los hijos e hijas emigrados se críen, en muchas ocasiones, con otros familiares o personas que resulten cercanas. En este sentido es importante destacar la importancia que tienen las redes familiares y de amistad, puesto que la comunidad procedente del mismo origen se perfila como un grupo de apoyo fundamental.

Se percibe cierta culpabilización por parte del profesorado hacia el colectivo de mujeres trabajadoras, a las cuales se las hace responsables en cierta manera del abandono y de la falta de cuidados que, se considera, sufren sus hijos e hijas. Se menciona también que es habitual que las mujeres inmigrantes al llegar a España establezcan nuevas relaciones sentimentales, las cuales pueden generar nuevos núcleos familiares. Cuando sus hijos e hijas de anteriores parejas llegan a España, se encuentran en una situación extraña, en la que no saben cómo ubicarse ni que papel les toca.

“Cuando llegan se encuentran con una familia a la que no conocen, unos padres a los que no conocen porque les han criado los abuelos, o algún hermano mayor o algún tío. Llegan y tienen una madre que ha tenido su vida, como es lógico estando separados, ha rehecho su vida, tiene una pareja, ven que de pronto tienen un hermano, se encuentran con que de repente es un intruso externo. Él que venía a ocupar un lugar de repente es un intruso...” (Profesora técnica de Servicios a la Comunidad).

A este respecto, del discurso del profesorado se infiere el doble rasero con que muchas veces se juzga a las familias españolas y a las inmigrantes: mientras que las primeras aparecen bajo la denominación de “nuevas familias”, lo cual hace referencia a fórmulas novedosas, modernas y cuestionadoras, de articular las relaciones de parentesco, a las familias migrantes que rompen el esquema de familia clásica se las estigmatiza bajo la etiqueta “familia desestructurada”. Dicha etiqueta se asocia a una situación de pobreza y marginalidad, donde en muchas ocasiones la ruptura de la pareja se produce por situaciones de malos tratos, abandono y alcoholismo. Pareciera que las familias reconstituidas inmigrantes no pudieran entrar en la categoría de “nuevas familias” debido al imaginario machista y tradicional con el que se les asocia.

3.2. “No son inmigrantes, son trasladados”



En el proceso de migración, normalmente, son los progenitores de la familia nuclear los encargados de tomar la decisión de emigrar del país. En este sentido, el profesorado tiene la percepción de que los hijos y las hijas no forman parte activa de este proceso, puesto que no han participado en la decisión. Por ello, parece más acertada la denominación de “trasladados” que pone el énfasis en que los chicos y las chicas son “desplazados” a un nuevo lugar de residencia, generalmente alejados de su lugar de origen, en donde existen otras costumbres y tradiciones, y en ocasiones un idioma distinto y una religión mayoritaria diferente. Esta serie de cambios suponen para el alumnado de origen inmigrante un choque cultural importante, sobre todo cuando ya han entrado en la adolescencia puesto que el proceso de socialización ha tenido lugar en una cultura diferente.

El profesorado percibe que del choque cultural surgen conflictos de distinta intensidad, puesto que el alumnado intenta gestionar y equilibrar cuestiones culturales que muchas veces resultan contradictorias, más aún si éstas se negocian en la etapa de la adolescencia en donde se está configurando la identidad. El resultado de esto lo encontramos en el hecho de que algunas chicas y chicos conservan su idioma o dialecto pero adquieren, por ejemplo, nuevas costumbres y tradiciones pertenecientes a la cultura de acogida. En este sentido, es importante destacar la influencia fundamental que ejercen algunas familias que permanecen muy arraigados a su país de procedencia, las cuales inculcan a sus hijos e hijas hábitos culturales propios, aún cuando éstos han nacido ya en España.

“Y las chicas y los chicos yo creo que mantienen también mucho arraigo de su tradición, mucho, muchísimo arraigo a su tradición, traen sus costumbres de procedencia de sus padres, a pesar de que muchos ya han nacido en España...y bueno tienen idioma español y tal...pero mantienen sus costumbres y las tradiciones de su país en cuanto a comida, formas de vida” (Profesora de Lengua y Jefa de Estudios).

