

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Etnografía de la escuela y la interseccionalidad

Pilar Cucalón Tirado (Ed.)



Etnografía de la escuela y la interseccionalidad

Pilar Cucalón Tirado
(Ed.)

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Etnografía de la escuela y la interseccionalidad

Editora: Pilar Cucalón Tirado

Autores: Antonia Olmos Alcaraz, María Rubio Gómez, Laia Narciso Pedro, Ana Salas Rodríguez, Patricia López Giménez, Sonsoles Sánchez-Muros Lozano, M^a Adoración Martínez Aranda, Joaquín Eguren Rodríguez, Jaclyn Murray, Begoña Leyra Fatou, Ana María Bárcenas Viñas y Alejandro Paniagua Rodríguez

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-90-1



Licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Presentación. *Pilar Cucalón Tirado* <5>

Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. *Antonia Olmos Alcaraz y María Rubio Gómez* <9>

Las ‘excesivas’ chicas negras. Trayectorias, experiencias escolares e identidades. *Laia Narciso Pedro* <17>

Procesos de socialización de las jóvenes musulmanas con velo en el contexto educativo. *Ana Salas Rodríguez* <25>

Deconstruyendo y construyendo la escuela como espacio de emancipación(es). *Patricia López Giménez* <33>

Minoría gitana y prejuicios étnicos en el discurso y la interacción escolar. *Sonsoles Sánchez-Muros Lozano* <41>

Jóvenes, conflictos y diversidad: sobre cómo los/as jóvenes experimentan la conflictividad y su gestión. *M^a Adoración Martínez Aranda y Joaquín Eguren Rodríguez* <49>

Conceptos identitarios y educación infantil: estudio etnográfico de los discursos identitarios y de diversidad cultural en la escuela primaria sudafricana. *Jaclyn Murray* <55>

Usos, discursos y reflexiones sobre el ocio infantil: aproximación etnográfica en la Comunidad de Madrid. *Begoña Leyra Fatou y Ana María Bárcenas Viñas* <63>

El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural. *Alejandro Paniagua Rodríguez* <71>

Presentación

Pilar Cucalón Tirado

Este libro compila los trabajos presentados en el simposio Etnografía de la Escuela y la Interseccionalidad en el seno del III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. La jornada aportó sugerentes e importantes reflexiones y debates.

A través de los diversos textos pudimos pensar sobre las diferentes formas de analizar las realidades escolares desde una perspectiva interseccional, pero también sobre sus transformaciones. Esta última es una cuestión que las autoras y autores han ido avanzando a lo largo de sus textos. Como coordinadora, sentí que la falta de tiempo nos entorpecía profundizar en las líneas de reflexión que planteábamos, pero espero que éstas y otras sean desarrolladas a partir de esta publicación y futuros encuentros.

Como podrá verse, las nueve contribuciones que presentaré aportan ideas distintas, complementarias y contradictorias entre sí. Mi intención en esta introducción es dar breves pinceladas en relación a los principales conceptos, objetivos y conclusiones de cada propuesta. Al mismo tiempo, me propongo establecer vínculos entre las comunicaciones, hilando y contraponiendo nociones y exponiendo algunos de los interrogantes que estos trabajos nos ofrecen.

El libro lo abrirá el texto de Antonia Olmos y María Rubio. Éste construye el panorama central desde el que estaba pensado el simposio y desde el que podemos trazar el resto de comunicaciones. Así, ambas investigadoras nos aportan, por un lado, matices respecto a la diversidad de perspectivas dentro del modelo interseccional de análisis de las desigualdades escolares. Por otro, nos explican cómo se construyen estereotipos en torno al alumnado extranjero en función de sus diferencias de género, nacionalidad, clase social y “raza”. Además, inciden en que dichas diferencias no se agregan sino que son co-constitutivas y sus formas de experimentación son múltiples. Respecto a ello, exponen discursos del profesorado en torno a las alumnas inmigrantes, que van desde la inteligencia hasta la sumisión, la sexualidad exacerbada y la maternidad temprana en contraposición a la formación. El acento en unos aspectos u otros está en relación con la procedencia étnica, religiosa o nacional de las jóvenes.

Olmos y Rubio nos presentan un artículo centrado en las representaciones del profesorado, que puede dialogar directamente con los estudios que ponen su atención en las propias chicas inmigrantes o hijas de inmigrantes. A este respecto, considero imprescindibles las investigaciones de Laia Narciso y Ana Salas.

La primera elabora un interesante estado de la cuestión sobre racialización y negritud en los espacios escolares. Su trabajo nos permite adentrarnos en los estudios sobre identidades juveniles y trayectorias educativas de los grupos minorizados, pero su foco de atención son las mujeres afro-catalanas y negroafricanas de diferentes edades. En este texto nos presenta el caso de Adama, que es una joven de 19 años, universitaria, hija de inmigrantes gambianos de etnia fula, nacida en Cataluña y residente en un pueblo barcelonés.

A mi modo de ver, una de las principales aportaciones de Narciso es procurar comprender las razones que llevan a Adama a restar importancia a su negritud y a la reflexión sobre sus orígenes. Para la autora esto tiene diversas explicaciones, entre las que resalta el peso que puede ejercer la escuela, y otras instituciones, a la hora de inferir sobre los sujetos un imaginario colonial.

Por otra parte, Ana Salas estudia las prácticas y representaciones de jóvenes musulmanas que utilizan el hijab en la escuela. Para ello, ha llevado a cabo su trabajo de campo en tres institutos de secundaria en Madrid, pero también ha participado de otros espacios de ocio con estas adolescentes. Esto, sin embargo, no ha implicado que no recogiese los discursos del profesorado. Como podrá verse, los últimos se contraponen con los de las estudiantes en relación al uso del pañuelo. Además, esta investigadora afirma que dicha utilización por parte de las chicas y un contacto limitado con los chicos no tiene por que significar que se sientan inferiores a los hombres ni que consideren que tienen menos derechos.

Prosiguiendo con los trabajos que centran su atención en las mujeres, querría destacar la investigación de Patricia López, que, a diferencia de las de Narciso y Salas, no versa sobre las estudiantes sino sobre un grupo de madres de etnia gitana que forman parte del AMPA (Asociación de Madres y Padres de alumnos) de un centro escolar de Sabadell. López explica que las razones que llevaron a las anteriores a integrarse en esta asociación eran hacerse visibles ante el profesorado y participar en la toma de decisiones dentro del colegio. Es imprescindible comprender el significado que la escuela van adquiriendo para ellas, como López advierte, y cómo puede desempeñar un papel que va más allá de la asimilación cultural. Es decir, construirse como un lugar en el que diferentes agentes sociales se impliquen en iniciativas que sobrepasen los lugares previamente asignados.

En relación a la presencia de personas de etnia gitana en las escuelas, Sonsoles Sánchez-Muros presenta un estudio sobre prejuicios hacia esta minoría en entornos de contacto con población paya. Lo elabora en dos aulas distintas y aplica diversas técnicas de investigación, entre las que se encuentran los test sociométricos. La autora señala que entre ambas clases, la que en un principio, por su disposición, parece que va a ser más segregadora con los estudiantes de etnia gitana, finalmente, por dinámicas más complejas, lo es menos. Además, afirma que las diferencias de estatus socioeconómico juegan un papel crucial en la construcción de relaciones de compañerismo, ya que los jóvenes payos y de posición socioeconómica media tienen representaciones negativas hacia sus compañeros de minoría gitana y clase baja.

Respecto a los vínculos entre jóvenes de diversas procedencias, Adoración Martínez y Joaquín Eguren explican que la conflictividad que se produce con y entre adolescentes de distintos orígenes tiende a ser comprendida en clave culturalista. Una justificación que cuestionan a través de hipótesis basadas en otros factores. Concretamente, ven fundamental tener en cuenta la edad, como eje de indagación en relación a los antagonismos. Pero también consideran esencial, para su objeto de análisis, estudiar la interrelación entre la edad, el bagaje étnico-cultural, el género y el proceso migratorio en el que se encuentran envueltos los jóvenes y sus familias.

Al hilo de las múltiples consecuencias del imaginario culturalista en nuestras sociedades, Jaclyn Murray afirma que en la Sudáfrica post-apartheid los discursos en torno a la cultura tienen como finalidad evitar hablar de la “raza”. Murray ha investigado en escuelas de dicho país, con el objetivo de analizar cómo los niños y niñas de cinco y seis años construyen su identidad en un momento histórico en el que la categoría de “raza” está variando (que no desapareciendo). Asegura que el profesorado tiende a negar discusiones en torno al racismo, considerándolo como un problema del pasado, y suele interpretar las nuevas formas de diferenciación, que los chicos y chicas utilizan en función del color de la piel, como un ejemplo de superación de las desigualdades raciales. Una cuestión que la autora pone en duda y destaca que la falta de reconocimiento no soluciona la discriminación, sino que la perpetúa.

Al igual que Murray, Begoña Leyra y Ana Barcenas, por un lado, y Alejandro Paniagua, por el otro, ponen su foco de atención en los niños y niñas.

Las primeras nos explican, en primer lugar, que los recientes estudios sobre la infancia conciben a los anteriores como actores y sujetos de la realidades en las que viven y, en segundo, que el ocio es un elemento constitutivo de las identidades atravesado por las diferencias de género, clase social y edad. Desarrollan un interesante trabajo de campo en ámbitos rurales y urbanos de la Comunidad de Madrid y ponen en marcha una herramienta de co-investigación con chicas y chicos de once años. Esta última ha enriquecido tanto la forma de aproximación a niños y niñas más pequeños (ya que los más mayores orientaron a las autora sobre las estrategias para entrevistarles) como las conclusiones del trabajo (dado que también proporcionaron sus visiones de cara a los análisis que las investigadoras iban llevando a cabo).

Respecto a las aportaciones del texto de Alejandro Paniagua, querría resaltar que su enfoque nos ha permitido ampliar la perspectiva interseccional en el análisis de las desigualdades escolares. De tal modo que explora cómo la categoría diversidad cultural y la etiqueta necesidades educativas especiales se retroalimentan y acaban produciendo exclusiones. Expone una serie de casos en los que la condición de extranjeros de los niños queda invisibilizada ante la supuesta objetividad de las llamadas necesidades educativas especiales. El autor cuestiona esto último, apoyándose en su propio trabajo de campo y en otros que también han profundizado sobre este tema.

Para concluir, desearía resaltar que espero que el simposio y el libro den lugar a nuevos foros en los que podamos seguir aportando ideas respecto a la complejidad de las realidades escolares y en los que construyamos un diálogo con mayor variedad de interlocutores.

Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”:

sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”

Antonia Olmos Alcaraz, Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, (Universidad de Granada) antonia@ugr.es

María Rubio Gómez, ONGD PRODIVERSA-Progreso y Diversidad e Instituto de Migraciones (Universidad de Granada) mariarubio@ugr.es

Introducción

En este trabajo realizamos una exploración de los procesos de construcción de la diferencia que operan en contextos educativos formales (García Castaño *et al.*, 1999; Olmos, 2010; Rubio, 2013) hacia el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera. El objetivo que nos planteamos con ello es describir y mostrar las lógicas de construcción de alteridad entre alumnado y profesorado que funcionan en la creación de “buenas/os” y “malas/os” estudiantes en la escuela.

Nos situamos en un marco analítico interseccional (Anthías y Yuval-Davis, 2007; West y Fenstermarker, 2010; Dietz, 2011) y contextual, dado que consideramos que categorías construidas socio-culturalmente como la “raza”/etnia, la clase social o el género –categorías que emergen cuando “hablamos de inmigración”– funcionan de forma interrelacionada e interdependiente en dichos procesos.

Para ello mostramos el análisis que hemos realizado sobre los imaginarios sociales acerca de lo que se conceptualiza como “buenas/os” y “malas/os” estudiantes y cómo influyen en la construcción de los mismos la percepción que el profesorado tiene sobre el género, la clase social, la etnia/”raza”; así como aspectos relacionados con la religión, la lengua o la procedencia nacional (en muchas ocasiones etnificada y/o tomada como identificador étnico).

Partimos de que no es posible establecer aprioris que nos indiquen con certeza qué categorías socio-culturales cuentan con mayor poder explicativo para entender cómo se generan las desigualdades

en contextos educativos formales, y es por ello que nuestro análisis considera la interseccionalidad como la forma más adecuada de aproximación a la realidad observada.

Nota Metodológica

El trabajo de campo desde el que hemos producido los datos para este texto, se enmarca en diversas investigaciones planteadas como etnografías escolares, desarrolladas en el contexto andaluz durante los años 2004-2013, tanto en escuelas de educación primaria como en centros de educación secundaria obligatoria. Las mismas fueron llevadas a cabo en el marco de diversos proyectos de investigación¹ desarrollados por el equipo del Laboratorio de Estudios Interculturales y el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, de los que formamos parte como investigadoras.

Para ilustrar nuestros análisis en el texto, citamos discursos que han sido producidos en nuestros trabajos de campo. Para garantizar el anonimato de las personas que han colaborado en nuestras investigaciones especificamos el cargo que sustenta la persona entrevistada, la titularidad del centro en el que trabaja y la fecha de producción de dicho discurso.

Algunos apuntes sobre el enfoque interseccional: una propuesta de análisis

Pero ¿qué implica abordar el análisis de los procesos de construcción de la diferencia desde un enfoque interseccional? Es justo admitir que son muchos los trabajos que se han realizado hasta la fecha con distintas aportaciones al respecto, sobre todo procedentes de autoras situadas en paradigmas feministas no occidentalocéntricos (Crenshaw, 1991; Hill Collins, 2000; bell hooks, 2004 o Anthias y Yuval-Davis, 2007, por citar solo algunas autoras). No obstante, también sería razonable admitir que son muchos los matices que todos los aportes realizados hasta la fecha añaden al enfoque interseccional, hasta el punto de afirmar que no podríamos hablar de univocidad en el mismo. Partimos de la constatación de la diversidad dentro de este modelo de análisis de las desigualdades sociales, pero estimamos necesaria la adhesión a unos mínimos -comunes a muchas de las aportaciones revisadas- que han sido los que han guiado nuestros análisis.

En primer lugar, para nosotras, un enfoque interseccional de análisis de la realidad social ha de tener en cuenta que hay múltiples formas de opresión, y ello dada la diversidad de categorizaciones socio-culturales que dan lugar a las mismas, las conexiones entre ellas y la dependencia contextual con la que funcionan. Así, y siguiendo a West y Fenstermaker (2010)², entendemos que pueden presentarse muchas variantes de este tipo de relaciones, de acuerdo con la intersección en la que se sitúen en un momento dado las personas, y que funcionarían como anillos interrelacionados. Véase la siguiente

1 Proyecto I+D “Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía” (2004-2005); Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (P06-HUM2380) (2007-2010) y el Proyecto I+D+I del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español “Integración de escolares denominados ‘inmigrantes’: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela” (SEJ2007-67155/SOCI) (2010-2013).

2 Su modelo explicativo interseccional se basa, a su vez, en los trabajos de Andersen y Hill Collins (1992), y sus ideas sobre el género, la raza y la clase como “categorías interrelacionadas de experiencia”.

figura (Figura N° 1), de las mismas autoras, que puede ser útil para visualizar gráficamente su propuesta:



Figura 1: Modelo explicativo interseccional. Fuente: West y Fenstermarker (2010)³

En segundo lugar, nuestra postura es también tener en cuenta que existe diversidad de formas de experimentar estas formas de opresión:

Un principio central del pensamiento feminista moderno es el de que «todas las mujeres están oprimidas». Esta afirmación implica que las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual, etc., no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en el que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales. El sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. Estar oprimida quiere decir ausencia de elecciones. (bell hook, 2004: 37).

Y en muchas ocasiones lo que es percibido desde fuera como una opresión es vivido desde dentro como una elección personal y/o grupal, pero que se lleva a cabo por razones distintas a las tenidas en cuenta por el exogrupo.

En tercer lugar, reparamos en que las ideologías que dan soporte al funcionamiento de dichas categorizaciones (racismo, sexismo, clasismo...) tienen en común naturalizar y esencializar las diferencias para legitimar la desigualdad y que, por lo tanto, tiene sentido considerar todas estas formas de opresión de manera conjunta:

(...) por más que exhiben diferentes características y resultados descriptivos, el género, la raza y la clase –en definitiva todo aquello que la gente experimenta como categorías organizadoras de la diferencia social– son sin embargo comparables en tanto mecanismos de producción de desigualdad social. (West y Fenstermarker, 2010: 172).

Y por último, nos decantamos también por considerar que no es posible hablar de adición y/o multiplicación de dichas opresiones, siempre y en todos los casos, operando de igual manera. La

3 1. Mujeres blancas de clase media alta. 2. Mujeres de color de clase media alta. 3. Hombres de color de clase media alta. 4. Mujeres de clase trabajadora de color. 5. Mujeres blancas de clase trabajadora. 6. Hombres de color de clase trabajadora. 7. Hombres blancos de clase trabajadora. 8. Hombres blancos de clase media alta. Esta figura está necesariamente sobre-simplificada. Por ejemplo las personas de clase media y alta están reunidas, dejando de lado la posibilidad de que haya diferencias significativas entre las mismas.

subordinación no puede ser sumativa, ya que si así fuera los procesos de exclusión social y desigualdad serían fácilmente predecibles y “gestionables”. Tampoco es multiplicativa porque, aparte de que estaríamos considerando que las variables son independientes para poder ser multiplicadas entre sí, dado que “ninguna persona puede experimentar el género sin simultáneamente experimentar la raza y la clase” (West y Fenstermarker, 2010: 178), la combinación de dos variables no siempre tiene los mismos resultados (Spelman, 1988, citada en West y Fenstermarker, 2010). Como consecuencia de estos presupuestos de partida, West y Fenstermarker hablan del género -pero también de la raza y la clase social- como “una resultante en curso” que genera diferencias que son dinámicas, interaccionales. Nosotras estamos de acuerdo, pero además creemos que lo mismo puede decirse de otras categorías socioculturales que como la de “inmigrante” -en el caso estudiado- participan en la producción de desigualdades en la escuela.

Imaginarios sociales sobre “la/el buen y la/el mal estudiante”: “raza”/etnia, clase social y género como constructores de diferencias

El uso de un enfoque interseccional en la exploración de los imaginarios sociales existentes en la escuela acerca de lo que son “buenas/os” y “malas/os” estudiantes nos ha permitido detectar cómo las categorizaciones sociales de género, “raza”/etnia y clase (pero otras también) funcionan de manera conexiónada y contextual. Queremos ilustrar este primer punto de nuestro trabajo recordando cómo las chicas siempre han sido representadas -y en consecuencia tratadas- en contextos educativos formales como “buenas para estudiar”. Se suponía en ellas cierta docilidad innata, predisposición a la dedicación y a la obediencia, características ausentes en el imaginario social sobre los chicos, que las hacían aptas para seguir los requerimientos formales de la institución educativa. En muchas ocasiones, durante nuestros trabajos de campo, nos hemos encontrado con esta imagen estereotipada:

Si cogemos un alumno ecuatoriano que viene hoy de Ecuador y una alumna, aunque las niñas también es verdad son mucho más listas que los niños, es verdad; una alumna de Bulgaria o de Rumania, los cogemos, el ecuatoriano sabe español, la rumana no sabe español, los metemos en la misma clase y a los tres meses la rumana sabe español, sabe matemáticas, sabe de todo y el ecuatoriano está como si llevara cinco o seis días. No sé si es que están más pendientes, son más trabajadoras también las del este... muchos, no todos ¿eh? Que tampoco se puede generalizar, pero generalmente es así (Director de un centro público, 07/11/2007).

Rusas y rumanas, sobre todo rusas vienen con un nivel cultural muy alto, tienen un hábito de trabajo muy bueno, son muy trabajadoras y eso se nota en todo (Orientadora de un centro público, 24/03/2009).

No obstante esa mayor capacidad para el estudio percibida como innata al género femenino no está presente en todos los casos. Cuando el género entra en relación con otras categorías socioculturales como por ejemplo la nacionalidad o la procedencia geográfica, este imaginario no siempre se mantiene y puede funcionar también de forma contraria, como categoría de estigmatización y opresión. Veamos algunos ejemplos:

Las niñas latinoamericanas, sobre todo ecuatorianas, peruanas o colombianas no están con la cabeza en los estudios, ellas están más... pues al novio, a salir, y cuanto antes se queden embarazadas pues mejor y a trabajar de cualquier cosa, muy pocas siguen estudiando la verdad (Profesor de Matemáticas de un centro público, 04/06/2009).