“Es muy frecuente que durante mucho tiempo mucha gente conserve las comidas originarias y las costumbres, las fiestas y, por supuesto, el acento (...) Y luego los adornos, las banderas, todo eso...¡qué curioso! ¿no? Porque seguramente en su país de origen seguramente no ocurre el tener una bandera del país en casa...” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

El fenómeno de la migración, tradicionalmente, se plantea como un proceso que resulta temporal, puesto que la aspiración en último término es regresar al país de origen. En este sentido, según el profesorado, los chicos y chicas inmigrantes de segunda generación protagonizan un cambio esencial y es que mientras sus progenitores piensan en volver, ellos prefieren permanecer pues se han socializado en el país de acogida y lo sienten como propio. El personal docente manifiesta que



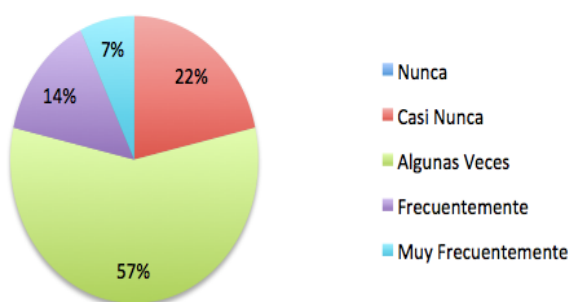
el regreso para estos alumnos y alumnas supondría un “segundo traslado” que puede resultar incluso más conflictivo que el primero.

“Para los padres sus vidas no es quedarse en España, sus vidas y objetivos es volver. Los chicos van creciendo y se van habituando a que están en España y hacen una red social, un poco cultural ... para los hijos es un sufrimiento” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

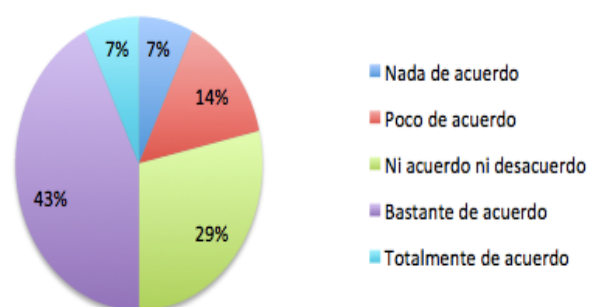
3.3. Madres intermitentes, padres ausentes.

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta realizada al profesorado de los centros arrojan que el 50% del personal docente coincide en que las familias de origen inmigrante suelen participar poco en la vida de sus hijos e hijas.

Familias inmigrantes que se implican en la educación de sus hijos/as



Creo que las familias de origen inmigrante suelen implicarse poco en la vida de sus hijos/as



En este sentido, la percepción que tienen respecto a su implicación en la educación del alumnado es que ésta tiende a ser de carácter puntual (un 57% considera que se implican algunas veces mientras que un 22% afirma que casi nunca lo hacen). A partir de estos resultados se puede inferir que el profesorado no percibe un compromiso real por parte de las familias.

A su vez, en las entrevistas en profundidad el profesorado añade que la ruptura del modelo familiar tradicional termina por causar estragos en el alumnado ya que éste se ve desatendido, pues sus familias no se preocupan por su rendimiento académico ni por su situación personal. Se hace una diferenciación entre las madres y los padres, puesto que las primeras se implican con más frecuencia que los segundos, los cuales son vistos como los grandes ausentes. El personal docente considera que, en muchas ocasiones, los alumnos y alumnas dejan de lado sus obligaciones curriculares porque carecen de apoyo, motivación y normas que les animen a continuar.

“Lo podemos intentar, ellos también...pero si no hay un interés por parte de la familia...es complicado, es complicado. Si es complicado cuando cuentas con la familia...cuando no lo hay es difícil tirar para adelante” (Profesora de Lengua y Jefa de Estudios).

La figura materna es nuevamente culpabilizada, pues incumple las normas culturales que la asocian al rol femenino tradicional de madre cuidadora. Para el profesorado la familia es fundamental, puesto que el alumnado necesita su implicación para progresar. A pesar de las iniciativas del personal docente por implicar a los progenitores, éstos siguen sin responder en la medida de sus expectativas, lo cual genera una fuerte frustración entre ellos. El personal docente tiene la sensación de que tanto las madres como los padres de origen inmigrante sólo se movilizan ante los conflictos particulares y urgentes, en donde la permanencia de los hijos e hijas en el instituto corre peligro.

“No vinieron, el otro día muy mal, lo pasé muy mal (...) Cuesta mucho con los padres, vienen cuando quieren, cuando les pongo la observación, cuando ya está el absentismo o porque creen que han pegado o algo, entonces sí...pero sino muy poca participación de los padres, muy poca, cuesta muchísimo...” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

4. El reto de la escuela:

4.1. La diferencia bajo el paraguas de la igualdad

Del discurso del profesorado se vislumbra una conclusión fundamental: los chicos y las chicas inmigrantes deben ser considerados iguales, independientemente del sexo, cultura u otra variable. En este sentido, todos coinciden que así es como debe tratarles la escuela y el resto de profesionales de la educación. Se muestran de acuerdo con la idea de que otorgar un trato diferenciado a determinados alumnos o alumnas, tanto por razón de sexo como de origen cultural, podría resultar pernicioso puesto que sus destinatarios podrían sentirse distintos al resto de sus compañeros de clase.

“Difícilmente se va a encontrar un trato discriminatorio, ni siquiera distinto (...) Estos alumnos son los que tenemos, nuestros alumnos (...) Mis alumnos son los que tengo, no otros y los que tengo son los que son, y unos son de aquí, y otros son de allá, y unos son de un color, y otros son de otro color, y otros van en silla de ruedas, y otros van con las dos piernas (...) Todos son exactamente igual de alumnos míos, punto” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

Sin embargo, a pesar de que este discurso es fruto de la buena intención de un equipo docente preocupado por no hacer distinciones entre sus alumnos y alumnas,



lo cierto es que negando las desigualdades de facto que existen dentro de las aulas, terminan perpetuando situaciones discriminatorias y la dificultan la puesta en marcha medidas de actuación que corrijan esta situación. Por lo general, se observa que la mayoría del profesorado desconoce las herramientas metodológicas que permitan abordar la diversidad como un valor añadido.

“Yo no uso más allá del material habitual, ni quiero, precisamente por la normalidad, no tienen por qué sentirse distintos, ni quiero que se sientan distintos, da igual que sean de un país que de otro, sean chicos que sean chicas, sean de un color o de otro, me trae sin cuidado sinceramente” (Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía).

“E: ¿Y en cuánto a la igualdad de género os surge algún tipo de conflicto? R: No hay... E: ¿Tenéis algún programa de coeducación? R: No, en principio aquí se es bastante igual en cuestión de coeducación, de hecho las jefas de estudio somos tres mujeres, pues no hay diferencia de ese tipo, vamos, tampoco la vemos (...) La diversidad digamos es aceptada y al mismo tiempo como ni siquiera tratada, o sea, la diversidad existe y es una manifestación de lo que hay ahora, pero ni siquiera es necesario tratarla (...) No hay un tratamiento específico ¿eh? Pero vamos, tampoco es un impedimento, yo creo que en ese aspecto es un enriquecimiento” (Profesora de Francés y Jefa de Estudio).

4.2 Consecuencias de los recortes educativos: el darwinismo de la media

Ante la falta de recursos económicos, materiales y humanos suficientes como consecuencia de la crisis económica y de los recortes en materia de derechos sociales, a día de hoy resulta una tarea casi imposible poder atender la enorme diversidad de alumnado presente en las aulas.

Gran parte de los chicos y las chicas necesitan algún tipo de atención personalizada, sin embargo, tal y como explica el profesorado, no pueden acceder a ella porque los recursos destinados a esta causa no resultan suficientes. Ante esta situación, una parte representativa del alumnado es, de alguna manera, segregada a diario ya que no es capaz de seguir el ritmo de la clase sin algún tipo de apoyo. De esta manera, sólo aquellos que se ajustan a lo que conocemos como “la media” pueden promocionar, el resto, debe enfrentarse ante las muchas dificultades que limitan sus posibilidades de progreso académico.

“Estos niños no los puedes atender cómo se merecen porque tienes treinta alumnos en clase y coges la media y dices ¿por dónde paso? Y unos por arriba y otros por abajo, y tantos niños se te quedan descolgados...eso es un problema” (Profesora técnica de Servicios a la Comunidad).

“Con un grupo de veinticinco alumnos de los cuales tienes dos de integración motórica, que

van en silla de ruedas, que van más lentos, que a lo mejor tiene un problema psíquico pero no va a más...Algún chico con...tres que no hablan español, tres que son...vamos a ver, que yo no puedo de ninguna manera... Es una consecución de una enseñanza reglada, pero si tengo veinte casos distintos...¿a quién atiendo? (Profesora de Lengua y Jefa de Estudios).