Como podemos observar en la cita anterior, el profesor entrevistado afirma que “ecuatorianas, peruanas o colombianas no están con la cabeza en los estudios”, atribuyendo a las chicas de estas nacionalidades cierta predisposición hacia intereses radicalmente distintos a los que prioriza la escuela. En este ejemplo el género femenino es asociado a una atracción temprana hacia la maternidad, mientras que en el ejemplo anterior era asociado a inteligencia y capacidad de trabajo.

En segundo lugar aludíamos a que también es necesario tener en cuenta cómo existen múltiples formas de experimentar los procesos de opresión. El ejemplo más recurrente, sobre todo en los últimos años, tiene que ver con las representaciones que existen en la escuela -y en la sociedad en general también- sobre los porqués del uso del velo islámico frente a las explicaciones/interpretaciones que muchas de las usuarias de la prenda dan al mismo. El razonamiento feminista occidental clásico apunta a que las chicas con velo islámico en la escuela están oprimidas por sus familias, por su religión y en definitiva, por los hombres de su comunidad. Además es muy habitual encontrar a quienes consideran en este sentido cómo la opresión funciona de manera sumativa:

PROFESORA: Estas niñas son... me parece que son triple y tetratriplemente maltratadas; por ser mujeres y por ser moras, y por ser negras, más todavía. Y si son lesbianas, no digamos. Es un chiste, perdona, porque es una cosa con la cual no bromeo pero es un poco la realidad que existe (...) el esfuerzo de integración que tienen que hacer estas chicas es muy duro, porque tienen que luchar con muchos obstáculos. Tú date cuenta que vienen de una sociedad donde la mujer está a nivel mucho más bajo al que han llegado aquí muchas mujeres en España. Ellas están sometidas no solo al padre sino también al hermano mayor, y muchas veces a los hermanos pequeños.

ENTREVISTADORA: ¿Sometidas en qué sentido?

PROFESORA: Sometidas que las creen inferiores. Aunque el Corán en ningún momento dice que la mujer es inferior, pero en los países árabes una mujer siempre estará a un lado, los protagonismos, pues lo que son pequeños protagonismos pero dentro del contexto del hogar. Pero dentro de la educación, por ejemplo, una mujer no puede decidir, tiene que decidir el marido. (Profesora de Lengua de un centro público, 19/05/2005).

Obviándose otras interpretaciones posibles que eviten la construcción de la alumna inmigrante árabe como un sujeto pasivo, débil en esencia y que no entra en la categoría de “buena o buen alumno”.

De especial importancia nos parece la tercera idea que marcábamos acerca de qué implica analizar las desigualdades sociales desde una perspectiva interseccional, relativa a los procesos de naturalización que suponen las categorizaciones socioculturales racistas, clasistas y sexistas. Bajo las ideologías que dan soporte a las mismas hay un denominador común, y es que la esencialización de las diferencias marcadas por los procesos de categorización permite la legitimación de las

desigualdades sociales, de tal manera que se facilita su “normalización” y tolerancia pasiva. Veámoslo con algunos ejemplos.

Entre los procesos de construcción de la diferencia que se despliegan desde la escuela para la construcción de “buenas/os” y “malas/os” alumnas/os está, aún hoy, la atribución de capacidades “innatas” para el trabajo escolar que tienen que ver con las pertenencias étnico-nacionales. Véase cómo un profesor de primaria entrevistado en una de nuestras investigaciones hablaba del alumnado “latinoamericano” de su centro:

Pero es que date cuenta, son casi todos latinoamericanos, y estos niños son muy lentos, muy, muy lentos. No sé cómo será la educación en sus países, pero vienen con mucho retraso y es como que su cerebro va más lento que el nuestro. Parece que sus esquemas cerebrales no dan más de sí. Les tengo que explicar muy despacio, y luego otra vez, y otra vez, y luego les hago el control y no lo han aprendido, y otra vez. Y después del verano no se acuerdan de nada. (...) Te baja la moral hacer tantos esfuerzos y ver que no aprenden (Maestro de un centro público, 28/01/2005).

Subyace la idea de la existencia de un mayor/menor desarrollo (¿cognitivo?) en función de marcadores que son sociales, culturales, geográficos... o si se quiere, identitarios. Pero la relación establecida se presenta como insalvable, irreductible, inevitable... ante la cual, la escuela no puede hacer nada. Lo mismo sucede con la clase social, entendida esta en términos económicos fundamentalmente:

En mi clase de comportamiento no son malos, pero académicamente son... malos no, nefastos, pero todos, mira (me enseña las notas de los alumnos, el que menos ha suspendido dos asignaturas por evaluación y al preguntarle cómo podría explicarlo contesta) será la situación socioeconómica, mira (mira los datos de los alumnos) carpintero y limpiadora (lee las profesiones de los padres), gruista y ama de casa... casi todos son de un nivel medio-bajo y además hay mucha desmotivación, más que desmotivación pasotismo total ¿qué se puede hacer? Pues nada, el panorama general es que, sea inmigrante o no aquí para las familias la educación de sus hijos, la formación, no la educación, la formación académica de sus hijos normalmente está en segundo plano, hay excepciones evidentemente, pero lo normal es lo otro (Profesor de Matemáticas de un centro público, 13/04/2008).

Lo cual sirve para justificar “fracasos escolares” por cuestiones que se achacan exclusivamente a las familias, ante lo cual, como afirma el profesor de la cita anterior “¿qué se puede hacer? Pues nada”.

Conclusiones

A pesar de que las lógicas descritas no son exclusivas de los contextos escolares, aún hoy vemos cómo la escuela es uno de los espacios sociales donde, aunque la igualdad es proclamada a viva voz, los resultados muestran en ocasiones justamente lo contrario: la desigualdad. Los procesos de estereotipación articulados alrededor de las mencionadas categorías -y que afloran sobre todo en relación a la población inmigrada de nacionalidad extranjera- detectados en nuestros trabajos

etnográficos, así lo evidencian. Es por ello que insistimos en la necesidad de seguir trabajando para ofrecer una formación sobre gestión de la diversidad -en términos de respeto, reconocimiento y valoración de la misma-, al profesorado, tanto en su etapa pre-profesional, como en el desarrollo de su ejercicio laboral cotidiano, para dotar de una perspectiva crítica al mismo que permita entender la diversidad desde enfoques, insistimos, contextualizados e interseccionales. Para ello entendemos que la práctica etnográfica se muestra como un enfoque de trabajo ventajoso, en tanto que es posible a través de la misma aunar “las fases de investigación empírica, la teorización académica y la transferencia a la praxis política” (Dietz, 2011: 14), en este caso a través de políticas educativas verdaderamente interculturales y con vocación de actuar desde una perspectiva interseccional que trabaje de manera conjunta las distintas exclusiones que se producen.

Referencias bibliográficas

- Andersen, M. L.; Hill Collins, P. (1992). *Race, class and gender*. Belmont, CA: Wadsworth.
- bell hooks (2004). “Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista”. En *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños, 33-50.
- Crenshaw, K. W. (1991). “Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color”. *Stanford Law Review*, 43 (6): 1241-1299.
- Dietz, G. (2011). “Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad”. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1): 3-26.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A.; Pulido Moyano, R.A. (1999). “Reflexiones en distintos ámbitos de construcción de la diferencia”. En F.J. García castaño; A. Granados martínez (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta, 15-46.
- Hill Collins, P. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. New York and London: Routledge.
- Olmos Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353: 469-493.
- Rubio Gómez, M. (2013). *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral defendida en el Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.
- Spelman, E. V. (1988). *Inessential woman: Problems of exclusion in feminist thought*. Boston: Beacon Press.
- Yuval-Davis, N. (2007). “Intersectionality and contemporary politics of belonging”. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 10: 561-574.
- West, C.; Fenstermaker, S. (2010). “Haciendo la Diferencia”. En Hoffmann, O. y Quintero, O. (coord.). *Estudiar el racismo. Textos y herramientas*. México, Afrodesc, eurescl. En línea <http://www.ird.fr/afrodesc/> [18/03/2013].

Las ‘excesivas’ chicas negras.

Trayectorias, experiencias escolares e identidades

Laia Narciso Pedro, Dep. Antropología Social y Cultural, CER-Migracions. Universidad Autónoma de Barcelona, laia.narciso@uab.cat

Introducción

La llegada de población inmigrante de África occidental fue temprana en el contexto de las migraciones internacionales en España y específicamente importante en Cataluña. Esta población a pesar de ser minoritaria (5,7% de los extranjeros en esta CCAA¹) ha mantenido su presencia a lo largo de tres décadas, convirtiéndose en una migración mayoritariamente familiar. Sus hijos e hijas (el 5% de los alumnos extranjeros en 2011²) están presentes en todas las etapas educativas (especialmente en la obligatoria e infantil). Mientras, permanecen invisibilizados en el mapa de la infancia y juventud catalana que se sigue pensando como blanca.

La investigación española, prolija en trabajos sobre la desventaja académica de los hijos e hijas de familias inmigradas, no ha mostrado interés hacia los niños/as y jóvenes de origen negroafricano: con pocas excepciones, o bien desaparecen en las obras comparativas entre distintos grupos de minorías o de origen extranjero, o bien se refieren a ellos/as bajo el paraguas de “africanos”. Así, a la vez que sus condiciones de vida parecen empeorar (Narciso, 2012) sus características específicas se presentan diluidas. Este texto surge de una primera fase de trabajo etnográfico de la tesis doctoral en curso, “Jóvenes negroafricanos en Cataluña, de la inmigración a la emancipación”³, que pretende subsanar esta ausencia. A través del análisis del caso de Adama, una joven-adulta afroatalana, emergen nuevas hipótesis sobre los principios de estratificación étnica significativos en el contexto español.

1 Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), 2011.

2 Según datos del Departament d’ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2011.

3 Tesis dirigida por S. Carrasco y vinculada al proyecto “Reducing Early School Leaving in the UE” Seventh Framework Programme, IP Cristianne Timmerman, Universidad de Amberes, desarrollado por EMIGRA en la UAB.

Estratificación social desde una perspectiva comparada

El Estado español se ha construido borrando la diferencia y considerándola disidencia política (Carrasco, 1997). La idea hegemónica de ciudadanía es claramente “ciega al color” (colour blind) de forma que el término *raza* y su estudio son impopulares incluso en el ámbito académico, obviando algo tan fundamental como la experiencia racializada vivida. Aún así, recientemente van emergiendo voces disonantes. Es el caso de Vives y Sité (2010) en su trabajo sobre experiencias de mujeres negras españolas e inmigrantes. Estas autoras identificaron la discriminación racial, en el ámbito escolar, el mercado laboral y el espacio público, como factor que unía a la heterogénea comunidad negra y reivindican la necesidad de incorporar el pensamiento racial a nuestro país y ver cómo se cruza con otros ejes de diferenciación y desigualdad social.

La literatura anglosajona sobre relaciones interétnicas y minorías en la escuela supone un marco de referencia con mayor tradición⁴ en este análisis sobre racialización y negritud desde la intersección de múltiples categorías.

Sighnitia Fordham desarrolló la perspectiva ecológico-cultural para el caso de chicas afroamericanas de Capital High. En uno de sus trabajos clásicos (Fordham, 1988) afirmaba que la estratificación étnica escolar está generizada. Algunas chicas de minoría negra no encajaban con la actitud de ‘oposicionalidad’ descrita en trabajos anteriores por ella misma y Ogbu, sino que tenían éxito académico. Se encontraban inmersas en marcos de relación duales y confrontados. La comunidad negra las atraía hacia el sistema de “parentesco ficticio” mientras que la escuela americana promovía opciones individualistas y competitivas. Las chicas que tenían opciones proacadémicas desarrollaban estrategias de “control de la africanidad”, invisibilizando su negritud como forma de conseguir éxito. Así pues, el éxito de estas chicas y su movilidad social ascendente en realidad suponía una *victoria pírrica* de la comunidad negra que “perdía” a sus miembros por asimilación.

Posteriormente, Fordham (1993) insistía en el modelo hegemónico de feminidad promovido desde la escuela y las representaciones sobre las chicas negras como “escandalosas”. Éstas desarrollaban roles atribuidos a los hombres blancos de clase media como forma de resistencia a la asimilación cultural. Estas estrategias no encajan en las lógicas escolares que las perciben como *demasiado* violentas o *demasiado* sexuales.

Ampliaciones del análisis anterior afirman que las chicas no privilegiadas por la “blancura” y el estatus de clase muestran formas contra-hegemónicas de ser chica (menos dóciles y expectantes de protección masculina) mientras la escuela pretende moldearlas para actuar “como una señorita” (Morris, 2007). En ellas recaen múltiples estereotipos influenciados por las ideas dominantes de raza, clase y género en oposición al supuesto “matriarcado negro”. Desde la visión de clase media se les atribuye una maduración precoz (consecuencia de la idea de desestructuración familiar que las colma de responsabilidades domésticas) que se concreta en una actitud controladora (y agresiva) y en la hipersexualización. Aunque tengan buen rendimiento académico suelen recibir formas de

⁴ El activismo de las minorías, con larga historia, lejos de pretender borrar la idea de raza han reclamado su registro y el desarrollo de políticas de discriminación positiva. Probablemente esto ha impulsado la investigación.

disciplina mayor que otros grupos, por su supuesto comportamiento escandaloso o incumplimientos del código de vestuario, y los profesores dedican menos atención a sus logros académicos (Lei, 2003; Morris, 2007; Archer-Banchs y Behar-Horenstein, 2011). Algunas resisten de forma directa o velada a este modelaje institucional, mientras otras acaban adoptando los roles de los que supuestamente la escuela pretendía emancipar.

Los estudios del feminismo postcolonial han indagado en cómo esta estructura social jerarquizada impacta en los procesos de subjetivación. Uno de los supuestos repetidos en el contexto europeo es el calado que han tenido las relaciones de poder coloniales en la consciencia colectiva produciendo la normalización de lo blanco y alienado de la propia identidad, lo que Fanon (1967) llamó la “máscara blanca” (en Phoenix, 2009). Según Phoenix, la escuela actúa como espacio de subyugación de sujetos racializados que no consiguen verse a sí mismos como apropiados. Genera procesos dolorosos que reproducen las relaciones coloniales tratando a las chicas de minorías entre un continuum de ausencia normalizada/presencia patologizada que no siempre ellas mismas reconocen como procesos de racialización y racismo. Según Archer-Banchs y Behar-Horenstein (2011) desarrollar una identidad racial es complejo para las chicas afroamericanas que han internalizado los estereotipos manejados para definir las. Como consecuencia, algunas eligen evitar la afiliación y asociación con miembros del propio grupo racial buscando éxito académico. De la misma forma es común encontrar chicas que escogen la alianza con sus iguales afroamericanos, asumiendo el riesgo académico que puede implicar. La identidad que adopten tendrá una importante influencia en sus trayectorias educativas y sociales.

Así pues, la intersección de múltiples diferencias ha construido a las mujeres de minorías y de clase popular de forma devaluada, con feminidades inadecuadas y siempre excesivas a ojos de la escuela. Estos resultados pueden inspirar un análisis comparativo para identificar qué principios operan en el contexto español, y qué estrategias han adoptado estas chicas frente a ellas.

Metodología

La fase exploratoria del trabajo etnográfico se ha realizado en dos municipios catalanes de las comarcas de la Selva y el Maresme. Se ha privilegiado el estudio sobre las chicas distinguiendo dos grupos según edad (jóvenes-adolescentes y jóvenes-adultas) y según lugar de nacimiento (afrocatalanas y negroafricanas). La aproximación al grupo de jóvenes-adolescentes se ha desarrollado a través de la observación no participante en un instituto de secundaria en 2º de ESO. Para el grupo de jóvenes-adultas se han realizado historias narrativas a distintos miembros de cinco familias procedentes de países de África occidental, pertenecientes al flujo que Jabardo ha llamado comunidades étnicas (Jabardo, 2006).

A continuación, se desarrolla el análisis de los primeros datos obtenidos en el grupo de chicas jóvenes-adultas afrocatalanas a través del relato de Adama.

Adama: ¿una chica afro/catalana?

Adama es una chica de 19 años que vive en un municipio costero de la provincia de Barcelona. Nacida en Cataluña hija de padres gambianos de etnia fula. Actualmente estudiante universitaria.

Su exitosa **trayectoria académica** es descrita de forma lineal. Fue a la escuela de infantil y primaria pública más próxima a su casa (en el centro histórico, no segregado con menor proporción de población extranjera que los barrios periféricos), la terminó con notables resultados a la edad prevista y siguió su educación secundaria en el instituto público asignado a los estudiantes de su escuela. Nunca se ha incorporado al mundo laboral.

“Siempre me ha gustado estudiar. Cuando acabé la ESO quise hacer Bachillerato y cuando acabé el Bachillerato no me veía trabajando tampoco, preferí seguir estudiando.”

Durante la entrevista hubo dos situaciones especialmente emotivas que indican pasajes significativos en su trayectoria vital. Mientras hablaba, la voz entrecortada y los ojos llorosos, revelaron su sufrimiento. El hecho de que en las dos ocasiones se estuviese refiriendo a su madre y a cuestiones vinculadas con la percepción de proximidad/alejamiento del propio grupo nos lleva a identificar en la historia de Adama algo más que su vivencia personal y nos remite a la literatura científica sobre educación de los jóvenes de minorías o inmigrantes.

Desde este análisis se recogen las **experiencias académicas** que han emergido como relevantes en distintos contextos de su vida. En algunos aspectos coinciden con resultados de investigación sobre éxito escolar de chicas gitanas (Abajo y Carrasco, 2004) y chicas marroquíes (Pàmies et al., 2012) en España.

Familia y comunidad

Adama explicó que su madre se había vuelto “más musulmana”, se puso pañuelo y vigilaba más que sus hijos realizasen los rezos, en un posible proceso de repliegue étnico o reislamización (Pàmies y Carrasco, 2013; Moreras, 2007).

“Se encontró una temporada mal y se fue a Gambia y al volver estaba más religiosa, no sé, más creyente. (...) Estuvo unos días en casa de su madre y luego, una temporada en un... curandero.”

Adama se define como musulmana aunque desde una aproximación crítica a la tradición (p.ej. quiere aprender árabe para comprender El Corán y no solo repetirlo). Cuando la entrevistadora preguntó sobre el estado de salud actual de la madre ella visiblemente afectada dijo que no mejoraba y que no iba al médico. Su dolor parece producido por la incapacidad para cerrar la brecha que separa su concepción de los procesos de salud/enfermedad/atención (influenciados por la biomedicina) de los de su madre (orientados por la cosmología fula en sincretismo con el Islam).

Igualmente relató otros pasajes que muestran esta distancia intergeneracional a la vez que el vínculo emocional, por ejemplo la poligamia “temporal” (al poco tiempo su padre se divorció) de su

padre que vivió con desconcierto.

En la segunda experiencia relatada evidenció la frustración respecto a los ideales de su madre sobre los hijos, basados en el mantenimiento de la tradición y en concreto el conocimiento de la lengua *materna*.

“Que haga caso a sus padres, que ayude en casa y cosas así y lo de las tradiciones...y sí, un poco sí, en plan –“Mira que bien habla la hija de tal o de cual, habla perfectamente (...) me hacía sentir mal, en plan ¡no sé hablar bien!”

Su madre parece estar cumpliendo el papel de transmisora cultural y aumentó el control especialmente hacia sus hijas (como estandartes del prestigio familiar basado en su honor sexual) ante el peligro de asimilación cultural⁵.

A la vez, su familia ha mantenido altas expectativas sobre ella, en un proyecto familiar de movilidad social ascendente y mantenimiento del prestigio que su familia tiene en origen (familia fundadora) y en la comunidad (de los primeros migrantes en el municipio). La animan a estudiar y han invertido en apoyos para la escolaridad (extraescolares de informática e inglés).

Adama ha recibido mensajes de impulso hacía el desarrollo de roles proescolares a la vez que de refuerzo de la identidad étnica intracomunitaria, a veces aspectos contradictorios.

La escuela

En el ámbito escolar Adama identifica dos profesores que proyectaron expectativas académicas sobre ella. Especialmente recuerda la buena relación que tenían con su padre y algunos actos de refuerzo positivo sobre ella:

“Tenía la sensación que me prestaba más atención que otros profesores (...) me acuerdo mucho porqué la senyoreta Maika y mi padre se llevaban bien...Sí, porqué no sé: “La Adama trabaja bien se esfuerza mucho, no sé qué...”

En cambio en la escuela secundaria percibió esta sobrevaloración como una implícita forma de racismo. Aunque ella no afirme haber sufrido discriminación vemos como sí identifica que la *subestimaban*.

“Si hacia algo bien era en plan: “oh, que bien!” pero era como...me halagaban más solo porqué lo había hecho bien (...) como si me subestimaran.”

El éxito de Adama era imprevisto a tenor de los estereotipos que se atribuían sobre los estudiantes negros como comunidad.

“Los chicos negros que había, pues la mayoría no estudiaban o no acababan la ESO y cosas así, y claro, es diferente, o sea, no sé, supongo que sería por eso.”

⁵ Esto se ha identificado en algunas investigaciones como potenciador del éxito escolar (Suarez Orozco y Qin, 2006).

Aunque su temperamento e imagen moderada y la probable modelación de su cuerpo y gestualidad, han hecho que no fuese considerada una chica excesiva, encajando mejor con las feminidades promovidas en la escuela.

Los iguales

Las amigas de Adama son todas blancas de clase media. Mantiene el mismo grupo desde la primaria. La pertenencia al grupo de iguales puede haber supuesto un apoyo a su proceso escolar. Todas las chicas presentaban actitudes proescolares y se apoyaban en las tareas (iban a a biblioteca juntas), lo que probablemente supuso un factor relevante para que todas desarrollasen continuidad educativa en postobligatoria.

Cabe destacar que no asistió a ningún programa específico y fue situada en un grupo considerado de alto nivel en el instituto. Esto le permitió el acceso al capital social 'horizontal'.

A la vez ha vivido su negritud en un contexto donde siempre era la excepción y ha normalizado la "blancura" en las instituciones y en sus relaciones cotidianas, a excepción de las del ámbito familiar.

"Cuando he estado por el campus y he visto a otras chicas negras es como, ¡hay más gente! ¡No soy la única! Pero, claro, están estudiando otras carreras, no sé, es gente que... están por ahí estudiando otras carreras."

¿Cómo han impactado sus itinerarios y experiencias en su identidad?

Adama parece una chica de pocas palabras. Inicialmente podría ser etiquetada como tímida y callada, invisible para la escuela, aunque las palabras que pronuncia son reflexionadas y resuenan con suficiente contundencia como para no ser percibida como sumisa. Tampoco excesivamente fuerte, la acompaña un bajo tono de voz y una actitud pausada.

Los silencios en su relato fueron significativos así como el explícito desconocimiento de buena parte de sus orígenes, la trivialidad atribuida a su negritud y la escasa reflexión sobre el impacto que ha podido suponer ser hija de padres extranjeros negros. Todo ello apunta a posibles dilemas identitarios no resueltos.

Adama parece tener una vida de compartimentos estancos. En cada uno de ellos se proyecta como "afro" o como "catalana", pero no parece que pueda ser afro-catalana. Trata de buscar una opción identitaria mixta para circular en las instituciones sin una completa asimilación.

Intuimos que la institución escolar ha penetrado en Adama inculcando parte de la consciencia colectiva colonial. Le ha conferido una "máscara blanca" que ha permitido el desarrollo de una trayectoria académica exitosa, no sin contradicciones y costes emocionales.

Reflexiones finales: resituando la no-raza en Cataluña

La atribución de estereotipos negativos sobre las chicas negras como excesivas parece aplicable al contexto español. Mientras los fracasos se perciben comunitarios, los éxitos siguen siendo personales y no suponen deconstrucciones. La continuidad educativa es una opción dolorosa. Estos éxitos aún son batallas individuales silenciadas que cuestionan las condiciones de inserción promovidas en esta sociedad.

En otros grupos, como p.ej. los gitanos, su pertenencia étnica es a veces desconocida (Abajo y Carrasco, 2004:104). Estas chicas, en cambio, no pueden ocultar su negritud aunque el desarrollo de estrategias de feminidad de clase media parece borrarla parcialmente.

La racialización generizada se revela como fenómeno central en la vida de estas chicas en un contexto que retóricamente se piensa “incolore” y es especialmente “ciego” hacia la negritud.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E.; Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Colección Mujeres en la Educación, no. 4. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Archer-Banks, D.; Behar-Horenstein, L. S. (2012). “Ogbu revisited: Unpacking High-Achieving African American Girls’ High School Experiences”. *Urban Education* 2012, 47:198.
- Arias, D.; Berkey, L. (2009). “Constructing ‘multiple’ conceptions of blackness: a case study of how american students contest identity at a predominantly White liberal arts college in the United States”. *The Journal of International Social Research*, Vol. 2/8 Summer, 2009.
- Carrasco, S. (1997). *De la diversitat a la desigualtat. Racismes, societats i identitats*. Barcelona: Graó.
- Fordham, S. (1988). “Racelessness as a Factor in Black Students’ School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory?”. *Harvard Educational Review*, Vol. 58, Nº 1 Feb. 1988: 54-84.
- (1993). Those Loud Black Girls: (Black) Women, Silence and Gender ‘Passing’ in the Academy”. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 24, nº 1, (Mar., 1993): 3-32.
- Jabardo, M. (2006). *Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino*. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, núm. 11. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Lei, J. (2003). “(Un) Necessary Toughness?: Those ‘Loud Black Girls’ and Those ‘Quite Asian Boys’”. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 34 (2): 158-181.
- Narciso, L. (2010). “Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l’acadèmia”. *Quaderns-e*, Nº 15 (2): 76-95.
- (2012). *Niños y Jóvenes negroafricanos en Cataluña. Principales indicadores de inclusión/exclusión social*. Trabajo de Máster, Dir. Sílvia Carrasco. Documento no publicado.
- Moreras, J. (2006). “¡Que vuelvan los reyes católicos! Los conflictos en torno a la presencia musulmana en Cataluña”. En M. Poblet y P. Casanovas (Eds), *Polítiques de l’Islam y models d’Europa*. Barcelona: Caixa Sabadell.
- Morris, E.W. (2007). “Ladies’ or ‘loudies’?: Perceptions and Experiences of Black Girls in Classrooms”. *Youth Society*, 38:490.

Pàmies, J.; Carrasco, S. (2013). *Islam y Educación*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Pàmies, J. et al. (2013). "Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada". Recercat. Informe de investigació.

Phoenix, A. (2009). "De-colonising practices: negotiating narratives from racialised and gendered experiences of education". *Race, Ethnicity and Education*, Vol. 12, Nº 1:101-114.

Suarez-Orozco, C.; Qin, D. B. (2006). "Gendered perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth". *International Migration Review*. Vol. 40. Number 1 (Spring 2006): 165-198.

Vives, L.; Sité, S. (2010). "Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación". *Revista de estudios de juventud*, junio 2010, nº 89: 163-186.

Procesos de socialización de las jóvenes musulmanas con velo en el contexto educativo

Ana Salas Rodríguez, Universidad de León, ana.salas.r@gmail.com

Introducción

La presente comunicación forma parte de mi Tesis Doctoral sobre el Velo Islámico en la educación, que todavía está en proceso, por lo que aún no se ha terminado la obtención de datos, y los resultados que se puedan ofrecer en esta comunicación no dejan de ser provisionales.

La muestra tampoco es representativa, en este trabajo sólo presento lo referente a unas trece chicas que estudian en tres institutos de Madrid, si bien cada uno pertenece a una zona que se podría asociar a una clase social predominante.

Lo que se presenta es una exposición resumida de los diferentes contextos y situaciones que me he encontrado a lo largo del trabajo de campo, describiendo muy a grosso modo, por un lado, el proceso de socialización que he observado en las adolescentes musulmanas que utilizan velo en el ámbito educativo tanto con sus compañeras y compañeros, como con el profesorado en general (clases de educación física, cambios de clase, recreos, y a la salida del centro) y, por otro lado, una parte del discurso de las propias chicas musulmanas y del profesorado de los institutos donde estudian.

Hay que tener en cuenta que el instituto, como institución educativa formal que es, tiene unas rutinas y unas normas que dificultan bastante el poder acceder a las menores, además de que los espacios y tiempos para hablar con ellas sin interrumpir las actividades académicas se limitan al recreo. De ahí la necesidad de quedar con ellas en otros contextos. Por este motivo, las observaciones se han complementado con otros registros fuera del ámbito educativo.

No busco, por tanto, ofrecer conclusiones definitivas, sino presentar el progreso del trabajo y aportar algunas pinceladas de lo que puede suponer enfrentar los dos discursos: chicas musulmanas con velo vs profesorado, y dos, o incluso, tres imágenes:

1º) la imagen estereotipada de los medios de comunicación respecto a las mujeres musulmanas en general, y de las que utilizan velo, en particular;

2º) la imagen del profesorado (que puede adscribirse, o no, a la imagen de los medios de comunicación, y que se entrecruza con otros muchos discursos e imágenes: feminismo, islamofobia, derecho a la educación...);

3º) la imagen que las propias muchachas musulmanas tienen de sí mismas.

Al mismo tiempo, busco generar debate y construir conocimiento colectivamente, de manera que se puedan desarrollar nuevas interpretaciones y vías de trabajo en torno a este tema.

¿Por qué estudiar la socialización de estas menores?

Tanto a nivel social como a nivel educativo se ha evidenciado un rechazo hacia el colectivo musulmán, representado en España mayoritariamente por el colectivo magrebí. Según las conclusiones de estudios sobre el tema: “la presencia de marroquíes sirvió para representar al otro más significativo (Martín Muñoz, García Castaño, López Sala y Crespo, 2003, citados en Pámies, 2011) y contemplarlo desde la lejanía cultural y lingüística, pero en especial desde la mayor de las distancias religiosas”, y “se conceptualizan desde la mayoría [de la sociedad] como la expresión de unos universos culturales contrapuestos” (Pámies, 2011).

Existe en la sociedad un discurso y una imagen estereotipada sobre la “mujer musulmana”, unida a una visión del colectivo musulmán como machista, según la cual se asocia el uso del velo “islámico” con mujeres oprimidas y sumisas. Esta visión, además, se suele trasladar también al ámbito educativo, ya que el profesorado, como miembro de la sociedad, no es ajeno a lo que ocurre fuera del centro educativo.

De hecho, en la investigación realizada por el Colectivo IOÉ, en 2007, con el título “Inmigración, Género y Escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado”, se llega a la conclusión de que “una modalidad recurrente del discurso es aquella que atribuye un plus de sexismo al alumnado procedente de familias musulmanas, incluso respecto a la población autóctona que también es considerada ‘machista’” (Colectivo IOÉ, 2007: 55).

Así entendemos que ha pasado, por ejemplo, con la alarma social generada en torno al velo, que al final genera el aislamiento de las menores que acudían a los centros escolares con el velo y, a nivel social, de las mujeres que lo llevan en la calle: “El signo más evidente de la existencia de una anomalía, según la percepción de buena parte del profesorado, es la utilización por las alumnas musulmanas del pañuelo que cubre su cabeza,... que se interpreta como un signo de encapsulamiento, marcaje y relegamiento de las mujeres de la vida social, en la que predomina incuestionadamente la figura masculina.” (Colectivo IOÉ, 2007: 55).

Partiendo de esto, no es casual que uno de los argumentos de las prohibiciones o limitaciones al uso de los “velos” en espacios públicos y en los centros educativos es liberar a las mujeres musulmanas de esa sumisión a la que sus maridos y familiares masculinos les condenan.

No en vano, gran parte de las feministas occidentales de corte ilustrado, como Celia Amorós (Amorós, 2009) y otras, afirman que el uso del hiyab supone introducir a las jóvenes en una segregación

de espacios y roles, ya que llevan las paredes de su casa a cuestras y son las portadoras de la moral y la tradición machista y patriarcal. Consideran que todo ello las que impide relacionarse con normalidad con sus compañeros.

Precisamente es esa idea de la sumisión la que más me interesaba, junto a la idea de que las chicas musulmanas no pueden hablar, dar la mano o relacionarse con chicos que surgió a raíz de un documental de Documentos TV¹, en el que un grupo de chicas musulmanas viajaban a Granada, y que generó bastante debate en algunos foros y páginas web como WebIslam.

Me preguntaba si realmente esta distancia con los chicos era así de radical, o por el contrario se relacionaban con ellos con “normalidad”², y sobre todo, en caso de darse esa distancia, si influía en la visión que las propias chicas tenían de la igualdad de género.

También me interesaba conocer cómo se trasladaba esa socialización, y esa supuesta distancia, al tiempo de ocio, y conocer en qué actividades emplean ese tiempo libre, y si el velo (o lo que éste significa para ellas y las implicaciones que como resultado de ese significado tiene en sus vidas) influye en la elección de las mismas.

Del mismo modo, y como resultado de la alarma generada en algunos centros educativos, quería conocer cómo se sentían ellas a raíz de las expulsiones de otras chicas: si habían tenido problemas en el centro, o en la calle, y si era así, cómo las afectaba, y al mismo tiempo, cómo lo solventaban. Aquí entra en juego el discurso del profesorado, que es importante analizar para comprobar si favorece el desarrollo de un racismo de género de baja intensidad (alentado por lo medios de comunicación), o si, por el contrario, genera discursos alternativos que vayan en la dirección de una auténtica educación intercultural.

Metodología

En esta fase de investigación, que todavía está en proceso, se parte de una metodología fundamentalmente cualitativa, a través de entrevistas en profundidad y observación participante (pasiva y activa), puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos culturales, sociales y educativos (Velasco y Diaz de Rada, 1997).

Para eso se ha llevado a cabo un proceso de observación participante con las muchachas en el ámbito formal que supone el instituto, concretamente en las clases de educación física, por ser éstas una de las materias que da más pie al contacto entre el alumnado, y por que según una parte del discurso feminista occidental, tras la imposición del velo a las menores, llega la prohibición de hacer educación física (Amorós, 2009).

1 Programa de RTVE (Radio-Televisión Española).

2 Con el término “normalidad” me refiero a la naturalidad y espontaneidad que se asume en las relaciones entre mujeres y hombres en la sociedad española, donde, salvo excepciones, nadie se escandaliza por ver a un chico y a una chica hablando, trabajando juntos, e incluso teniendo un contacto corporal mínimo, como puede ser darse la mano, darse dos besos, o tocarse el brazo.

También se ha llevado a cabo una observación de las menores en otros contextos educativos más informales como recreos, cambios de clase, salidas del centro, para comprobar si el velo supone, como plantean algunas feministas, una traba a su socialización con sus iguales chicas y chicos.

También se ha diseñado una entrevista para conocer la percepción que tiene el profesorado respecto al colectivo musulmán y el controvertido tema del uso del velo por parte de las menores musulmanas en el ámbito escolar. La intención es llegar a realizar una entrevista cualitativa o en profundidad: “Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bogdan, 1992, 101).

Respecto a las entrevistas con las chicas, están pensadas de manera mucho más informal, partiendo de una guía de conversación en la que se tratan temas como: relación con el centro, con sus compañeros y compañeras y con el profesorado; cómo sienten el velo y qué implicaciones tiene en su vida; complicaciones o situaciones de discriminación que han podido vivir desde que lo llevan; temas de género; sobre el Islam; sobre sus familias...

En definitiva, respecto a las chicas, se pretende conocer más sobre ellas y su forma de ser, como una forma de generar reflexiones en ambas partes (investigadores y observadas) que completen y complementen la información obtenida a partir de la observación pasiva y de las entrevistas.

Desarrollo

1º instituto:

El primer instituto que visité se encuentra en la zona sur de la Comunidad de Madrid, con bastante población musulmana, principalmente de clase baja: los padres trabajando jornadas muy largas y las madres dedicadas, especialmente, al trabajo doméstico. La mayor parte de las chicas de este instituto viven en pisos de protección oficial, en una urbanización de reciente construcción. Son en total 14 chicas con velo entre 13 y 19 años, que se dividen en tres grupos: cada uno con su lugar fijo en el patio y dos de ellos no se llevan nada bien entre sí.

El primero de los grupos son 3 chicas, exclusivamente, de diferentes cursos, que se sitúan en un extremo del patio y suelen vestir de colores oscuros.

Los otros dos grupos, aunque se sientan casi al lado, en otro extremo del patio, y de vez en cuando hablan entre ellas, mantienen una separación bastante evidente. En uno de ellos, hay siempre dos chicas, de las más jóvenes de las que llevan velo, junto con dos chicas de piel muy blanca y pelo rubio, y dos chicas de piel negra, y suele juntarse a ellas también un chico. Una suele llevar el velo recogido atrás, y las dos visten colores muy alegres. En el otro se agrupan la mayor parte de ellas,

en concreto 9, junto con alguna otra chica que no llevan velo. De vez en cuando pasa por el grupo un chico y habla un rato con ellas, pero no hay contacto de ningún tipo. Excepto dos de ellas que llevaban velos más coloridos, el resto los llevaban normalmente de color oscuro, y había días que parece que todas se ponían de acuerdo para llevarlo negro.

En este primer instituto no pude entrar en las clases de educación física, porque de hecho, aun contando con la autorización de los padres, se me prohibió hablar con ellas en el centro educativo hasta que no me las presentara el propio director.

Cuando quedé con ellas fuera del instituto, aparecieron mucho más arregladas que en el centro, alguna maquillada, y con velos muy elegantes. Me contaban que en su tiempo libre se dedicaban a dar paseos por su urbanización, o ir a casa de alguna de ellas. No salían con chicos, en el sentido de que ellos no participaban en sus paseos, pero sí se relacionaban con ellos, por lo que me contaban bromeaban con los chicos del barrio, tanto musulmanes como gitanos, y otros.

Sólo una de ellas formaba parte de una asociación mixta de jóvenes musulmanes y participa en las actividades que se organizan, así como en los campamentos y encuentros mixtos. Pero todas asisten a la mezquita los fines de semana para aprender árabe.

Son las únicas que me han dicho que no se sienten españolas, y que las gustaría volver a Marruecos, a pesar de haber nacido casi todas en España.

En el centro no han tenido problemas por utilizar el velo, aunque tanto en su barrio como en otras zonas sí que han oído insultos racistas y sobre todo muchos comentarios y miradas de desprecio.

2º instituto:

Se encuentra situado en la ciudad de Madrid, en la zona de la parada de metro Oporto, con bastante población inmigrante en general, y de clase media y media-baja. En el instituto hay 7 chicas, y tuve contacto con 4 de ellas. Iban también desde los 13 hasta los 19 años.

Dos de ellas juegan en el equipo de fútbol. Se sienten completamente españolas. Pude ver varias veces contacto con chicos, compañeros de clase, con los que bromeaban y había un contacto físico espontáneo a la hora de tocar el hombro o el brazo, e incluso darse dos besos. A pesar de ello, me comentan, como en el caso anterior, que hay que mantener las distancias con ellos. Pero también me dicen que, desde que utilizan el velo, sienten que las compañeras, pero sobre todo los compañeros de clase, las respetan más, precisamente por esas distancias que el velo impone.

Dos participan también en otra asociación árabe y también lo hacen en el mismo tipo de actividades que las del instituto anterior. En el tiempo de ocio no contemplan el ir de fiesta, o a discotecas, porque entienden que “se va a lo que se va”. Aunque normalmente quedan entre chicas, pasean, van a las cafeterías, a comer por ahí, de compras al centro comercial o a casa de alguna. También pueden quedar en grupos en los que haya chicos, aunque esa parte no se la digan directamente a los padres. De hecho, una me ha dicho que su mejor amigo es un chico.

Han sufrido también algunos insultos e incluso alguna agresión, pero tienen claro que hacen lo que creen que deben hacer y no les importa lo que opinen los demás. En el ámbito educativo no han tenido graves problemas, pero sí conocen varios casos de chicas a las que han expulsado del centro educativo, o al menos amenazado de expulsión, por utilizar el velo. Si bien, en las prácticas externas, tienen más dificultades para encontrar empresas que las acepten; algo que se repite en todos los IES.

3º instituto:

Este centro se encuentra en el norte de Madrid, en una zona de construcción reciente, de clase media-alta y alta. Apenas hay población inmigrante en la zona y en el IES destacan las tres chicas con velo, una de ellas lo lleva atado atrás. Dos están juntas en clase, y fuera, aunque se relacionan con otras compañeras, y en clase de educación física también se dividen en los grupos. Sin embargo, no se llevan bien con la otra chica, que va a otra clase, y que su grupo de amigas es español.

Mientras las primeras van a la mezquita a rezar y aprender árabe y no quedan con chicos, ni salen hasta muy tarde, la tercera es todo lo contrario, ya que sí sale de fiesta con sus amigas y amigos y no va a la mezquita. Sin embargo, es casi la única que lleva el velo a pesar de la opinión de sus padres.