En ocasiones, se percibe en el discurso cierta justificación de la falta de recursos, basándose en una concepción mercantilista de la educación se alega que resulta imposible tener los medios suficientes para atender de manera individualizada al alumnado, puesto que no resulta eficiente y tiene un coste muy alto.

“Los recortes no dan lugar a que haya aulas de enlace, entonces claro, la inmersión de esta gente pues tiene que ser pues ven aquí escuchando seis horas de un idioma que no se entiende. Me imagino yo escuchando seis horas de chino todos los días...pues ella igual en España, claro (...) También es verdad que no se puede mantener a una persona con un horario completo para dos alumnos, y más con la que nos está cayendo, es difícil”(Profesora de Francés y Jefa de Estudios).

Por otro lado, parte del profesorado hace mención al hecho de que los recortes en las subvenciones en materia escolar perjudican gravemente a los chicos y chicas que tienen una situación económica precaria en sus hogares. Un ejemplo de ello son las actividades extraescolares que organiza el centro, muchos alumnos y alumnas no pueden acudir a las excursiones porque no tienen los recursos económicos suficientes como para financiarlo, lo que supone una barrera más para poder acceder a la formación y a la cultura.

“Las extraescolares son siempre un sistema y un método absolutamente inmejorable...pues se han visto reducidos al máximo, primero porque no hay dinero (...) Los padres están en paro,« dame 10 euros para ir al teatro o para ir a ver...». Antes tenían más subvenciones, antes tenían cosas por el Ayuntamiento gratuitamente ofertadas, es decir, teatros, exposiciones, museos...Ahora no lo paga nadie” (Profesora de Lengua y Jefa de Estudios).

4.3 La apuesta por crear ciudadanía y la defensa de la educación pública

A modo de conclusión, se puede afirmar que el profesorado da una mayor importancia al hecho de que el alumnado alcance en su etapa educativa los conocimientos y la madurez suficiente para convertirse en un ciudadano o ciudadana de derecho, por encima de que promocionen o no de curso. Les interesa que los chicos y las chicas entiendan que la educación y la cultura son bienes en sí mismos.

El profesorado es consciente de la necesidad de que el alumnado se sienta integrado



en su centro de estudio y tenga unas relaciones sociales ricas. Sin embargo, el equipo docente es consciente de que estas relaciones muchas veces sólo tienen lugar entre los miembros de una misma comunidad cultural y, por esta razón, se hace patente el deseo y la necesidad de que todas las culturas convivan en el entorno educativo de forma más cercana.

“Lo pasan muy mal al principio, el primer año mi compañera y yo nos planteamos que vengan y que se adapten, que vengan, que hagan amigos, conseguir q se adaptan, que sean felices, que hagan una vida social buena y demás (...) A mi me gustaría que se mezclaran más, mucho más” (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

Los centros educativos diseñan programas y planes de intervención con la intención de disminuir las desigualdades y las conductas discriminatorias, prevenir el consumo de drogas y alcohol, educar en valores y en una cultura de paz, reforzar la autoestima e informar sobre salud y sexualidad. En este sentido, intentan dar una educación más amplia que la estrictamente curricular con la finalidad de formar ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, en la mayoría de ocasiones no existe una línea a seguir en este sentido, cada docente participa a título individual en estas cuestiones. Muchos de ellos se implican además en los asuntos personales del alumnado que influyen directamente en su rendimiento académico.

El profesorado considera que los chicos y chicas tienen la sensación de que este tipo de educación no resulta provechosa, sin embargo, son conscientes de que a largo plazo generan una base de tolerancia e igualdad que les convierte en mejores personas.

Finalmente resulta fundamental resaltar la defensa por parte del profesorado de la escuela pública, como único espacio de formación académica y ciudadana, en donde los alumnos y alumnas conviven y se enriquecen con la diversidad. Ante la falta de inversión en educación por parte de las instituciones, son conscientes de que la implicación del profesorado, del departamento de orientación, del equipo directivo y sobre todo de las familias resulta fundamental y más necesaria que nunca.



5. Conclusiones

La identidad cultural de una persona está marcada por su sentimiento de pertenencia a una comunidad y, al mismo tiempo, es definida de forma exógena ya que en función de factores adscritos como el lugar de nacimiento, la tradición religiosa o los rasgos fenotípicos se ubica al individuo en un determinado grupo. Por tanto, la identidad es un constructo cultural, variable en función del contexto socioeconómico, el momento histórico y el lugar en que se define. La migración conlleva un replanteamiento y una redefinición de muchas cuestiones relacionadas con ella, ya que el cambio de contexto supone una transformación de los elementos clave que actuaban como pilares base sustentadores de la identidad cultural personal y colectiva.