Conclusiones

Chicas: Respecto al velo, todas responden que lo llevan por su religión y que lo asumen con naturalidad. Aunque saben que hay gente que las mira mal y que incluso las insulta.

Asumen que utilizar el velo implica, o debería implicar, “frente a las que lo llevan por moda o por las apariencias”, cierta modestia, no marcar las formas, y dejar claro que no van a tener relaciones con los chicos, más allá de la amistad, y una amistad que limite el contacto, con unas distancias lo suficientemente claras como para que ellos no las “malinterpreten”. A parte de eso, consideran que son igual que los chicos, que tienen los mismos derechos, y que no se sienten inferiores a ellos, ni hacen lo que ellos manden, porque además, el Islam las reconoce unos derechos como mujeres, aunque son conscientes de que hay machistas en todas partes.

Ante el riesgo de que las pudieran echar del centro educativo, o tener dificultades para encontrar trabajo, todas han manifestado que antes se quedan en casa que quitarse el pañuelo, pero que no se rendirían, que seguirían buscando un trabajo en el que las aceptaran

Profesorado: Entre el profesorado destacan dos discursos: aquellos que consideran que es un símbolo que discrimina a la mujer y que, por lo tanto, debe prohibirse, porque además, según ellas y ellos, las chicas no se relacionan con el resto de su grupo (aunque muy pocas me dicen que hayan observado si se relacionan o no con los chicos), y el discurso de quienes lo respetan, mayoritariamente porque no les causa problemas. Sin embargo, todos destacan que sus alumnas son “muy buenas estudiantes, muy sumisas, no dan problemas”. Este punto me parece muy importante porque de esta imagen se derivan los comportamientos y actitudes que muestran hacia ellas, pudiendo ir desde

un paternalismo bienintencionado, a un racismo de género, que favorezca su expulsión del sistema educativo y perpetúe la supuesta “sumisión”.

Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (2009). *Vetas de Ilustración. Feminismo e Islam*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Colectivo IOÉ, (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y el alumnado*. Madrid: CIDE. Colección CREADE.
- Pámies, J. (2011). “Las identidades escolares y sociales de los jóvenes Marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 10(1): 144-168.
- Velasco, H. M.; Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Deconstruyendo y construyendo la escuela como espacio de emancipación(es)

Patricia López Giménez, Universidad Autónoma de Barcelona. lopezg.patricia@gmail.com

Introducción

“Queremos aprender para ayudar a nuestros hijos a hacer los deberes. Queremos que vean en sus madres un referente, y queremos saber qué es lo que nos piden... al menos tener los conocimientos básicos”.

Mari, madre del AMPA

El propósito que me contaba Mari el día en que las conocí, el de una *madre que quiere lo mejor para sus hijos*¹, adquiere más sonoridad pública cuando se trata de una madre que es mujer y es gitana², y que está proclamando su idea dentro de una aula, en el colegio payo donde su hija menor está cursando quinto de primaria. La intención expresada por Mari era la intención de nueve mujeres más, todas, excepto una de ellas, gitanas. Ésta también fue la intención que me motivó a implicarme en su proyecto y a escribir mi tesina de máster.

Este trabajo pretende dar a conocer, por un lado, el papel que los ejes de interseccionalidad género-etnicidad-clase social juegan en el contexto escolar y, por otro, cómo este espacio público se convierte en un espacio privado, construido como herramienta de poder grupal y femenino que pretende visibilizarse en una estructura institucional *payo*. Y también, cómo se convierte en una herramienta emancipatoria individual en contraste con los *ideales gitanos* del comportamiento femenino consagrados en la comunidad gitana del barrio (Gay y Blasco, 2011).

1 Especialmente me refiero a lo que ellas se referían durante muchas de nuestras conversaciones, cuando ellas enfatizaban la intención de continuidad escolar de sus hijas e hijos ya que ellas no habían podido hacerlo.

2 Dejando de lado los fundamentos teóricos y las interseccionalidades que el ser mujer y ser gitana puedan traer implícitas, hago patente el orden con que la mayoría de ellas se definían a sí mismas: “primero soy Mujer, luego soy Gitana”

Aproximaciones y fuentes teóricas

Entendiendo la escuela como espacio físico y simbólico donde ha tenido lugar la observación, en este contexto también la entenderemos como una institución social vinculada poder y, por lo tanto, a la reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). Traducido al caso de los colectivos étnicos minoritarios, la escuela aquí también es un espacio para la manifestación de situaciones de segregación, asimilación y racismo institucional (Gillborn, 2009).

Ya refiriéndonos a las relaciones que se establecen dentro de la escuela desde la antropología de la educación han resultado esenciales las aportaciones del modelo explicativo de John Ogbu (1983, 2003) respecto a la contextualización de la relación minoría gitana - mayoría paya en una historia de contactos jerarquizada³. Por otra parte, dentro del contexto relacional y las teorías de la reproducción social, el concepto de resistencia de Willis (1977) ha sido clave para poder definir la actitud de estas mujeres en cuanto a su principal estrategia de empoderamiento. La formación de este grupo de madres como AMPA⁴ constituye una estrategia de resistencia que a su vez permite el desarrollo de una cultura contra-hegemónica dentro de la cultura escolar paya con el objetivo de hacer frente a las presiones payas impuestas por esta última.

Añadiendo el género al asunto que nos atañe, y más aun cuando uno de los principales objetivos es dar a conocer las estrategias participativas a la vez que emancipatorias de estas mujeres desde su etnicidad, es importante la perspectiva *positiva* que nos ofrecen Abajo y Carrasco (2004) en su trabajo “*Experiencias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*”.

Otras dos etnografías más con mujeres gitanas han sido una gran referencia durante mi trabajo. Por un lado, el fundamento etnográfico de Maria José Casa-Nova (2002) ha resultado crucial⁵ para poder dar base teórica a la heterogeneidad interpersonal de estas mujeres, en cuanto a la percepción de sus vivencias. Por otro lado, la etnografía de Paloma Gay y Blasco (2001), “*Ágata*”, y el trabajo etnográfico mediante la historia de vida de una mujer gitana que camina transversalmente entre la cultura gitana y la cultura paya huyendo de la imagen de la gitana ideal. Las protagonistas de este trabajo dibujan un recorrido paralelo, pero de forma colectiva y dentro del contexto escolar.

Respecto a la introducción de la clase social como tercer eje de interseccionalidad, los trabajos y las consecuentes teorías de la antropología del género enmarcadas dentro del black feminism norteamericano de los sesenta y setenta me han aproximado al concepto de emancipación que he

3 La relación gitana-paya se traduciría en la presente situación en la relación mujeres gitanas-fuerzas comunitarias. En este caso también me baso en la descripción que hace Ogbu del papel que juegan las desigualdades estructurales y las fuerzas comunitarias en el modelado de las respuestas de los estudiantes durante la escolarización, en presente traducido al aparente modelado de respuestas de estas mujeres. Por otro lado, en el contexto de minorías dentro del entorno escolar, también parto de la base y distinción teóricas de que estas mujeres componen lo que Ogbu (1983) designa ‘minorías de casta’ o involuntarias, aquellas minorías que tienen origen en la conquista, el esclavaje, y –siglos después– la persecución y, como consecuencia, han sufrido una cronificación de este status, por lo que las barreras sociales que deben superar se perciben desde una perspectiva muy pesimista, como casi insuperables.

4 Asociación de Madres y Padres de Alumnos

5 Casa-Nova, en su obra “*Etnicidade, Género e Escolaridade*” (2002) utiliza justamente los tres ejes del título para la construcción de la etnografía de un grupo de mujeres gitanas de la ciudad de Porto (Portugal) en contexto escolar.

pretendido describir en este trabajo. La emancipación como la capacidad de estas mujeres a representarse a ellas mismas construyendo su propio discurso (Kóczé 2011); tanto en la intimidad e independencia de sus respectivas familias y maridos (Anyon, 1983), como respecto a la capacidad de cambio social cuando ésta se lleva a cabo desde el colectivo (McRobbie, 1978; Anyon, 1983).

Metodología

El presente trabajo se construye mediante el método etnográfico a partir de la observación participante, durante siete meses, con un grupo inicial de diez mujeres, las propias iniciadoras de este proyecto. Esta muestra se fue reduciendo de forma natural y significativa conforme el proyecto iba avanzando. El uso de redes sociales, en este caso de Facebook, también ha sido una buena herramienta de comunicación externa e interna, lo que también ha implicado una significativa fuente de información.

El espacio. Los espacios.

El proyecto se desarrolla en un barrio periférico próximo a la ciudad de Barcelona. *Periférico* tanto por su situación local y geográfica como por la confluencia de unos factores socioeconómicos y demográficos que siempre lo han diferenciado del centro de la ciudad. Su población autóctona es fruto de las migraciones del sur de España después de la Guerra Civil. Su orografía aislante y las duras condiciones laborales a las que las personas recién llegadas se exponían dieron un carácter *suburbial* al barrio, carácter aún vigente a nivel social. Actualmente la mitad de la población es inmigrante de fuera de España. Por otra parte, más de la mitad de la población autóctona del barrio es gitana.

Debo remarcar que, como ya indican Abajo y Carrasco (2004), aunque podamos contextualizar el barrio social, cultural, económica y relacionalmente, en él viven personas con circunstancias temporales o crónicas concretas y muy heterogéneas entre ellas. Un hecho que también pretende destacar la presente aproximación etnográfica.

Respecto al colegio, su propia situación y estructura interna marcada por la visible incomunicación entre profesorado y dirección durante los últimos años provocaba que, aunque política y socialmente éste constituyera un *emblema* para la movilidad social del barrio, en realidad hubiera una falta de identidad sólida y de mirada integradora para con el propio barrio.

La iniciativa. Del silencio a la sonoridad.

Cuando nos conocimos, Manuela, otra de las mujeres, me explicaba la frustración que les suponía el “sólo hacer bocadillos para las fiestas del cole” o el que no se les hiciera caso en ninguna de sus propuestas. Por aquél entonces yo estaba trabajando en un proyecto europeo con el equipo de investigación EMIGRA de la Universidad Autónoma de Barcelona, sobre la revisión del sentido y

la implementación de las políticas específicas del Plan Integral para el Pueblo Gitano en Cataluña, cuando me llamaron para explicarme la iniciativa que habían tenido estas mujeres. No sólo fue la iniciativa lo que causó esa llamada, sino la expectación que levantó entre los agentes comunitarios⁶ el hecho de que un grupo de *mujeres gitanas* tuviera una iniciativa –y con ello, una *agencia*- y formara una *unidad* que quería tomar decisiones por sí misma fuera de la *rigidez paya y patriarcal*. Con esta última afirmación me remito al reclamo unísono que se oía a menudo: “*si esa dirección estuviera formada por mujeres, otro gallo cantaría*”.

Ellas habían estado formando parte del AMPA durante más de tres años, con la intención de implicarse en la educación de sus hijos e hijas; pero tanto ellas como los agentes del PEE⁷ explicaban que ni director ni profesorado cedían a sus propuestas más allá de su participación y su trabajo en las fiestas y las actividades extraescolares. Por ello, necesitaban a *alguien* que *avalara* esta iniciativa, especialmente si este alguien era *paya* y universitaria. Así que nos reunimos, *ellas*, los agentes del PEE y LIC y yo, sin presencia –pero con el consentimiento- de la dirección, y sentamos las bases para su proyecto. En realidad las bases las sentaron ellas, para la dirección yo sólo era un *agente de control* sólo en apariencia. Me designaron como dinamizadora del proyecto e iniciamos las sesiones taller siempre en la misma aula, la de claustro, desde donde se podía ver y supervisar todo lo que pasaba en el patio y alrededor de la escuela.

Mamás

Aquí debo incidir en la importancia de su reclamo permanente: “*Somos las Mamás del AMPA*”. Éste constituía su grito de sonoridad y agencia (Fordham, 1993), y hacía alusión a que eran *ellas*⁸ quienes se implicaban en la educación de sus hijas e hijos, o al menos las que trascendían del espacio familiar para implicarse en el contexto escolar.

Dentro de esta visión de las madres como forma de agencia para la participación en el espacio escolar, es importante hacer un paralelismo con el trabajo y punto de vista de Stephanie Jones (2007), quién abordaba esta visión desde el substrato más psicosocial del asunto: las relaciones intergeneracionales mediadas (o no) por la institución escolar, siempre teniendo en cuenta las relaciones de clase. En la línea de la autora, las madres gitanas sentían cierto recelo hacia las profesoras payas que *educaban* –y no a su gusto- a sus hijos, en un contexto educativo plenamente payo. Sabían perfectamente que la noción de madre paya no tenía nada que ver con la de madre gitana, y, por ello, se sentían invisibles o invisibilizadas y requerían de un espacio para poder *controlar* todo lo que en ese colegio estaba sucediendo.

6 Agentes del Plan Educativo de Entorno e Inspectoría de Educación de la zona, dirección y profesorado.

7 El PEE es una propuesta educativa normalmente gestionada por los Servicios Educativos de los ayuntamientos de las ciudades basada en la cooperación de los diferentes agentes educativos de la comunidad. Promueve la cohesión social como elemento de integración, fomentando a la vez la educación intercultural. Se dirige a todos los alumnos y alumnas de primaria y secundaria y comunidad educativa, y su intervención se centra especialmente en los sectores más vulnerables a nivel social, lo que finalmente se traduce en los barrios periféricos y con inmigración emergente.

8 Siempre estaba presente la alusión de que eran ellas –y no sus cónyuges- quienes estaban al cargo de la educación de sus hijos e hijas

Continuidades y discontinuidades en el proyecto. Emancipaciones

Oficialmente cada miércoles⁹ llevábamos a cabo una sesión taller previamente propuesta por ellas: empezamos por la redacción de un cuento con sus hijos e hijas más pequeños, clases de escritura, de catalán y sesiones de inserción al mercado laboral¹⁰.

A finales del primer mes las sesiones se iban turnando espontáneamente en sesiones de lo que ellas llamaban “*terapia*”, dada la necesidad que, me contaban, tenían de hablar de ellas mismas, de sus intimidades, de ir más allá de *controlar* qué hacía el profesorado con *sus hijos* y, sobre todo, de la necesidad de hablar de sus relaciones de pareja.

Ése fue el punto de inflexión y de diferenciación explícita de dos grupos divididos dentro de uno. Había mujeres que empezaban a ser irregulares en su asistencia, aquellas que no habían propuesto ninguna temática en las sesiones, que prácticamente no tenían relación con las profesoras y que se manifestaban satisfechas con su vida personal y familiar cuando atravesábamos el momento *espontáneo* de los talleres. Las mujeres que dejaron de asistir a las sesiones se relacionaban con las mujeres que asistían diariamente al Culto como espacio de crecimiento y aprendizaje alternativo, y tenían una mayor adscripción étnica en lo que se refiere a *ser una buena –o una referente– gitana*.

En este sentido, hay un paralelismo con lo que Casa-Nova (2002, 2008) describía en su etnografía. La autora describía la *permeabilidad a la asimilación cultural*, denotada especialmente a través de la diversidad de contextos locales y de redes de sociabilidad desarrolladas, definiendo en base a ellas los *lugares de etnia*, que reflejaban la gradación dentro del *habitus de etnia*¹¹ (formas de pensamiento y de actuación), reflejando así las diferentes interacciones que se dan entre la personalidad, el sentimiento y la práctica identitaria gitana. En las aproximaciones teóricas ya avanzaba que, moviéndonos dentro de estos términos, los lugares de etnia que ocupaban las madres que abandonaban el proyecto nos describían el *habitus simple* definido por la autora: aquellas actitudes o comportamientos que tienen la intención implícita de preservar todas las características históricas de su cultura, influenciadas por cierto determinismo étnico (Casa-Nova, 2002, 2008).

Las mujeres que seguían en el proyecto, seguían queriendo hablar del hecho de tener una vida familiar y conyugal poco satisfactoria y de lo que harían para solucionarlo, incidiendo mucho en la sexualidad conyugal e individual. Estas mujeres darían significado al concepto de *hábitus compuesto* (Casa-Nova, 2002, 2008), que se manifiesta sobre todo en la ampliación de sus redes sociales con *payas del barrio* y otros colectivos étnicos¹², la mayor voluntad comunicativa con los agentes escolares o la ampliación de su red espacial de recursos. La mayoría de estas mujeres contemplaban la

9 Aunque mi trabajo de campo con ellas y con el barrio se extendía más allá del taller dentro del colegio.

10 La mayoría de ellas había dejado de trabajar al tener a sus hijos, o bien trabajaban en el mercado ambulante

11 Los hábitos de etnia son construidos a partir de una auto diferenciación y autojerarquización de algunos elementos de esta etnia en relación a otros elementos-personas-del propio grupo (y en relación a otros elementos de otros grupos étnicos) y son definidos por la relación de diferentes esquemas de pensamiento y de acción, por la propia relación con la cultura y por las interacciones culturales intra e interétnicas.

12 Especialmente me refiero a los colectivos marroquí y paquistaní, los grupos inmigrantes más numerosos en el barrio.

emancipación como el *distanciamiento físico* de su familia y, especialmente, de sus maridos (Anyon, 1983) y vertebraban esta emancipación a través de la participación activa en el barrio y en la escuela.

Conclusiones

Una vez el proyecto se puso en marcha, el grupo de voces que en un inicio nacía de una sola voz, fue dando lugar a sus individualidades como mujeres, con sus propios objetivos, desde los diferentes lugares de adscripción étnica, para pasar de un intento de cambio social desde la acción colectiva a una revolución personal.

Para unas, el Culto significa una institución socializadora y vertebradora de necesidades tanto religiosas, educativas, psicoafectivas como lúdicas, por lo que llevan a cabo su emancipación personal desde la propia comunidad y desde la proximidad a sus familias. Para las otras, parte de esta revolución personal emerge de estos espacios escolares, que sirven de empuje para el surgimiento de nuevas metas personales: una mayor autonomía e independencia personal y comunitaria. Al mismo tiempo, este proceso las aproxima a experimentar una participación activa y más real en la educación de sus hijos e hijas desde la escuela. Este último hecho se traduce en un valor y una confianza crecientes en la escuela como institución dotadora de capital social, más que en una fuerza asimilatoria para estas mujeres.

Respecto a la escuela, el contexto de nacimiento de este proyecto era el de una escuela hasta ahora no adaptada a las características y necesidades multiculturales del barrio. Si partimos de esta base era relativamente fácil que esta escuela ignorara la voluntad inicial de estas mujeres a llevar a cabo este proyecto, así como también podía ser fácil que si el resto de fuerzas y agentes comunitarios del entorno escolar tomaban el timón de la iniciativa, los objetivos de estas fuerzas y los de las madres fueran bastante dispares. Si bien para la escuela y los agentes institucionales este proyecto ha tenido objetivos claramente instrumentales¹³, estas mujeres han aprovechado este contexto de deconstrucción para ocupar aquellos puestos de poder e iniciativa que nadie había ocupado en esos momentos; por un parte, para hacerse visibles dentro de esta rígida estructura paya, y, por la otra, para abrir puertas hacia la participación real de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J. E.; Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Colección Mujeres en la Educación, n.4. Madrid: CIDE-IM.
- Anyon, J. (1983). Intersections of gender and class: Accommodation and resistance by working-class and affluent females to contradictory sex-role ideologies. En S. Walker y L. Barton (eds.), *Gender, class, and education*. London: Taylor and Francis.

¹³ Con ello también me refiero a intereses de tipo político, por parte de algún sector del barrio y de la propia ciudad.

- Archer, L. (2008). "The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools". *European Educational Research Journal*. Volume 7 Number 1.
- Bereményi, B.Á. (2007). "Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa". *Periferia*, n.6.
- Carrasco, S. (2003). "La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España". *Revista de Educación*, nº 330.
- Carrasco, S; Pàmies, J; Bertran, M (2008). "Familias, inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social". *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 1 (2009) 55-78
- Carrasco, S., Bereményi, B. A. (2011). "Roma culture and language: from assimilation to "additive recognition". En A: Pietarinen, Kati (ed.): *Green Perspectives on Roma and Traveller Inclusion*. Brussels: Green European Foundation.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). "Involving parents in the schools: A process of empowerment". *American journal of Education*: 20-46.
- Foley, D. E. (1991). "Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure". *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 22, nº 1: 60-86.
- Fordham, S. (1993). Those Loud Black Girls: (Black) Women, Silence, and Gender "Passing" in the Academy". *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 24, nº1: 3-32.
- Gay y Blasco, P. (2001). "Agata's Story: Singular lives and the reach of the gitano law". *Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S.)* 17: 445-461.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press.
- Gibson, M.; Ogbu, J. (1991). *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing.
- Gillborn, D. (2009). "Who's afraid of critical race theory in education? A reply to Mike Cole's 'The Color-Line and the Class Struggle'. *Power and Education*, 1 (1): 125-131.
- Instituto de la Mujer (2002). *50 mujeres gitanas en la sociedad española*. Madrid: Instituto de la Mujer-CIDE.
- Jones, S. (2007). Working-Poor Mothers and Middle-Class Others: Psychosocial Considerations in Home-School Relations and Research. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol 38 (2).
- Juliano, D. (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid: Cátedra.
- Kóczé, A. (2011). *Gender, Ethnicity and class: Romani women's political activism and social struggles*. Department of sociology and social anthropology: Central University.
- McRobbie, A. (1978). "Working-class girls and the culture of femininity". In *Women's Studies Group, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham*, London: Hutchinson Educational.
- Ogbu, J. y Fordham, S. (1986). "Black Students' School Success: Coping with the burden of 'Acting White'. *The Urban Review*, Vol 18 (3).
- Ogbu, J.; Simons, H.D. (1998). "Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education". *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2): 155-188.

Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela. identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Departamento de Antropología Social y Prehistoria.

San Román, Teresa (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitans*. Barcelona: Alta Fulla.

San Román, Teresa (2001). *Evolución de los roles de género en la comunidad gitana*. Valencia: UIMP.

Minoría gitana y prejuicios étnicos en el discurso y la interacción escolar

Sánchez-Muros Lozano, Sonsoles P., Universidad de Granada, sonsoles@ugr.es

Introducción

La creciente incorporación de población gitana en las escuelas ha planteado nuevos retos sociales y políticos. El colegio es el ámbito social donde se depositan más esperanzas para la mejora de la convivencia interétnica. Sin embargo, el rechazo hacia la minoría gitana en la escuela es un problema constante y de considerable importancia que tiene consecuencias negativas en los niños y niñas implicados en este proceso (Sánchez-Muros, 2008; Gamella y Sánchez-Muros, 1998; Gamella, 2002; Fernández Enguita, 1999, 1996; Calvo Buezas 1990b; Abajo Alcalde, 1999, 1996, 1997). Esta investigación explora los prejuicios sobre la minoría gitana en escolares que conviven diariamente con compañeras/os gitanos y explica cómo se va construyendo la imagen que sostienen de una minoría tan cercana. Por prejuicio¹ se entiende una actitud negativa hacia un grupo social o hacia los miembros de este grupo (Neumann y Seibt, 2001; Stephan et al. 1994; Oudenhoven y Willemsen, 1989; Ashmore, 1970; Allport, 1954/1991). Creemos que los prejuicios no son resultados de creencias personales o individuales naturales e inevitables, sino que se trata de construcciones sociales y están socialmente orientadas (Augoustinos y Walter, 1995).

En España, la minoría gitana en el aula ha sido motivo de investigaciones entre las que hay que destacar, por su cercanía a ésta, las de Sotelo (2002), Terrén Lalana (2001), Gómez Berrocal y Moya (1999), Fernández Enguita (1999 y 1996), Díaz-Aguado (1994), Baraja Miguel (1993) y Calvo Buezas (1990b), cuyas aportaciones van desde la caracterización de la población gitana en el aula, la imagen que se tiene de ésta, las interacciones interétnicas con el alumnado, el trato diferencial del profesorado, hasta las diferentes percepciones en función del tipo de contacto, o la interpretación diferencial según variables como sexo, ideología, religión, etc.

¹ Derivada del latín *praejudicium*, ha ido variando su significado desde la época clásica hasta la actualidad. Su primera acepción ha ido evolucionando desde precedente; un juicio basado en decisiones y experiencias previas; a un juicio formado antes de un debido examen y consideración de los hechos- un juicio prematuro o apresurado; Y finalmente el término adquirió también su actual "tinte" emocional de la favorabilidad o desfavorabilidad que acompaña a un juicio a priori o injustificado. (Allport 1954:6)

El estudio que aquí se presenta forma parte de una tesis doctoral sobre el prejuicio hacia la minoría en un entorno de contacto, tratando de salvaguardar las condiciones naturales del entorno y recoger discurso e interacción lo más abierta posible. Esta investigación concede especial importancia a las diferentes etapas del “desarrollo moral” y psicológico del niño/a (Piaget, 1933; Kohlberg, 1976), así como las “etapas de aprendizaje del prejuicio” (Allport, 1954/91). A diferencia de lo considerados en las investigaciones predecesoras, este estudio distingue entre entornos socioeconómicos diferentes, zonas de contacto, o no, nivel educativo, sexo de los participantes.

La hipótesis de partida es que el prejuicio hacia los gitanos en escolares no es un fenómeno individual, sino social que se manifiesta y se reproduce en la comunicación intergrupala, y puede ser favorecido, o no, según diversos factores (sexo, edad, dinámica del aula, etc.). Específicamente el objetivo es explorar la interacción escolar interétnica en preadolescentes, observando los procesos y dinámicas en el contacto étnico más cotidiano, diario y normalizado: el del aula. Explorar las interpretaciones de la diferencia y cómo éstas pueden potenciar procesos de inclusión o exclusión de los escolares gitanos en redes de amistad.

Metodología

El estudio recabó discursos infantiles sobre dicha minoría en colegios públicos, de seis áreas rurales de Granada donde se da alta concentración de población escolar y vecinal gitana. Una muestra intencional de 241 alumno/as no-gitanos, de entre 11 y 14 años que comparten aula con compañeros/as gitanos/as, escribieron un ensayo libre, contestaron a una breve encuesta presencial², y posteriormente, en dos aulas seleccionadas, se aplicaron test sociométricos al alumnado. Los resultados que aquí se presentan corresponden únicamente a ésta última parte.

Para elegir las dos aulas finales, se partió de las cuatro variables que determinan la relación de pares en relación a exogrupos (la minoría gitana en este caso) según la hipótesis de Xu y colaboradores (2004): 1) Escenarios altamente etnicistas; 2) Nivel socioeconómico del entorno; 3) Tamaño de la minoría; 4) Presencia de la minoría en la vida de la localidad. Estas variables dieron lugar a la selección de dos entornos, la Localidad A y B. La Localidad A se sitúa en un entorno rural a 40km de la capital provincial, el 25% de su población es identificada como minoría étnica gitana. La presencia de esta minoría étnica está datada desde al menos dos siglos. Existe una pronunciada segregación residencial y cierto nivel de acción colectiva contra la minoría. Por otra parte, la Localidad B es un municipio del cinturón metropolitano (a 15km de la ciudad), el 20% de su población se identifica como minoría étnica gitana. Dicho grupo, ha alcanzado un nivel socioeconómico mayor en comparación al escenario anterior. Dicha población convive en un señalado estado de desegregación étnica en el que llama la atención el creciente número de matrimonios mixtos entre mayoría y minoría.

2 Variables recogidas en cuestionario; Sociodemográficas; 1ª) ¿Qué sabes de los gitanos/as?; 2ª) ¿Viven en tu barrio algunos gitanos/as? ¿Qué hacen?; 3ª) ¿Tienes o has tenido amigos/as gitanos? ¿Qué impresiones tienes de esa amistad?; 4ª) ¿Qué es lo que más te gusta de los/as gitanos?; 5ª) ¿Qué no te gusta de los/as gitanos? 6ª) ¿En qué crees que se diferencian los/as gitanos de los/as no gitanos?; 7ª) ¿Te gustaría o te molestaría tener un compañero/a gitano en clase? ¿por qué?; 8ª) ¿Recuerdas alguna experiencia que hayas tenido con gitanos y gitanas y que te parezca reseñable? ¿Podrías contarla?

Por tanto, la muestra final está compuesta por 40 alumnos de las dos aulas de las dos localidades (Aula A de la Localidad A y Aula B de la Localidad B). Cada aula tiene similar proporción de alumnado gitano (entre el 21 y el 23%). El Aula A tiene 16 escolares no gitanos y 5 gitanos, frente al Aula B que tiene 15 escolares no gitano y 4 gitanos.

Los test sociométricos consistían en dos breves preguntas: ¿Con qué amigos me gusta más estar?; ¿Hay alguien de la clase con quién me guste estar menos? Los resultados pusieron de manifiesto la posición de poder de cada sujeto en la red, así como los procesos de inclusión y exclusión (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993; Troyna y Hatcher, 1992). Para analizar la información recogida se cuantificó por aula el estatus sociométrico de todo el alumnado. Una vez realizado este análisis, se graficaron los modelos de elección, construyendo dos redes, una por cada aula. También se graficó la organización física del aula, destacando los lugares que ocupa el alumnado gitano. Los tipos de redes identificadas se sometieron a un análisis reticular de medidas de centralidad para examinar la posición de poder de cada sujeto en la red y, siguiendo el modelo analítico de Xu y colaboradores (2004), se exploraron cuatro tipos de nivel de actividad interétnicas (Díadas, Cliques, Enlaces y Aislado). Esta información se completó con una labor de campo durante del primer trimestre contactando en clase, calle y casa con los escolares participantes. Paralelamente se mantuvieron charlas con el profesorado, especialmente los tutores/as.

Resultados

Organización del alumnado en el Aula

El análisis de la distribución de escolares muestra evidentes diferencias entre el Aula A y B. Por un lado, el Aula A está ordenada en puestos individuales organizados en dos columnas verticales, mientras que en el Aula B los pupitres están dispuestos individualmente en cinco filas horizontales. Ambas distribuciones muestran puestos individuales, organizados en filas o columnas, orientados hacia la mesa del/a profesor y de frente a la pizarra. Esta orientación parece rígida, centrada en una figura de autoridad (profesorado), y cuyo orden secuencial de niñas y niños sitúa a las alumnas y alumnos de mayor logro escolar más cercanos al profesor/a, mientras que los de menor logro ocupan puestos más lejanos.

El alumnado gitano ocupa puestos diferentes según el aula. En el Aula A, las dos alumnas gitanas están integradas con otras niñas no gitanas en una de las columnas, mientras que los tres alumnos gitanos están en puestos aislados entre las dos columnas y más cercanos al fondo del aula. Por otro lado, en el Aula B, las cuatro alumnas gitanas están disgregadas entre los puestos de la segunda y cuarta fila. Además, los puestos del lado de la mesa del profesor interactúan más y tienen mayor reconocimiento, mientras que los puestos del otro lado se alejan de esta dinámica. Es en este lado, precisamente, donde se encuentran tres de las cuatro alumnas gitanas de la clase.

Cada alumno/a elige, a principio de curso, dónde colocarse, pero más tarde esta decisión puede estar intervenida por el/la tutor/a. Una vez establecida, la organización permanecerá fija el resto del

curso escolar. Esto da claves para comprender las expectativas del profesorado y las repercusiones que tendría en la interacción interétnica.

Procesos de inclusión y exclusión del alumnado gitano

Considerando dos tipos de resultados, los test sociométricos y las respuestas a una de las preguntas aplicadas en la breve encuesta anterior (“¿Te gustaría tener un/a compañero/a gitano/a en clase?”) muestran diferencias significativas en las dos aulas.

Por un lado, el 62,5% del alumnado no-gitano del Aula A, aceptaría a compañeros/as gitanos sin condiciones. Asimismo, la cuantificación de los conjuntos de rasgos³ que se atribuyeron a la minoría en los discursos del alumnado de este aula, identifican a dicha minoría como un grupo altamente heterogéneo y en el que destacan cualidades artísticas y rasgos descriptivos no negativos. Inversamente en el Aula B, el 60% del alumnado no-gitano rechaza, o condicionaría a ciertos requisitos, la presencia de alumnado gitano en la clase. Este alumnado elige para describir a la minoría, sobre todo atributos negativos como “ladrones” y “violentos”, siendo el 80% los que piensan que no es un grupo heterogéneo, o lo que es lo mismo, que 8 de cada 10 escolares opinan que los miembros de la minoría gitana son todos iguales.

Por otro lado, el análisis de los test sociométricos, muestra las elecciones de “mejores amigos/as” que han hecho las niñas y niños de las dos aulas sobre sus compañeros y compañeras de clase. El análisis de los resultados muestra diferencias significativas entre las dos aulas. Por una parte, la estructura de elecciones de amistad del Aula A permite ver una red con una disposición muy alineada en la que destacan las elecciones interindividuales, enlazadas por uno o dos sujetos que intermedian entre los dos o tres grupos fuertes. Las posiciones que ocupan los escolares gitanos son diferentes según sexo. Las niñas gitanas son más elegidas que los niños, lo que se traduce en una “buena” posición en la red para las niñas y una “mala” posición para los niños.

Por su parte, el Aula B muestra una red circular completamente diferente a la anterior, en la que se produce un mayor número de vínculos intragrupales. En ella destaca la centralidad de cinco individuos no-gitanos, que concitan la mayoría de las elecciones, pero que forman vínculos recíprocos con la gran mayoría de los alumnos y alumnas de la clase. En esta red las posiciones que ocupan las alumnas gitanas es de menor centralidad, dando lugar a una subestructura formada por un evidente grupo segregado cuyo único “enlace” al resto del grupo no-gitano es de una alumna que, aunque se auto-identifica como “paya”, el alumnado no-gitano la identifica como “gitana” al proceder de matrimonio étnicamente mixto.

Conclusiones

El clima de relaciones interétnicas entre escolares gitanos y no gitanos observado en dos aulas aporta varias conclusiones:

3 Seguimos la clasificación establecida en Gamella y Sánchez-Muros, 1998

En primer lugar, se observa que existen diferentes modelos de interacción según las dinámicas internas de las diferentes aulas. Se ha apreciado en el Aula A un “*Modelo Participativo*”, que aunque muestra una distribución espacial segregada, especialmente para los niños gitanos, la imagen y las tendencias afectivas son más favorables a la minoría étnica que en el Aula B. En este modelo, los escolares destacan de la minoría gitana, con frecuencias significativamente superiores a la media global, rasgos positivos y descriptivos como la heterogeneidad intraétnica, la “capacidad para el cante y baile”, el “origen histórico” geográfico diferente, las “costumbres” y la “forma de hablar”. De forma coherente con estos resultados, en este grupo escolar se muestra una mayoritaria disposición a aceptar a compañeros gitanos en clase, una tendencia creciente a la inclusión de los escolares gitanos en la red sociométrica y más interacciones interétnicas que incluyen vínculos interétnicos tanto interindividuales como intergrupales y que, además, están muy relacionados con las diferencias de género. Se aceptan más a las chicas gitanas que a los chicos.

Por su parte, el Aula B representa un “*Modelo Segregado*”, en el que aunque el alumnado gitano parece más integrado, la dinámica interna hacia la minoría es más hostil. De hecho, el 69% de los escolares rechazan o condicionan tener compañeros gitanos en clase y les atribuyen en mayor medida a la media rasgos negativos como “violentos”, “destructores” o “vagos” en proporciones muy superiores a la media global. En consonancia con esta imagen de la minoría, el grupo escolar de este modelo muestra una tendencia evidente al aislamiento de la minoría étnica en el aula. Los vínculos de amistad interindividual e intergrupales son casi inexistentes, pues se reducen a un solo individuo, una niña gitana, que representa el “enlace” entre esta “comunidad gitana” y el resto del grupo del Aula, y cuya particularidad es ser hija de un matrimonio étnicamente mixto.

En segundo lugar, creemos que las tendencias participativas o segregatorias pueden variar en función del entorno sociocultural (Troyna y Hatcher, 1992). Así, la tendencia favorable que surge del Aula A, podría estar relacionada con una situación sociocultural homogénea entre alumnado gitano y no gitano. Cuando los escolares gitanos, como los no gitanos provienen de clases sociales bajas, comparten medios y accesos a recursos en igual medida, y eso facilita la exploración libre de la diferencia (Kutnick, 1988). Esta situación de partida refuerza la cooperación mutua entre pares porque deben aprender a adaptarse y a negociar. Por su parte, en el Aula B las situaciones socioculturales del grupo son muy heterogéneas, pues encontramos a hijos/as de profesores universitarios junto con hijos de trabajadores no cualificados. Esta brecha sociocultural se materializa en la distancia social que se interpone en las relaciones interétnicas.

Igualmente, las tendencias participativas o segregatorias están intervenidas por el género, pues los resultados indican que cumple cierta función en los procesos de amistad interétnica, y que coinciden con lo ya señalado por Terrén (2001) y también en nuestro trabajo previo (Gamella y Sánchez-Muros, 1998).

Finalmente, las vivencias son interpretadas en función del contexto social donde tienen lugar. El análisis de estos dos entornos sugiere que en un entorno hostil y “etnicista” la diferencia se torna deficiencia y los escolares reelaboran sus propias vivencias mediante ideologías de dominancia y conflicto (Troyna y Hatcher, 1992). Por otro lado, en un entorno participativo y “flexible”, la amistad y la afiliación a grupos de pares refleja los valores y normas culturalmente adaptativos que son

expresados en aspectos tales como la aceptación de alumnado gitano en el aula o en la disposición de dicho alumnado en la clase, y esto se expresa en la no penalización de la diferencia. Las disparidades en el entorno social, el tipo de contacto étnico y el tipo de convivencia interétnica que existe en ambos municipios aportan unos contextos interpretativos diferentes en los que los niños enmarcan sus experiencias (Xú et al., 2004). Pero en cualquier caso, es a partir de esta exploración que sugerimos la necesidad de profundizar más.

Referencias bibliográficas

- Augoustinos, M.; Walker, I. (1995). *Social Cognition: An Integrated Introduction*. London: Sage Publications.
- Allport, G. W. (1954/91). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Baeveldt, C.; Marijtje A. J.; Van Duijn; Lotte; Vermeij; Van Hemert, D.A. (2004). "Assessing the Influence of Individual Inclinations to Choose Intra-Ethnic Relationships on Pupils' Networks." *Social Networks*, 26:55-74.
- Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista? voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: ONCE.
- Fernández Enguita, M. (1996). *Escuela y etnicidad*. Granada: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel.
- Gamella, J. F; Sánchez-Muros S. (1998). *La imagen infantil de los gitanos*. Valencia: Bancaixa.
- Gómez-Berrocal, C.; Moya Morales M. (1999). "El prejuicio hacia los gitanos: características diferenciales". *Revista de psicología social* 14(1): 15-40.
- Gómez-Berrocal, C.; Navas Luque, M. (2000). "Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos." *Revista de psicología social* 15(1): 3-30.
- Kohlberg, L. (1976). "Moral Stages and Moralization: the Cognitive Developmental Approach." En T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behaviour*. New York: Rinehart & Winston .
- Kutnick, P. (1988). *Relationships in the Primary School Classroom*. London: Paul Chapman.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., Pattee, L. (1993). "Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status". *Psychological Bulletin* 113: 99-128.
- Merton, R. K. (1948). "The Self-Fulfilling Prophecy". *Antioch Review* (Summer): 193-210.
- Pascual i Saüc, J. (1997). *Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Rican, P. (1996). "Sociometric status of Gypsy children in ethnically mixed classes". *Studia Psychologica*, vol. 38, nº 3: 177-184
- Rodríguez, F.J.; Herrero, J.; Ovejero, A.; Torres, A. (2009). "New expressions of racism among young people in Spain: an adaptation of the Meertens and Pettigrew (1992) prejudice scale". *Adolescence*, Vol. 44 (176): 1033-1043
- Sotelo, MJ. (2002). "Prejudice against Gypsies among Spanish adolescents". *Patterns of Prejudice* 36 (2): 14-27.
- Terrén, E. (2001a). *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de*

- inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- (2001b). "La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado". *Papers*, 63/64:83-101.
- Trentint, R.; Monaci, M.G.; De Lume, F.; Zanon, O. (2006). "Scholastic Integration of Gypsies in Italy. Teachers' attitudes and experience". *School Psychology International*, Vol.27 (1): 79-103
- Troyna, B.; Richard H. (1992). *Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-White Primary Schools*. EE.UU. y Canadá: Routledge.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Xu, Y.; Farver, J. A. M; Schwartz, D; Chang, L. (2004). "Social Networks and Aggressive Behaviour in Chinese Children". *International Journal of Behavioral Development* 28(5):401-10

Jóvenes, conflictos y diversidad:

sobre cómo los/as jóvenes experimentan la conflictividad y su gestión

M^a Adoración Martínez Aranda. Doctoranda en Antropología. Miembro del IMEDES (Instituto de Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social). Universidad Autónoma de Madrid. dorina.martinez@uam.es

Joaquín Eguren Rodríguez. Doctor en Antropología. Investigador en el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. jeguren@upcomillas.es

Este estudio se centra en las disputas y conflictos que viven los jóvenes descendientes de inmigrantes y que se dan en las relaciones de proximidad e interacción cotidiana entre los diversos actores sociales y en los distintos ámbitos de sociabilidad, entre ellos las instituciones educativas. Las instituciones educativas son elementos claves en la sociabilidad de los barrios de nuestra ciudad, así como en la formación de nuestros jóvenes y en la configuración de sus experiencias vitales, como la gestión de la conflictividad. En las instituciones educativas se refleja la configuración social de la zona, los procesos de sociabilidad así como el modelo de participación y ciudadanía imperante, lo que será vinculante en la configuración de las relaciones interpersonales, la diversidad cultural y la vivencia de las disputas y conflictos.¹

1 Esta ponencia se enmarca en el trabajo de investigación etnográfico desarrollado en el proyecto I+D+i “Conflictividad y migración en contextos locales. Una aproximación teórico-práctica a la convivencia y la mediación” Ref: CSO2009-12516, siendo el investigador principal Carlos Giménez Romero, Catedrático de Antropología del Instituto de Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Se trata de una investigación teórica y aplicada dirigida a conocer las especificidades de la conflictividad ligada a la cuestión migratoria y deducir de ello posibles aplicaciones en políticas públicas e intervención social. El objeto de estudio son las situaciones y procesos de conflictividad sociocultural en barrios de Madrid en los que la inmigración, los migrantes, sus familias, redes y comunidades a la vez que las actitudes y comportamientos hacia los mismos por parte de los actores sociales e institucionales del contexto receptor, ocupan un papel central a la hora de entender la génesis, motivos partes involucradas, mecanismos, dinámicas y/o resultados de dicha conflictividad. En esta investigación partimos de la hipótesis de que las situaciones conflictivas que se generan en los barrios de asentamiento inmigrante no son nuevas, sino que la especificidad que puedan manifestar se centra en una dinámica que puede llevar a un proceso de “escalada del conflicto”* debido a: 1) la posición subordinada de los vecinos de origen extranjero y sus descendientes, 2) el etiquetaje étnico, 3) el papel de agentes mediáticos y políticos en la construcción social del conflicto local y 4) la ubicación de los migrantes en redes y campos sociales transnacionales.