En este estudio se constata cómo los grupos culturales, tras la migración, tienden a mantener los elementos que les auto-identifican como colectivo (religión, fiestas, bailes, comidas, ritos, costumbres, reuniones) y refuerzan el sentimiento de pertenencia a un “nosotros” en contraposición a “los otros” autóctonos. Los chicos y las chicas de origen inmigrante suelen socializarse en estos ambientes, los cuales se configuran como espacios cómodos y seguros ya que se refuerza el uso de los códigos culturales conocidos.

Sin embargo, en el momento en que el alumnado accede al sistema educativo español, se adentra en un nuevo contexto en el que rigen normas y fórmulas de relación definidas por valores que pueden llegar a resultar contradictorios con aquellos que fueron aprendidos en un primer momento. El desconocimiento de estos códigos, así como del idioma, unido a situación familiar que puede verse asolada por la precariedad económica y la reformulación de los lazos emocionales, son factores que contribuyen al fracaso escolar al que se ven abocados parte de los y las adolescentes inmigrantes. No obstante, es importante subrayar que esta investigación se ha desarrollado en dos institutos madrileños ubicados en barrios socialmente desfavorecidos, muy aquejados por la crisis económica, por lo que



estos datos no son representativos de la población de origen inmigrante en general sino que reflejan la situación concreta que afecta a un sector de dicha población.

Por otra parte, el alumnado de origen inmigrante entrevistado en este estudio, percibe que en la sociedad española, de forma minoritaria pero significativa, están presentes prejuicios racistas que llevan a definir a los colectivos extranjeros a partir de estereotipos xenófobos, los cuales son especialmente agresivos en el caso de la población de religión musulmana. Esta concepción negativa sobre su propia comunidad de origen, en ocasiones, es asumida por los y las adolescentes y les conduce a rechazar prácticas y costumbres características de su cultura. Sin embargo, el entrañamiento con su grupo cultural hace que el coste emocional del rechazo sea muy alto, ya que los y las jóvenes de origen inmigrante temen que se considere una “traición” a la identidad primigenia y que les conlleve una fuerte sanción social.

La segunda generación de inmigrantes se encuentra en una situación intermedia, un espacio liminal entre su cultura de origen y la de acogida. Las influencias culturales y personales se entremezclan y se puede llegar a experimentar una sensación de “asedio” por parte de las dichas culturas ya que ambas partes reclaman la legitimidad identitaria. Para resistir este asedio, en un intento de no traicionar a la comunidad de origen y, al mismo tiempo, de no segregarse en la nueva sociedad, los chicos y chicas de origen inmigrante suelen compaginar los elementos culturales (lengua, música, comida) de ambos grupos, utilizando los propios de cada uno según el espacio en que se encuentren.

La variable sexo resulta clave en la configuración de la identidad del alumnado, pues los roles de género asociados al binarismo sexual, y reforzados por los distintos agentes de socialización, conllevan la diferenciación radical de espacios, tiempos y prácticas. En este sentido, tal y como se deduce del discurso del alumnado, la familia se manifiesta como un agente que reproduce y reafirma esta asignación, tanto en el plano simbólico (en el que se asocia el cuerpo femenino al peligro) como en el práctico: desigual reparto de tareas domésticas y de cuidados, distinta permisividad en cuanto a horarios y actividades, y desigual valoración de las conductas y actitudes, sobre todo de aquellas relacionadas con la sexualidad.

La escuela, por su parte, también supone un espacio de perpetuación de estos roles de género pues fomenta en los chicos y las chicas aquellas características asociadas tradicionalmente a su sexo. Las alumnas, independientemente de su origen cultural, obtienen mejores resultados y promocionan más debido a su disciplina y obediencia, es decir, el centro educativo refuerza que las mujeres tengan un comportamiento acorde a las reglas establecidas. Por el contrario, los chicos son más proclives a transgredir la norma y a protagonizar conductas punibles. Sin

embargo, en la asignatura de educación física, donde se potencian valores tradicionalmente masculinos como la fuerza, la competitividad o el valor, éstos obtienen mejores calificaciones, mientras que la aportación femenina es minusvalorada e invisibilizada.