*“Escalada del conflicto” entendida como “aceleramiento, expansión, intensificación y/o radicalización” (extraído del proyecto de investigación) cuando incidentes, prácticas o disputas concretos y localizados en tiempo y/o espacio se perciben como conflictos de mayor alcance porque quienes se enfrentan pertenecen a orígenes culturales y/o nacionales diferentes que conllevan posiciones desiguales.

El propósito de esta contribución es abordar cómo los jóvenes² afrontan (definen, viven, gestionan) los conflictos que se generan en contextos locales vinculados a la migración, teniendo en cuenta que por el momento vital en el que viven, por sus intereses, motivaciones, preocupaciones y recursos tienen experiencias distintivas a las de los adultos, y por tanto su relación con la conflictividad también cuenta con especificidades que pretendemos señalar, lo que contribuye a su experiencia y formación como futuros ciudadanos.

Partimos de una serie de preguntas tales como ¿qué conflictos hay entre los jóvenes? ¿Cómo definen qué es un conflicto? ¿Se producen los conflictos entre jóvenes de distinto origen nacional, religioso, etc.?, ¿Cómo se generan estos conflictos? ¿Llegan a resolverlos o quedan latentes?

Las hipótesis que planteamos se resumen en:

1. Los jóvenes viven los conflictos de forma diferente a los adultos. El período vital y existencial en el que viven otorga especificidades a su manera de definir y gestionar la conflictividad. De esta manera se producen: conflictos intra-generacionales e inter-generacionales.
2. Los conflictos que se producen entre los jóvenes ya sean descendientes de inmigrantes o autóctonos tienen más relación con las motivaciones, preocupaciones y vivencias propias de la experiencia existencial de su edad que con elementos de carácter étnico o cultural.
3. Sin embargo, también es relevante cómo en los procesos de formación de identidad propios del momento vital, ciertas variables de carácter étnico, cultural y de origen cobran una gran relevancia, pudiéndose producir repliegues identitarios en grupos de auto-referencia excluyente, lo que puede generar conflictos.

Para abordar estos planteamientos contaremos con los primeros resultados que aporta el trabajo de campo que se lleva realizando desde el curso pasado: el análisis de varias entrevistas en profundidad realizadas a algunos jóvenes y a distintos profesionales del ámbito educativo, así como la realización de algunos grupos focales constituidos por jóvenes de diferentes perfiles.

Seguimos la propuesta de Burton (1990) según la cual un conflicto

“describe una relación en la que cada parte percibe las metas, valores, intereses y comportamiento del otro como antítesis de los suyos. Sin duda es un tema relacional” (Burton, 1990: 5).

Este autor distingue entre “disputas”, entendidas como enfrentamientos coyunturales consistentes en la colisión de necesidades, valores o intereses diferentes, y “conflictos” donde nos encontramos ante antagonismos con elementos estructurales de desigualdad y poder. Es interesante hacernos eco de esta distinción para abordar adecuadamente los procesos conflictivos que se dan con y entre jóvenes, especialmente los que se producen con jóvenes descendientes de inmigrantes con otros orígenes y bagajes culturales, ya que en demasiadas ocasiones hay una tendencia a analizarlos desde una perspectiva “culturalista”, cuando, como hemos recogido, en la mayor parte de los casos

² En nuestro trabajo definimos joven a las personas con edades comprendidas entre 14 y 24 años.

pesan mucho más otro tipo de factores³, especialmente en este colectivo, aquellos relativos a la edad o generación. Entender lo que acontece en base al momento vital que están viviendo los jóvenes de nuestros barrios supone buscar procesos y características comunes en torno a la edad que lo expliquen más adecuadamente. Esto no quiere decir que se obvие el peso del bagaje cultural de cada uno, porque por supuesto también lo tiene, sino que transformemos la lupa con la que miramos la realidad en contextos de diversidad y migración haciendo florecer otros factores y variables que están presentes.

Jóvenes en contextos migratorios y procesos de socialización

Los procesos de socialización de los jóvenes en contextos de migración son complejos, ya que a las características de los procesos de socialización propias de la adolescencia y primera juventud hay que añadir las circunstancias y variables que se entrecruzan debidas al contexto de migración en el que viven sus familias. Nuestros estudios señalan la distinción entre jóvenes socializados totalmente en España, los nacidos aquí y aquellos jóvenes que nacieron en el extranjero y que han sido parcialmente socializados en España (Eguren, 2011). Por eso llamaríamos jóvenes totalmente socializados en el país receptor y jóvenes parcialmente socializados en el país receptor. Esta distinción es imprescindible a la hora de analizar los conflictos de los jóvenes de origen inmigrante, ya que el momento y circunstancias en las que se encuentren será el contexto a tener en cuenta para comprenderlos y abordarlos. En el contexto educativo esta distinción es relevante para los profesionales, como nos contaba la profesora de un instituto:

Porque toda la población inmigrante no es igual, es decir, eso es la primera idea que hay que quitarse de la cabeza. No es lo mismo un chaval que ha sido escolarizado desde el principio en el sistema educativo español, que un niño que llega en tercero de la ESO. No tiene nada que ver, y todo eso se mete bajo el paraguas inmigrante, no, aquí la cuestión más vinculada al éxito es cuánto tiempo llegas escolarizado dentro de nuestro sistema educativo. Porque cuando más tarde llega, más difícil es agarrar el tren, porque cuánto más tarde llega más años tienen y el sistema educativo no pone un límite de edad para permanecer en él, con lo cual tienen menos posibilidades

A lo largo de nuestra investigación, en las entrevistas realizadas al personal educativo de varios institutos⁴, otra de las cuestiones señaladas muy ligadas a la anterior, que hemos ido recogiendo son los procesos de reagrupación familiar como momentos clave en la vida de niños, jóvenes y familias en contextos de migración, en ocasiones muy problemáticos por las condiciones en las que se producen y generadores de importantes tensiones dentro de la familia, que los jóvenes también expresarán fuera de esta, como nos comentaba una mediadora entrevistada:

³ Véase el planteamiento multifactorial propuesto por Giménez (2002: 628) para un análisis no culturalista de conflictos en contextos de diversidad cultural significativa y que se basa en abordarlos haciendo aflorar “tres conjuntos de factores o variables: los personales o idiosincrásicos, los situacionales y los culturales para “no exacerbar el peso de ‘lo cultural’, mostrando cómo relacionarlo y ponderarlo con el conjunto de fenómenos y procesos de la realidad humana”.

⁴ La fundamentación de este epígrafe se basa en las entrevistas realizadas al personal docente, más adelante habría que contrastar su visión con las experiencias y discursos de los jóvenes.

eso ha ocasionado un conflicto gravísimo a nivel familiar, porque los chicos llegan y están totalmente perdidos, vienen con muchísimas ilusiones aquí, a encontrarse con mamá, a encontrarse con papá y cuando llegan aquí no los conocen, totalmente, ... [...] vienen aquí y se encuentran con que tienen un hermano más pequeño, que a la madre ya no la conoce porque a lo mejor se quedó con 5 años y vino con 12 años, [...] y además se encuentra con que va a un instituto y él es más bien introvertido, todo eso le genera, le termina afectando y le hace un daño brutal

Al mismo tiempo que encontramos tensiones y conflictos derivados de procesos producidos en contextos de migración, como los casos de reagrupación familiar, los profesionales entrevistados nos aseguran que la mayor parte de los conflictos vividos por estos jóvenes responden a cuestiones comunes a las de autóctonos. Los conflictos que viven los jóvenes descendientes de inmigrantes se inscriben en una dinámica fundamentalmente de índole relacional, social y convivencial, por lo que sus características no les diferencian de los conflictos que sufren el resto de jóvenes. Al ser relacionales y convivenciales estos conflictos, muchas veces no son sino enfrentamientos puntuales, disputas que tienen una gran posibilidad de mutabilidad. Como relataba la jefa de estudios de un Instituto del barrio de Ventas de Madrid:

por supuesto que hay situaciones de conflicto entre los alumnos y... hay enfrentamientos, y hay tal... y no hemos localizado nosotros claramente una variable cultural”.

Coincide con ella el representante del AMPA de otro instituto de la zona:

Y los chavales... bueno yo lo digo por mi hija, no suele haber conflictos porque sean niños de un sitio o de otro. Si hay conflictos es porque son niños que se peleen, que discutan...

Lo que nos indican las reflexiones recogidas es que en la mayor parte de las situaciones conflictivas se entrecruzan diferentes variables que responden al momento vital en el que se encuentran los alumnos, a las condiciones en las que viven, consecuencia de la situación legal, laboral, social y económica de las familias. Los docentes entrevistados son conscientes de esto, como nos relata una profesora de instituto:

Tienen muchos problemas económicos entonces se da mucho el pluriempleo, se da mucho el trabajo de aunque no sea pluriempleo tiene un horario muy fastidiado que están trabajando de 10-14 y de 17-21... Incluso hay alguna familia que la madre trabaja interna y solo ve a sus hijos los fines de semana, por un lado. Luego problemas de familia monoparentales, que se dice ahora, que es: madre a cargo de niños, o abuela, o abuela, o abuela que también tenemos unos cuantos casos Tienen muchos problemas económicos entonces se da mucho el pluriempleo, se da mucho el trabajo de aunque no sea pluriempleo tiene un horario muy fastidiado que están trabajando de 10-14 y de 17-21... Incluso hay alguna familia que la madre trabaja interna y solo ve a sus hijos los fines de semana, por un lado. Luego problemas de familia monoparentales, que se dice ahora, que es: madre a cargo de niños, o abuela, o abuela, o abuela que también tenemos unos cuantos casos

Por tanto, en una primera clasificación de conflictos y jóvenes en contextos de migración podemos señalar la distinción entre las situaciones derivadas de condiciones estructurales: económicas,

sociales, laborales; situaciones derivadas del proceso migratorio como por ejemplo las reagrupaciones familiares, que están fuertemente relacionadas con las anteriores; situaciones derivadas del momento vital comunes a las del resto de jóvenes; pero también nos encontramos con situaciones relacionadas con la construcción de la propia identidad que remiten a procesos vinculados con los países o cultura de origen. La adolescencia y primera juventud es un momento crucial en la conformación de la propia identidad, en contextos de migración este proceso se complejiza al tener diferentes referentes sociedad de origen-sociedad receptora (Gualda Caballero, 2008). Afianzar la identidad en este momento significa posicionarse, definir lo propio frente lo ajeno, y es en estos momentos cuando se detectan repliegues de algunos jóvenes de origen inmigrante sobre el grupo del propio origen, como nos han señalado en diversas ocasiones los profesionales entrevistados

lo que he observado que en el recreo tienden a juntarse y estar así grupitos de chicos de un país ,de otro país, lo mas, hay otros que bueno que van con españoles, y tal, pero esa tendencia al grupito

Si analizamos esta tendencia junto a las circunstancias y condiciones sociales y familiares podemos inferir que la autoafirmación identitaria de estos jóvenes frente “al otro” léase la sociedad receptora, se puede construir en determinada coyuntura como respuesta a la imagen o experiencia propia o familiar de rechazo y discriminación. De esta manera se generan procesos como la constitución de grupos o pandillas basadas “en lo común”, como nos relataba un educador que trabaja con jóvenes:

A ver todo lo que ofrezca un empoderamiento, que se lo ofrezca a un niño que está solo y que se lo ofrezca un grupo de iguales que van a estar ahí cuando este triste... Entonces para todo niño le gusta saber el hecho de decir: mi banda, mi pandilla, mi tal...

Jóvenes de origen inmigrante y conflicto: una aproximación

En el epígrafe anterior ya hemos ido señalando algunos de los conflictos identificados con jóvenes descendientes de inmigrantes. A continuación nos proponemos elaborar una tipología aproximativa que nos ayude a visibilizar las situaciones conflictivas detectadas en relación a diferentes variables que nos expliciten los contextos en los que se generan estas.

	Jóvenes de origen inmigrante	Jóvenes autóctonos
Contexto económico, laboral y social	Familia transnacional Grupo de iguales Escuela Espacio público	Familia Grupo de iguales Escuela Espacio público
Momento vital	Conflictos intergeneracionales Conflictos entre pares	Conflictos intergeneracionales Conflictos entre pares
Contexto migratorio	Procesos de reagrupación familiar Construcción de identidad: de allí y aquí Percepción o experiencia de rechazo de la sociedad receptora	

Lo anterior se entrecruza con las variables género y grupo étnico, ya que en el análisis de los procesos de conflictividad en contextos de migración, son muy relevantes para comprender el desarrollo de los mismos. Por ejemplo en el caso de conflictos intergeneracionales, además de la edad, tener en cuenta estas otras variables es imprescindible, ya que las tensiones entre población de diferentes edades puede verse agravada cuando además se trata de diferente género y de diferentes colectivos étnicos y/o culturales, como nos relata una joven de origen marroquí entrevistada:

Yo por lo menos cuando iba de pequeña al colegio pues ya entrabas en una clase donde había niños de todo tipo de países y entonces ya te tocaba vivir con ello y es fácil y se lleva bien. A lo mejor, yo creo que hay más racismo con los ancianos”. O como las experiencias vividas por otras dos jóvenes marroquíes que portan velo y que han sido insultadas e incluso agredidas por hombres de mediana edad autóctonos: “Hombre sí que ha habido a veces que hemos tenido problemas. Mira, había un señor hace tiempo [...] cuando me ve me empuja, me insulta... de todo”, “Entonces fue a empujarme y a decirme que éramos unos moros de mierda y demás...

En estas situaciones además de la diferencia de edad, la diferencia de género y de origen contribuye a profundizar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las jóvenes.

En los primeros resultados que vamos obteniendo se corroboran las hipótesis iniciales del trabajo, la variable edad es la clave para entender los conflictos que afectan a los jóvenes de nuestra ciudad, el período vital en el que se encuentran enmarca las experiencias, motivaciones, necesidades y preocupaciones comunes. La variable étnico-cultural por sí misma no explica los conflictos en los que se ven involucrados los jóvenes descendientes de inmigrantes, pero sí debemos tenerla muy en cuenta al igual que las características del proceso migratorio en el que se encuentran estos jóvenes y sus familias.

Referencias Bibliográficas

- Berger, P. L. (1999). “Conclusión: observaciones generales sobre conflictos normativos y mediación”, en P. L. Berger (ed.) *Los límites de la cohesión social. Conflicto y mediación en las sociedades pluralistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores: 515-546.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Prevention*. London: The Macmillan Press Ltd. Hampshire.
- Burton, J. (2000). *La resolución de conflictos como sistema político*. Fairfax, Virginia: Instituto de Análisis y Resolución de Conflictos - George Mason University
- Eguren J. (2011). “The religious integration in Spain of the Moroccan Muslim Second and 1.5 Generation”. *Yearbook on Humanitarian Action and Human Rights*, Vol. 8, 2011:117-124.
- Giménez Romero, C. (2002). “Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales. Una propuesta metodológica de superación del culturalismo” en , F. J. García Castaño y Muriel, C. (eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales-Universidad de Granada: 627-643.
- Gualda Caballero, E. (2008). “Identidades, autoidentificaciones territoriales y redes sociales de adolescentes y jóvenes inmigrantes”. *Portularia*, vol. VIII, nº1: 111-129.

Conceptos identitarios y educación infantil:

estudio etnográfico de los discursos identitarios y de diversidad cultural en la escuela primaria sudafricana

Jaclyn Murray, Universitat Autònoma de Barcelona, linamurray@gmail.com

Objetivos específicos

Esta comunicación presenta los resultados obtenidos en una tesis doctoral de carácter etnográfico centrada en el contexto de transformación del sistema educativo de la Sudáfrica post-apartheid. En este trabajo se examinan las interacciones entre los agentes educativos y los discursos que éstos manejan acerca la diversidad, la diferencia y la identidad con el objetivo de entender cómo en el marco discursivo e ideológico dominante de la escuela se estructuran las categorías sociales, y se proporciona y distribuye el poder. En concreto, la investigación explora cómo los niños y niñas de edades comprendidas entre cinco y seis años construyen y exploran su identidad 'racial'¹.

Uno de los aspectos centrales fue explorar cómo la idea de la 'raza' ha evolucionado en Sudáfrica post-apartheid y las implicaciones que esto tiene para la práctica educativa actual y los individuos involucrados. En relación con esto se definieron los siguientes objetivos específicos:

- a.) Identificar los discursos sobre la 'raza' que circulan en el contexto socio-político de la Sudáfrica post-apartheid y la escuela pública

¹ Opté por centrar mi estudio en la noción identitaria de la 'raza' y no de la 'etnia' porque la distinción entre estos dos conceptos varía de acuerdo con el contexto en el que se estén utilizando. En Sudáfrica la 'raza' y la clasificación 'racial' ha tenido más prominencia política y social que el concepto de 'etnia'. El gobierno del apartheid intentó retribalizar a los 'negros' y fomentar el desarrollo del concepto de la 'etnia'. Sin embargo, el efecto real del racismo 'blanco' fue unir a los 'negros' por líneas 'raciales' en vez de separarlos en líneas 'étnicas'. Por lo tanto, el origen 'étnico', como una dimensión ideológica de la realidad social, no desempeñó ningún papel significativo en la política de liberación de los 'negros'. Aunque me refiero a 'raza' y 'etnia' como conceptos distintos, debe tenerse en cuenta que tienen una relación dialéctica.

b.) Analizar cómo se producen y reproducen las identidades 'raciales' de los niños en este contexto socio-político a través de sus prácticas y actuaciones lingüísticas y corporales, especialmente en relación con sus historias, sus prácticas sociales, sus amistades y sus dibujos

c.) Analizar los momentos de 'troubled positioning' (Butler 1990) en relación con la 'raza' y cómo se resuelven

Este estudio está centrado no sólo en los poderosos efectos de la 'raza', sino también en cómo se construye la 'raza'. Si bien las nociones de la 'raza' como un hecho biológico se han descartado en gran medida, se analizó si las categorías de la 'raza' siguen siendo un poderoso medio en torno al cual la gente organiza sus identidades y si tienen un impacto en las vidas cotidianas de las personas. Mientras que la 'raza' no es una característica real o innata de los cuerpos, sí puede ser vista como un conjunto de 'significados' proyectados sobre ellos. Estos significados se aprenden y se negocian cuando uno se mueve a través del mundo social.

Marco teórico

Los objetivos se conceptualizaron a través de la elaboración de diversos puntos de vista teóricos, de toda una gama de disciplinas. A partir de la teoría post-estructural (Butler, 1990, 1993) y del análisis de conceptos tales como poder, posicionamiento y multiplicidad, el estudio examina las diversas percepciones en y desde las que los niños y niñas y los educadores construyen, negocian y resisten a los procesos de creación y recreación de sus identidades. Una concepción post-estructuralista de la identidad implica entenderla como discursivamente constituida, múltiple, contradictoria y en proceso, no como algo unitario y fijo. Para ello, he seguido las aportaciones de, entre otros, Alba (2005), Barth (1969), Camilleri (1990), Davies y Harré (1990) y Erickson (1987). Para analizar la relación entre la 'raza' y la escuela utilicé principalmente el trabajo dentro del campo de la teoría crítica de la raza (Ladson-Billings, 1998; Gillborn, 2008; Leonardo, 2002; Pollock, 2004), pero teniendo en cuenta aportaciones importantes como la del Ogbu (1987) y también, en el contexto de Sudáfrica, de Soudien (2001).

Contrariamente a los principios esencialistas deconstructivos que han servido para posicionar a los niños y niñas como entidades pasivas de la sociedad, este estudio parte de la premisa de que éstos/as son actores sociales activos y competentes y que las voces de los adultos no pueden ser utilizadas para representar los procesos y las experiencias a los que nos referimos. En el trabajo que se presenta, ambas voces quedan yuxtapuestas y ello permite ofrecer una interpretación más integradora y experiencial de los procesos discursivos en la re-construcción de las identidades. Las aportaciones de varios autores, principalmente los que trabajan en el ámbito de la nueva sociología de la infancia, han sido particularmente influyentes en hacer visible la idea de que los niños, como los adultos, son agentes sociales que están también afectados por fuerzas políticas, económicas, sociales y culturales (Connolly, 1998; Corsaro, 2005; Gaitán Muñoz, 2006; James & Prout, 1990; Jenks, 1992; MacNaughton, 2005; Van Ausdale & Feagin, 2001).

Enmarcado en el contexto de la formación macro social, los discursos que circulan en el entorno escolar fueron analizados. Avanzando hacia el nivel de relaciones interpersonales, se interrogó el

posicionamiento ‘interactivo’, así como ‘reflexivo’, de los niños y educadores. Las escuelas, las aulas y el patio fueron considerados como complejos espacios sociales, discursivamente contruidos, en los que, a través de la interacción, los estudiantes y los educadores creaban continuamente el conocimiento compartido que los guiaba a negociar posiciones favorables para ellos mismos y con los demás.

El hecho de haber enfocado el estudio en el mundo de los niños pequeños era inquietante para alguna gente ya que no ha habido costumbre de pensar en que la ‘raza’ podía influenciar a éstos. Este trabajo, sin embargo, se añade a otros estudios que demuestran que los niños son activos actores sociales que actúan concorde al mundo que les rodea.

Metodología

La etnografía es una metodología que tiene un rol particular en el desarrollo de la antropología y la sociología de la infancia, ya que ‘permite a los niños una voz más directa en la producción de datos sociológicos de la que es usualmente posible a través de diseños experimentales o encuestas’ (Ames, Rojas y Portugal, 2010: 14).

El trabajo de campo se desarrolló en una escuela primaria pública, social, cultural y lingüísticamente diversa de Ciudad del Cabo, Sudáfrica. En ella se realizó observaciones extensivas con 50 niños y niñas y sus educadores durante ocho meses. La escuela actualmente tiene siete cientos estudiantes. El perfil demográfico de estos estudiantes ha cambiado mucho desde 1994 (Tabla 1).

Grupo ‘racial’	Porcentaje de estudiantes (%)
Africanos	11
Mestizos	36
Asiáticos	10
Blancos	43

Tabla 1: Perfil demográfico de los estudiantes actual de la escuela

Los educadores eran predominantemente ‘blancos’, aunque algunos eran ‘mestizos’, ‘Africanos’ e ‘Indios’. Las tareas de mantenimiento y limpieza de la escuela eran desarrolladas por gente ‘Africana’ y ‘mestiza’. A pesar de ser una escuela pública, el coste de la inscripción excluía a gente pobre. Por esta razón la escuela tenía un programa que facilitaba la inscripción a familias con renta baja, lo que representaba un diez por ciento de los estudiantes.

Los principales métodos de recolección de datos fueron la observación participativa, entrevistas en profundidad y análisis de documentos. La observación participativa conlleva que la investigadora se integre en el grupo de niños formando parte de todas las actividades que ellos realizan. El primer paso fue enfrentarme con la negociación de mi estatus directamente con los niños. El aspecto más difícil de este proceso fue el desplazamiento de los roles dominantes de la interacción entre los adultos y los niños. Para esto, me establecí como un ‘non-sanctioning adult’ (Mandell, 1988), que me permitió obtener una visión mas profunda de la forma en que los niños lidian con categorías

sociales y relaciones de poder. Se llevó a cabo entrevistas y conversaciones etnográficas con el profesorado. Fueron momentos que pusieron de manifiesto el inmenso poder de la propia histo-biografía de cada individuo y la necesidad de ser explícitamente consciente de la misma en el acto de la investigación.

Gracias a un intenso involucramiento en las prácticas de los niños y niñas y sus educadores, se pudieron explorar un amplio abanico de posiciones discursivas, que abordaban la interseccionalidad entre los constructos relativos a la 'raza' y las nociones vinculadas a género y clase social.

Resultados principales

Los resultados muestran que las relaciones de poder entre niñas/os y adultos sirven para esconder la percepción que tienen los educadores y las familias acerca de la capacidad que tienen los niños de crear, recrear e interpretar identidades complejas. La mayoría de los educadores se encontraron inmersos en las teorías dominantes del desarrollo infantil y les costaba comprender que los conceptos de identidad fueran preocupaciones importantes de los niños desde una edad temprana. Cuando los adultos hablaban con los niños sobre la 'raza' les enseñaban que las cuestiones de la 'raza' era una cosa del pasado y que eran perpetuadas por individuos 'malos'. Rara vez se reconocía o discutía con los niños desigualdades estructurales e institucionales contemporáneas. Los niños, sin embargo, observaron estas desigualdades y los estereotipos que se extraen de sus observaciones.

En relación a la enseñanza sobre diversidad cultural, el hecho de involucrar a los niños en los discursos sobre la diversidad y la diferencia corre el riesgo de que éstos, sobre todo el de la 'raza', se recodifiquen en las diferencias culturales. Esto es problemático en Sudáfrica post-apartheid, donde mucha gente se siente incómoda utilizando el término 'raza' y en su lugar emplea el término de 'cultura' para referirse a las mismas diferencias. Aunque hubo incidentes en que los niños utilizaron la 'raza' de una manera abiertamente perjudicial, esto rara vez fue el caso. La poca frecuencia de este tipo de incidentes fueron tomados por los educadores como una señal de que la 'raza' tenía poco significado para los niños y que los actos de racismo abierto por parte de dichos chicos no eran más que una expresión de las creencias de un cuidador o progenitor influyente.

Los resultados señalan también que en el contexto sudafricano el pasado radicalmente segregado sigue influenciando las posibilidades que se ofrecen para la creación de identidades e interrelaciones del presente. Así, mientras que el deseo de avanzar hacia la reconciliación y la transformación social puede resultar evidente, la huella profunda que la 'raza' mantiene en las propias vidas de los educadores se manifiesta de forma reiterada a través de discursividades que referencian barreras y límites: el color de la piel, el concepto de 'blancura', las nociones de superioridad / inferioridad, el silenciamiento de la problemática, así como también en las prácticas y actitudes - defensivas y agresivas - existentes. Estos sentimientos se yuxtaponen por la conciencia que tienen los educadores de promover el respeto por la diversidad y la integración.

Poniendo en primer plano las experiencias y subjetividades de los niños y niñas se demuestra cómo éstos contribuyen y contestan activamente a las definiciones dominantes de los conceptos

identitarios. El juego, las historias o las dinámicas entre los iguales resultan ser instrumentos a través de los que se exploran las nociones de alteridad. Así que los discursos acerca de la 'raza', el género, la clase y la lengua no resultaron abstractos para los niños y los invocan y utilizan de una manera concreta en sus interacciones sociales.

Se observó que los niños ya eran conscientes de que el uso de las etiquetas 'raciales' tales como 'negro' y 'blanco' era un tema tabú en su contexto escolar y, por tanto, ellos crearon la categorización 'racial' mediante el uso de tonos de piel reales, como el color 'marrón' ('negros') y 'melocotón' ('blancos'). Los niños continuaron usando el color de la piel como un importante marcador de diferencia. De este modo, la denominación de 'raza' continuó, aunque referido a otras palabras. Las educadoras estaban satisfechas con este cambio de nombre y utilizaban esta denominación para justificar su creencia de que los niños pequeños sólo utilizaban etiquetas de forma descriptiva. La atribución de poder a cuerpos particulares (materializado a través de marcadores visuales, como el color de piel, el pelo, y los ojos²) indica que los discursos regulativos son (re)producidos para mantener estos marcos de referencia y, por lo tanto, contribuyen a la formación del sujeto.

Por otra parte, a través del deseo expreso de 'blancura', que se ve a través de dibujos e inculcado en los actos de algunos niños, se demostró que el aspecto del cuerpo tiene importancia (Butler, 1993).

Aportaciones

En este estudio se problematiza la identidad en un contexto en que el aumento de la interacción intercultural ha influenciado fuertemente la construcción de las identidades. El análisis de los discursos de la diferencia que circulan en el macro- y micro-nivel, pone de relieve no sólo la complejidad del proceso de formación del sujeto, sino también las relaciones de poder y conocimiento que se toman para marcar diferencia. Este trabajo indica que (1) la 'raza' sigue funcionando como un marco dominante a través del cual las relaciones sociales y subjetividades se forman e interpretan y (2) pone de relieve las múltiples maneras en que los niños y educadores modelan el concepto de la 'raza' en base a los discursos que circulan en el contexto escolar.

El mundo social de los niños mostró cómo ellos contribuyen al mantenimiento de los discursos de la 'raza', y también otras nociones de género y clase, o se resisten a ello. A pesar de que los niños han estado expuestos a un discurso multicultural como el de la 'rainbow nation' y el del 'non-racism', no demostraron ser ignorantes de la naturaleza más compleja de la política de la 'raza' en la sociedad sudafricana. Esto tiene implicaciones importantes para los ámbitos educativos donde las reformas políticas y los currículos han pretendido promover democracia e igualdad.

Mientras que muchos adultos se sienten incómodos ante la idea de abordar las cuestiones de la justicia social con los niños pequeños de manera directa, esto sólo sirve para perpetuar el silencio en torno a cuestiones que tienen importantes implicaciones para los procesos de formación de los sujetos. Es necesario estimular el pensamiento crítico de los niños, sobre todo en cuestiones

² Mientras que otros cuerpos se posicionaron como sin - o incapaces de tener - poder.

relacionadas con la identidad. Esto se puede lograr mediante información precisa acerca de estas nociones y mediante la introducción de 'role models' y organizaciones que trabajan con temas de justicia social dentro de la comunidad educativa. El uso de materiales y recursos adecuados podría ayudar a los educadores a iniciar discusiones que resulten incómodas y desconcertantes, pero es imprescindible que los educadores revisen a fondo estos materiales para no transmitir estereotipos o prejuicios latentes que puedan existir. Los educadores están en una buena posición para problematizar los marcos existentes de la enseñanza sobre la diferencia y las nociones del niño como inocente y carente de acceso al poder social. Finalmente, los adultos deberían reflexionar de manera crítica sobre su práctica profesional y explorar sus creencias implícitas con el fin de entender mejor lo que da forma a sus percepciones y acciones.

El concepto de la 'raza' no es una preocupación frívola en las vidas de estos niños y la educación infantil es un momento en el que identidades 'raciales' se hacen, reproducen, negocian, combaten y cuestionan.

Referencias bibliográficas

- Alba, R. (2005). "Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States". *Ethnic and racial studies* 28(1): 20-49.
- Ames, P.; Rojas, V.; Portugal, T. (2010). *Métodos para la investigación con niños: Lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. GRADE: Perú.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: the social organisation of culture difference*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: Essai d'une typologie. En, C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Léonetti, A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France : 85-110
- Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children*. London: Routledge.
- Corsaro, W.A. (2005). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Davies, B.; Harré, R. (1990). "Positioning: The discursive construction of selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1): 43 - 63.
- Erickson, F. (1987). "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement". *Anthropology and education quarterly*, 18(4): 335-356.
- Gillborn, D. (2008). *Conspiracy? Racism and education: Understanding race inequality in education*. Oxon, UK; New York: Routledge
- James, A.; Prout, A. (Eds.) (1990). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Basingstoke: Falmer Press
- Jenks, C. (Ed.) (1992). *The Sociology of Childhood: Essential Readings*. Hampshire: Gregg Revivals
- Ladson-Billings, G. (1998). "Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?". *Qualitative studies in education*, 11(1): 7-24
- Leonardo, Z. (2002). "The souls of white folk; critical pedagogy, whiteness studies, and globalization

- discourse". *Race Ethnicity and Education*, 5(1), 29-50
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying Post-Structural Ideas*. London: Routledge
- Mandell, N. (1988). The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography* 16, 433-467
- Ogbu, J.U. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4): 312-334
- Pollock, M. (2004). *Colormute: Race Talk Dilemmas in an American School*. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Soudien, C. A. (2001). Certainty and Ambiguity in Youth Identities in South Africa: discourses in transition. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22(3): 311-326
- Van Ausdale, D.; Feagin, J. (2001). *The First R: How Children Learn Race and Racism*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield

Usos, discursos y reflexiones sobre el ocio infantil:

aproximación etnográfica en la Comunidad de Madrid

Begoña Leyra Fatou, Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid, mbleyra@ucm.es

*Ana María Bárcenas Viñas, Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia (GSIA),
anabarcenasv@gmail.com*

Introducción / justificación

El ocio es un fenómeno cultural e histórico y se manifiesta de distinta manera respondiendo a los contextos temporales y sociales de cada época. El tiempo libre y el ocio acaban adquiriendo en nuestras sociedades desarrolladas una notable autonomía respecto del trabajo y de cualquier otra instancia social, convirtiéndose en fundamento de valores que penetran y transforman otras esferas de la vida cotidiana. El ocio, en definitiva, es un factor de cambio y de evolución social que puede provocar modificaciones en ámbitos como la vida familiar, el trabajo, la participación política y cultural, o la vida religiosa.

Así mismo, el ocio en la infancia se configura como elemento educativo y formador de identidad, teniendo variables de género y edad que van condicionando los usos, el espacio, la toma de decisiones y otros elementos formativos.

El ocio ha sido sujeto de estudio principalmente desde la psicología y desde los nuevos estudios de sociología y antropología de la infancia (que tienen como rasgos característicos la consideración de los niños y niñas como actores y de la infancia como fenómeno social), aunque vemos que se han tratado de manera superficial sin profundizar en este colectivo como componente permanente de la estructura social y a los niños y niñas como actores y sujetos sociales, considerándolos como un grupo social que se encuentra en constante interacción con los demás grupos sociales (Munné, 1992; Elías y Dunning, 1992).

Desde nuevas perspectivas de la infancia, los niños y niñas se ven como co-constructoras de la propia infancia y como parte activa de la sociedad, y no como simples sujetos pasivos de determinaciones estructurales, aunque su estatus de dependencia de las personas adultas en algunos casos, repercuten en su invisibilidad social.

El objetivo de esta ponencia es dar visibilidad al colectivo infantil desgranando importantes ámbitos como la edad, el sexo y el uso del espacio como elementos esenciales de su vida, sin pretender realizar una revisión exhaustiva del complejo mundo del ocio infantil, sino abriendo nuevas líneas de reflexión y consideración de la infancia en la que se contemple a los niños y niñas como protagonistas de su propio aprendizaje y toma de decisiones.

Marco teórico

Investigación con infancia

En el ámbito de los nuevos estudios de infancia, la participación de los niños y niñas en la investigación es un asunto controvertido. Mientras que el paradigma general en las ciencias sociales no cuenta con la infancia para hacer investigaciones que se refieran a su vida, intereses o sus problemas, otras aproximaciones teóricas defienden lo contrario (Boyden y Ennew, 1997; Casas, 1998; Castillo, 2004; Lahire, 2007), y esto implica que niños y niñas tienen capacidad para identificar sus problemas e indagar sobre la naturaleza y alcance de los mismos, argumentando que todo ello puede contribuir a la reivindicación de su derecho a la autonomía, mostrando el ejemplo de su auténtica actoría social.

Gaitán y Liebel (2011) sugieren que hay tres posibles modelos en la investigación de la infancia, que son los siguientes:

Investigación sobre niños y niñas	Niños y niñas como objetos	Perspectiva de personas adultas
Investigación con niños y niñas	Niños y niñas como informantes Niños y niñas como co-investigadoras	Perspectiva de personas adultas Perspectivas de niños y niñas y personas adultas
Investigación encabezada por niños y niñas	Personas adultas como co-investigadoras Personas adultas como asesoras	Perspectiva de niños y niñas Perspectiva de niños y niñas

Tabla 1. Modelos de investigación de la infancia. Fuente: Gaitán y Liebel (2011: 173)

Casi resulta obvio decir que, desde un punto de vista centrado en los niños y las niñas, las diferentes combinaciones que pueden darse dentro de los dos últimos modelos son los que resultan más

deseables. La participación activa de niñas y niños en la investigación de la infancia es considerada importante, porque ellos son los que mejor pueden representar o transmitir su posición.

Coincidiendo con Rodríguez (2006: 71) consideramos que la entrevista grupal es una técnica de investigación adecuada para estudiar los procesos de construcción del mundo social que se produce en la infancia y que es recomendable en la medida que respeta el mismo contexto en el que se desarrolla su vida cotidiana, esto es el de sus grupos de pares. La entrevista grupal resulta muy apropiada para reproducir en un contexto reducido y controlado por la persona investigadora, ese proceso de apropiación, reinención y reproducción, a través del cual los niños y niñas interpretan e interiorizan las claves del mundo adulto, según demuestra William Corsaro (1997).

Concepto de Ocio

El ocio ha sido ampliamente definido desde diferentes enfoques, uno de sus autores clásicos, el sociólogo Dumazedier (1964) marcó toda una época en la reflexión sobre este, conteniéndose en su definición lo que se ha venido a conocer como las tres “D” o las tres funciones del ocio:

- 1) El descanso: que nos protege de la fatiga y la tensión nerviosa producida por las tensiones derivadas de las obligaciones cotidianas y en particular del trabajo.
- 2) La diversión: que nos libera del aburrimiento y de la monotonía de las tareas rutinarias del trabajador en la fábrica o en la oficina.
- 3) El desarrollo de la personalidad: que nos libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana, abriendo la vía de una libre superación de sí mismo y de una liberación del poder creador.

Sin embargo, debemos considerar que tanto el ocio como el tiempo libre pierden sentido si, tal y como señala Roberts (2010), no se consideran elementos de análisis vinculados a estos como los tipos de conciliación de la vida personal y laboral, los patrones de estratificación social, las implicaciones a largo plazo de los cambios pasados y actuales en la socialización en el ocio durante la infancia, adolescencia y juventud y las consecuencias para los hábitos de ocio y las identidades sociales del crecimiento de la cultura del consumo.

Método

Los resultados del estudio, son parte de un amplio trabajo etnográfico llevado a cabo en la Comunidad de Madrid durante los meses de enero a julio de 2011, con población infantil de 5 a 13 años, de diferentes áreas rurales y urbanas, en las que se ha realizado una diferenciación de edad para facilitar el desarrollo de los mismos (Gaitán *et al.*, 2011).

Desde el punto de vista metodológico, para delimitar los ámbitos de estudio se han tenido en cuenta las diferencias de los discursos según una tipología de espacio y niños y niñas, en función de tres

variables: 1) mayor o menor presencia infantil en diferentes zonas geográficas; 2) diferencias en el hábitat de residencia (ámbito rural o urbano) y 3) diferencias socioeconómicas de los niños y niñas seleccionadas para el estudio.