Al mismo tiempo, tanto los chicos como las chicas son agentes protagonistas perpetuadores de una concepción tradicional del papel asociado a cada género así como de las relaciones entre sexos. Conciben las relaciones sentimentales en términos estrictamente heteronormativos: uniones heterosexuales, monógamas y con vistas en un futuro a la conformación de una familia. Las expectativas en torno al comportamiento de cada sexo son rígidas, sobre todo en el caso de las mujeres, ya que son encorsetadas en un rol tradicional, cuyo incumplimiento conlleva un fuerte castigo social marcado por el machismo y la misoginia.

Una de las consecuencias más preocupantes de este imaginario es la normalización de mecanismos de control y celotipia que, en ocasiones, desencadenan violencia de género. Sin embargo las chicas no detectan los rasgos previos a este tipo de agresión, por el contrario, son comunes entre el alumnado los argumentos que quitan responsabilidad a los agresores, justificando las causas que llevaron a una agresión y culpabilizando a las mujeres y a sus comportamientos de la violencia sufrida. En este sentido, otro de los discursos en los que se debe hacer especial hincapié es en la reivindicación que hacen tanto los alumnos como las alumnas de una supuesta violencia de género que se ejerce contra los hombres, ignorando el hecho de que este tipo de violencia reside en la desigualdad real y simbólica existente entre hombres y mujeres que estructura, a su vez, la sociedad patriarcal actual.

Tanto el alumnado de origen inmigrante como el profesorado, en ocasiones, perciben que algunas de las conductas y restricciones presentes en las relaciones adolescentes resultan anacrónicas y excesivamente tradicionales y asocian estos comportamientos a determinadas culturas. No lo consideran tanto un rasgo cultural intrínseco a una comunidad determinada como una cuestión dependiente del “progreso”. Subyace en esta idea una perspectiva de carácter evolucionista de las relaciones entre sexos, la cual sitúa a la cultura de origen en un escalafón anterior a la cultura de acogida.

En definitiva, dado que las diferencias culturales suscitan estereotipos que permanecen encarnados en la sociedad, resulta fundamental la búsqueda de herramientas transformadoras que aborden esta cuestión y aboguen por la consecución de la igualdad. La escuela, en este sentido, se perfila como un mecanismo idóneo para alcanzar dicha igualdad. La riqueza que supone la existencia en el aula de alumnado procedente de distintas culturas puede y debe

fomentar la tolerancia, el respeto y la convivencia entre iguales, a la vez que favorece la erradicación de estereotipos y conductas xenófobas. La clase supone un espacio formal en el que las relaciones entre el alumnado de origen inmigrante y autóctono fluyen con normalidad. Sin embargo, en espacios abiertos, en donde el sistema educativo ejerce una influencia menor, se observa que no existe una auténtica relación intercultural entre los el alumnado puesto que las alumnas y los alumnos de origen inmigrantes, por lo general, no mantiene una relación estrecha y cercana con el alumnado autóctono. A su vez, las diferencias por razón de sexo y los estereotipos sexistas siguen estando muy presentes en este contexto.

La falta de formación del profesorado en materia de interculturalidad y coeducación, provoca que, en muchas ocasiones, el personal docente no sepa detectar formas sutiles de discriminación. Bajo la idea de que en la escuela no se realizan distinciones entre el alumnado, puesto que impera el “principio de igualdad”, se invisibilizan conductas y acciones que a la larga pueden resultar muy perniciosas para la consecución de esta igualdad. Por tanto, resulta fundamental dotar a los centros y al profesorado de las herramientas y los planes de actuación necesarios que permitan a la escuela convertirse en un espacio seguro, igualitario y transformador de la realidad.



6. BIBLIOGRAFÍA.

- Alguacil, Julio. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Editorial Catarata. Madrid.

- Anderson, B. (1993) *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

- Arias Valencia, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. *Redalyc* .

- Barth, F. (Comp.) (1976) *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. FCE. México.

-Bauman, Z. (2002): *La cultura como praxis*. Paidós. Barcelona.

- Bauman, Z. (2006): *Vidas Desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires.

- Castells, M. (1999) *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. II, *El poder de la Identidad, Siglo XXI*. Buenos Aires.

- Carbonell, F. (2000) "Desigualdad social, diversidad cultural y educación." En *La Inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Págs., 99-118. Colección Estudios Sociales. Núm. 1. Fundación "la Caixa".

- Deusdad, B. (2010) *La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas*. Iber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* nº 64 (Ejemplar dedicado a: Ciudadanía), págs. 111-120.

-Durkheim, E. y Mauss, M. (1963) *Primitive Classification*. The University of Chicago Press, USA.

- García-Tornel, S., Miret, P., Cabré, A., Flaquer, L., Berg-Kelly, K., Roca, G., Elzo, J. y Laila, J. M. (Coords.). (2011) *El adolescente y su entorno en el siglo XXI. Instantánea de una década*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Enlace WEB: www.faroshsjd.net/adjuntos/1877.1-Faros_5_cast.pdf Consultado el 20 de julio de 2012.

- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). *Sexismo hostil y benevolente: relaciones con autoconcepto, racismo y sensibilidad intercultural*. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2),



331-350.

- Gellner, E. (2001) Naciones y nacionalismo. Alianza Universidad, Madrid.
- Hannerz, U. (1996) Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares. Madrid: Ediciones Cátedra. Frónesos. Universitat de València.
- Hobsbawm, E. (2000) Naciones y nacionalismo desde 1780, Crítica, Barcelona.
- Lamas, M. (1986). “*La antropología feminista y la categoría “Género”*”. En Nueva Antropología, N° 30, Vol. VIII, 173-198. México.
- Leeds, A (1975) La Sociedad urbana engloba a la rural: especializaciones, nucleamientos, campos y redes: metateoría, teoría y método. En Hardoy, J and Schaedel, R (eds.) Las ciudades de América Latina y sus áreas de influencia a través de la historia. Ediciones SIAP, Buenos Aires, Argentina.
- Llobera, J. (1996) El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo es Europa occidental. Anagrama. Barcelona.
- Nash, M. (2005) Inmigrantes en nuestro espejo. Inmigración y discurso periodístico en la prensa española, Icaria Editorial, Barcelona.
- Nash, M. (2007) “*Repensar las representaciones mediáticas de las mujeres inmigrantes*”. Institut Europeu de la Mediterrànea (2007) [en línea]. Quaderns de la Mediterrània, N. 7. http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/7/e059_Nash.pdf. P. 56-62. Consultado el 21 de junio de 2012
- Onghena, Y. (2008) ¿Voluntad de nuevas fronteras, ausencia de viejas fronteras? *Revista CIDOB d'afers internacionals*. Any: 2008 Núm.: 82-83 Fronteras: transitoriedad y dinámicas interculturales. Págs. 11-17.
- Orti, Alfonso. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta y la discusión del grupo. En García Ferrando, Ibáñez, J. Y Alvira, F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Alianza Editorial. Madrid.
- Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Revolución. Madrid.
- Rubin, G. (2000): “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”. En Marta Lamas (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México-PUEG, pp. 35-96.



- S. Vallés, M. (2007). “Técnicas cualitativas de investigación social”. Editorial Síntesis sociología.
- Scott, J. (1986) El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Marta Lamas (Comp.). UAM.
- Stallaert, C. 1988 Etnogénesis y etnicidad en España: una aproximación histórico-antropológica al casticismo. Proyecto A Ediciones. Barcelona.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericanade Educación*, 6, .48-78.
- Subirats, M. (1996) introducción a la edición Castellana de Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1996) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Págs. 7-11. Fontamara. México.
- Wade, P. (2002) Race, nature and culture: an anthropological perspective. Pluto Press, London.
- Weber, M. (1992) “Sociología de la dominación”, Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica, México.
- Wittig, M. (2006): “No se nace mujer”. En Monique Wittig: El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Madrid: Editorial Egales, pp. 31-43.

Artículos de Prensa

- El País. 10-07-2011. “Las cifras de abortos se mantienen estables en Madrid el 1er año de la nueva ley”. Sección Sociedad. http://sociedad.elpais.com/sociedad/2011/10/07/actualidad/1317938409_850215.html. Consultado el 14 de septiembre de 2012
- La Razón. 04 de Junio de 2011. *La edad de inicio de las relaciones sexuales se mantiene en los 16 años*. Salud Sexual. <http://www.larazon.es/noticia/8889-la-edad-media-de-inicio-en-relaciones-sexuales-se-mantiene-en-los-16-anos>. Consultado el 27 de septiembre de 2012.

Páginas WEB

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002. Ginebra: OMS