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron grupos de discusión (de niños y niñas diferenciados por edad y de padres y madres de distintas zonas), entrevistas en profundidad y observación participante. Con un resultado de doce grupos de discusión infantil, seis grupos de discusión de padres y madres y seis entrevistas en profundidad a diferentes “prescriptores” de ocio infantil, con una distribución en distintos ámbitos: sector público, centro escolar privado, Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPAS) y otras asociaciones y empresas.

Así mismo, para el estudio se contó con un “grupo junior” de investigación, compuesto por niños y niñas que realizaron reflexiones y aportaciones tanto a lo largo del estudio como sobre los resultados obtenidos, fortaleciendo el propio enfoque de “Protagonismo Infantil” y de “Co-investigación de niños y niñas” (Cussianovich. y Márquez, 2002; Cussianovich, 2009).

Análisis y desarrollo

Discursos sobre el ocio diferenciados por sexo y edad

A lo largo de este estudio, hemos visto que los principales condicionantes que revelan niños y niñas para disfrutar de su ocio, vienen derivados de elementos transversales como el uso del tiempo, el uso del espacio, las condiciones o factores económicos, y el sexo y la edad, que modifican la relación con la autonomía y control.

Con respecto al sexo, podríamos decir que tanto niñas como niños en sus discursos reflejan que pueden realizar las mismas actividades en la mayoría de los casos. No piensan que haya ocio diferente para niños y niñas cuando se les pregunta explícitamente. Reconocen sin darle mayor importancia, que hay chicos y chicas que emplean su tiempo libre en las mismas actividades, apreciándose ligeramente cómo los estereotipos de género se incrementan a medida que son más mayores.

A las chicas que son pijas pues su tiempo libre es vestirse maquillarse y peinarse el pelo. Y a los chicos les aburre. A los chicos les gusta por ejemplo ir con los amigos a jugar al fútbol.
(Niño. 12 años)

Por otro lado, se evidencian determinadas barreras que responden a la rigidez que sigue existiendo en la sociedad en torno al género y la apertura del mismo. Mecanismos que por otro lado dependen de personas adultas. Esta niña lo expresa con claridad.

Hay una cosa que mis padres sí me dejan hacer pero otras no. Por ejemplo, equipos de fútbol hay pocos y en los de chicos yo no puedo entrar y me ha costado mucho encontrar un equipo.
(Niña. 11 años)

La influencia de la edad está claramente asociada con la autonomía en la toma de decisiones de los niños y las niñas, que se incrementa a medida que crecen. Los niños y las niñas de diferentes edades asumen en muchos casos, que su ocio está condicionado por la disponibilidad adulta, tanto si es una actividad elegida como si no lo es. Del mismo modo asumen que la decisión final es de los padres y las madres y, de manera consciente interiorizan las prohibiciones legitimando los discursos adultos que por otra parte, van en la línea de que cuando sean mayores podrán tomar más decisiones. Así, los niños y las niñas tienen claro que hay un condicionamiento de edad para realizar algunas actividades y aprenden las reglas adultas con poco margen de maniobra.

Porque yo con cinco, con esta edad ahora no puedo, no puedo decidir lo que me dé la gana, porque hay que tener más edad para ver si me dejan. (Niña. 5 años).

Que los mayores son los únicos que deciden el tiempo libre y los niños también deberíamos en todas las edades, al menos desde que supiéramos razonar. (Niño. 11 años).

La toma de decisiones en muchos casos responde a proyecciones de deseos adultos en los niños y niñas, que además en algunos casos no son consensuados. Así, se argumenta que se apunten a determinadas actividades porque les viene bien (según parámetros adultos de nuevo), o porque aumentarán el currículo escolar.

Porque los padres siempre tienen en cuenta las cosas que nos vienen mejor. (Niña. 10 años).

Aunque bien es cierto que, en ocasiones, también se llevan a cabo procesos de negociación en los que se da una planificación conjunta que también tiene mayor peso en función de la edad. En algunos casos, la elección es de los niños y niñas y la decisión final pasa por sus referentes adultos.

Resultados del *Grupo Junior*. Infancia como co-constructora de la sociedad

La formación del *Equipo Junior* de investigación ha respondido a la intención de conseguir la mayor implicación de los niños y niñas en el estudio. Se barajaron distintas alternativas para hacerlo y la que pareció más factible fue la de contar con un grupo para que acompañara el desarrollo del proceso investigador. Primero se localizó a diferentes niños y niñas de 11 años, a quienes se propuso que dieran su opinión sobre las preguntas a realizar en los grupos de discusión y que valoraran los instrumentos que se pensaban utilizar. La experiencia les resultó tan satisfactoria que pidieron participar más. De este modo se preparó una pequeña batería de preguntas con respuestas abiertas que debían aplicar a niños y niñas de su colegio, en las horas del recreo, conforme a una muestra pautada que se les proporcionó. En total realizaron 36 entrevistas, distribuidas al 50% entre niños y niñas, y divididas en tres tercios, correspondiendo cada uno, a las franjas de edad definidas para el estudio.

Algunas de las aportaciones que realizaron desde este grupo, nos reorientaron hacia la jerarquía generacional que también se da entre pares. Así, expresaron que los niños y niñas más pequeñas (5, 6 y 7 años) no iban a saber contestarles (a los que tienen 11 años) sobre qué sería el ocio, mientras que sí sabrían decir lo que hacen y lo que más les gusta. Tuvimos en cuenta esta recomendación y

añadimos, en efecto, una pregunta relativa a la satisfacción con lo que hacen y también sobre lo que les gustaría hacer, si pudieran elegir, ya que estas eran también cuestiones que estaban surgiendo de forma espontánea en los grupos de niños y niñas que ya estaban en marcha.

La tercera fase de su participación consistió en el análisis de las respuestas obtenidas; para ello se preparó una reunión para que comentaran las incidencias de la realización de las entrevistas por su parte y otra para que, una vez agrupadas las respuestas en categorías por parte del equipo de investigación, estas fueran comentadas por ellos y ellas, grabándose sus comentarios para su posterior toma en consideración.

La participación de los niños y niñas como co-investigadoras que se ha conseguido no se puede decir que haya tenido repercusiones especiales sobre los niños y niñas (excepto en los que formaron parte de este equipo) en el sentido de aumentar su actoría y la conciencia y el ejercicio de su derecho a hacerse oír. Sin embargo, sí benefició el trabajo de las investigadoras adultas responsables de este estudio, al haber aportado una cierta mirada “desde dentro”, tanto en el momento del diseño del esquema de las entrevistas grupales, como en el del análisis de las respuestas obtenidas, además de la importancia simbólica que tenía este grupo de cara a la propia investigación.

Conclusiones

A lo largo de esta breve ponencia, hemos ido viendo algunos condicionantes que tienen niños y niñas para disfrutar de su ocio: falta de tiempo, diferencias en el uso del espacio, condiciones o factores económicos (teniendo en cuenta transversales de género y edad).

Algunas conclusiones de esta investigación (mucho más amplia que la ponencia) arrojan elementos que podrán ser tenidos en cuenta en estudios futuros, y sin ánimo de dar resultados fijos e inamovibles, algunas de las reflexiones que se han derivado son que las niñas y niños viven en la sociedad de consumo, pero no es consumir lo que más les interesa, sino divertirse y relacionarse. Por ese camino acceden al conocimiento de aquellas cosas del mundo que les rodea que les interesan y les resultan atractivas y separan claramente obligación de ocio, lo que hace que su relación con las actividades extraescolares sea, en ocasiones, conflictiva.

Así mismo, a partir del trabajo realizado con el grupo junior, consideramos que este ha sido una buena práctica en cuanto al fomento de la co-investigación, ya que hemos incorporado determinadas herramientas que mejoraron la participación de la infancia y su implicación en las fases de diseño, desarrollo y análisis de la investigación, que podrán ser aplicadas para futuros estudios con niños y niñas.

Somos conscientes de las limitaciones metodológicas y temporales de esta experiencia exploratoria, pero también destacamos muchos aspectos positivos que nos han permitido adaptar nuestros códigos adultos y autoreflexionar sobre las vías que deben seguirse para mejorar el aprendizaje “de, con y para la infancia” y fomentar así una mayor incorporación de sus aportaciones, vivencias y emociones.

Para finalizar, queremos destacar la importancia de tomar en cuenta la voz y opinión de niños y niñas, de hacerles partícipes en la toma de decisiones y de rescatar la investigación etnográfica y cualitativa, para diferenciar elementos sustantivos de su percepción e interpretación, que en la aproximación cuantitativa muchas veces queda desdibujada. Al fin y al cabo, esa es la magia de la antropología.

Referencias bibliográficas

- Boyden, J.; Ennew, J. (1997). *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castillo, M. (2004). "El protagonismo infantil o las posibilidades y límites del construccionismo". VV.AA, *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología* (pp.53-64). Lima: IFEJANT.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Cussianovich, A.; Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children.
- Cussianovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonistas*. Lima: IFEJANT.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Elias, N.; Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gaitán, L.; Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L.; Domínguez, M.; Bárcenas, A.; Leyra, B. (2011). *Estudio sobre el Ocio infantil en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Micropolix de Estudios de Ocio Infantil.
- Lahire, B. (2007). "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Munné, F. (1992). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. México: Trillas.
- Roberts, K. (2010). "Leisure and sociology: past achievements and current challenges". In I. Modi, M. Huidi, N. Zequn (eds.) *Leisure and Civilization: Interdisciplinary and International Perspectives* (pp.21-29). Beijing: China Travel and Tourism Press.
- Rodríguez, I. (2006). "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología". *Empiria*, 12, 65-88.

El sistema de atención a la diversidad frente a la intersección entre educación especial y diversidad cultural

Alejandro Paniagua Rodríguez, CERM-Emigra, Universidad Autónoma de Barcelona,
alejandro.paniagua@uab.cat

Sobre la intersección entre educación especial y alumnado extranjero

Hablar de alumnado extranjero y Educación Especial (EE) nos sitúa de lleno en un interrogante esencial para las escuelas: ¿cómo debemos identificar, construir y atender a las necesidades de cada alumno? Si el sistema de EE permitió, en sus orígenes, atender a una población que estaba excluida del sistema educativo, su expansión se ha hecho más problemática al incluir cada vez a un mayor número de alumnos y hacer cada vez más permeable la posible pertenencia a esos dispositivos de atención especiales.

A pesar de que la perspectiva interseccional estuvo muy centrada en sus inicios en la articulación de las categorías ‘clásicas’ de clase, género y raza, otras variables como la diversidad funcional se han ido incorporando recientemente a esta aproximación (Erevelles & Minear, 2010). En particular, diversos estudios han mostrado el “doble daño” que representa el pertenecer a una minoría étnica o colectivo inmigrado y ser etiquetado con “necesidades educativas especiales” (n.e.e.). Dicho daño, además, genera efectos ‘circulares’, ya que ambos ejes se retroalimentan generando nuevas desigualdades. Además, estas categorías son de por sí problemáticas, pues esconden otras tantas variables que hacen todavía más compleja la aproximación interseccional¹.

En síntesis, la literatura internacional ha identificado repetidamente una serie de problemas asociados a la intersección entre estas variables, tales como:

¹ Así, bajo la categoría “diversidad cultural” encontramos otros ejes que generan desigualdad, tales como raza, minoría étnica, religión, lengua, clase social o género. De manera análoga, bajo la EE también se oculta una pluralidad de situaciones según se construyan las etiquetas atribuidas al alumnado.

1. La sobrerrepresentación del alumnado extranjero en aquellos dispositivos pensados para el alumnado de EE, ya sea como consecuencia de seguir criterios erróneos o por haber recibido una atención educativa pobre (Artiles & Trent, 1994).
2. La vigencia de un modelo hegemónico médico-biológico que tiende a ubicar las problemáticas “dentro” de los niños, pasando por alto los factores institucionales y contextuales (McDermott *et al.*, 1997), y sirviendo a su vez para justificar el funcionamiento de la escuela (Skirtic, 1991).
3. La persistencia de nuevas formas de exclusión que contradicen la política existente sobre inclusión educativa (Bernahu, 2008) y como la EE puede repercutir negativamente en los resultados escolares (Reynolds *et al.*, 1999).

En consecuencia, algunos autores sostienen que la categoría “n.e.e.” posee una centralidad que se superpone al resto, creándose una ‘ideología de la normalidad’ para seguir segregando a los estudiantes bajo premisas benevolentes, justas y objetivas, ocultándose así la persistencia de la discriminación ‘de facto’ en base a las categorías de raza o clase (Reid *et al.* 2006).

Uno de los “efectos circulares” que más ayuda a asociar la diversidad cultural a necesidades educativas son las construcciones estereotipadas en torno al ambiguo rol que juegan las familias inmigradas. En este sentido, las familias siguen representando una importante “sinécdoque pedagógica” (Paniagua, 2013), de manera que se favorece tal o cual construcción de las dificultades de sus hijos e hijas a partir de los supuestos déficits que se siguen vertiendo sobre las mismas y viceversa (Carrasco *et al.*, 2009). De hecho, las relaciones de poder en este ámbito son muy desiguales, creándose lo que Armstrong (1995) denomina “consenso forzado”, donde los profesionales imponen sus decisiones a unas familias normalmente sobrepasadas por la complejidad de los procesos psicopedagógicos.

Metodología

En una primera fase, el proyecto se propuso hacer una reconstrucción del proceso de acompañamiento de estas familias en relación a las experiencias educativas y trayectorias de sus hijos (Paniagua, 2012). Para esta segunda fase, se han escogido 3 casos específicos de las 24 familias estudiadas para realizar observaciones en el aula en sus respectivos centros. En una de las escuelas esta incursión etnográfica duró 5 meses y se siguieron 2 casos. En el otro centro la observación duró 3 meses y se siguió un caso específico. Este diseño metodológico sigue las conclusiones extraídas de la primera fase de investigación (Paniagua, 2012), y se acompañó de entrevistas con los diferentes profesionales que estaban en contacto con los alumnos/as. Los interrogantes que guían la investigación son:

- ¿Cómo se construye al alumnado inmigrante en el contexto de la EE?
- ¿Qué nos dice este contexto sobre la estructura de oportunidades para la participación existentes en la escuela?
- ¿Cómo la intersección entre n.e.e y la condición migrante puede ayudarnos a comprender mejor la construcción institucional del fracaso escolar?

Los casos y sus configuraciones institucionales

Daniela: “su familia no asume la responsabilidad en casa”.

Daniela desde el principio fue descrita por los profesionales como una niña con “muchísima imaginación” y donde no habían problemas de inteligencia, asociando su problemática a déficits de atención, actitud y una dislexia que los maestros siempre han visto muy clara. La definen también como una niña “que siempre ha ido a EE” y a esto se añade una familia que “no ha estado encima y que no ha movido ficha”, ya que se ha intentado varias veces derivarla a reeducación para diagnosticar su dislexia pero la familia no ha respondido, algo que sí se consiguió en el presente curso. Además, indirectamente se sugiere que “algo pasa en esa casa”. En las observaciones de aula – donde es él único caso de alumnado extranjero – Daniela se muestra bastante perdida ya que, aparte de las 4h que recibe de EE, apenas tiene las tareas adaptadas o recibe atención individualizada.

Iliase: “Nos sentimos abandonados por el EAP y el CSMIJ”.

El caso de Iliase encierra una paradoja, ya que si bien había recibido una atención excepcional por parte de algunos profesionales del centro y la familia era continuamente descrita como “excelente y muy colaborativa”, durante las observaciones de aula se vio como acostumbraba a estar muy perdido, siendo tanto la atención que recibía en clase como la dinámica de grupo claramente negativos para él. Identificado primero con problemas de visión y habiendo realizado una reeducación, los problemas en su falta de atención persistieron así como su estancamiento con el proceso de lectoescritura, algo que no condujo a una intervención por parte del EAP y provocó una sensación de abandono entre los profesionales de EE. En síntesis, después de 5 años todavía no ha sido ni priorizado ni derivado. Junto a otros 2 alumnos extranjeros, Iliase forma parte del grueso de alumnos que van a EE en dicha aula.

Masirent: “Es un tema general: de lengua, de cultura, de prioridades [de la familia]...”

Masirent, de no ser por las reuniones y entrevistas previas con los profesionales, es un niño que no haría pensar en EE incluso después de haberlo observado. Nadie supo definir exactamente cual era su problema y pese a reconocer su buena evolución en hábitos y adquisición de la lectura desde que llegó en Educación Infantil –EI– al centro, se le ubicó en EE porque “le cuesta”. Lo que más destaca en su relación, escasa y distante, tanto en las dinámicas de clase como con sus relaciones con los compañeros. No se le ha derivado ni diagnosticado aunque no se descarta que en el curso siguiente se haga. Los profesionales definían a esta familia de manera muy ambigua: a ratos como fría y distante, a otros como “con escasos recursos para entendernos”, pero hay un tenue consenso en cuanto a unas prioridades que estarían alejados de la escuela. Así, varias profesionales señalaban como su familia “tiene un pensamiento muy diferente al nuestro”. En clase no sigue ninguna adaptación aparte de las horas de EE.

Visibilizando, invisibilizando: intersecciones y superposiciones

Tanto en el discurso oficial como en las intervenciones normalizadas en el aula ordinaria estos alumnos son considerados solo “de n.e.e.”, de manera que podemos identificar una clara superposición

de la categoría EE a su condición extranjera, quedándose ésta invisibilizada. En cierto modo, la centralidad de sus problemáticas ayuda a hacer prevalecer la dimensión “n.e.e.” a partir de una confianza en el modelo médico de identificación de patologías, como era el caso de Iliasse – dificultades graves de aprendizaje – y Daniela – dislexia. De todos modos, su condición “extranjera” surgía con fuerza a la hora de intentar explicar el alcance de las dificultades o su “estancamiento”, especialmente si a las familias se las construía como “alejadas” de la norma escolar – caso de Daniela y Masirent. Esto remite a una aproximación ambigua a estas problemáticas, pues se insiste en justificar las medidas de EE que estos niños reciben como un “refuerzo”, evitando hablar de sus dificultades como “graves y permanentes”, ya que por encima de todo se sugiere que muchos de los niños extranjeros que estaban atendidos en EE en ambas escuelas eran casos en el fondo “sociales” – dificultades derivadas de su contexto socioeconómico – o de “falta de estímulos” – escasa capacidad pedagógica de las familias, especialmente en relación a la lengua.

La vigencia de un claro modelo del “buen o mal padre” también ayuda a neutralizar e invisibilizar el efecto “extranjero” aduciendo que muchas familias “de aquí” también estaban alejadas de la norma escolar. Pese a todo, esta categoría volvía a aparecer con nitidez en los casos de Masirent y Daniela, debido a que los déficits asociados a sus familias, en contraste a la inmensa mayoría de familias autóctonas de clase media características del centro, se interpretan como una escasa capacidad – o interés – que dificulta su avance.

Finalmente, la condición migrante de sus familias tiene un impacto diferenciado en los procesos de intervención pedagógica. Estas tres familias, al contar con un escasísimo capital académico y una solvencia económica limitada, se pierden fácilmente por un laberinto burocrático donde, en última instancia, son ellas mismas las que tienen que aprender a moverse y pedir formalmente los recursos. Algo que si no se hace en la forma que la escuela prescribe, refuerza su construcción deficitaria, por un lado, y, por otro, hace retrasar unas atenciones que sus hijos e hijas necesitan. Este es el caso de Daniela, donde podría decirse que su “proceso” ha estado parado casi 3 años o del mismo Iliasse, que pese a recibir un trato excelente por parte del centro y acelerar todo el proceso se reconocen, al menos, dos importantes límites: uno, un exceso de celo a la hora de intervenir en EI – en gran parte derivado por la falta, reconocida, de formación sobre el tema de alumnado extranjero con n.e.e. – y luego, como vimos, una lentitud escandalosa a la hora de que los servicios externos lo evaluarán después de la reeducación visual.

***“Una falta de comunicación enorme”*: el lugar de las familias**

“Yo ya sé lo que les tengo que decir”, fue la respuesta que dio una psicopedagoga a una maestra de EE que conocía muy bien a una familia y quería situar el contexto ante una futura entrevista. Otro profesional reconocía que detectó una “falta de comunicación enorme” en el caso de Daniela, algo que iba paralelo a su descripción de la familia como poco implicada. Estas frases sintetizan la estructura de participación existente de las familias inmigradas con hijos con n.e.e: una participación que no se diferencia en exceso de la del resto de familias sin hijos con n.e.e. Esto se debe, especialmente, al hecho de que los espacios y momentos para la participación en los centros son igualmente

escasos, donde la posición de los profesionales es claramente dominante a la hora de imponer las decisiones. Esta estructura, además, está muy ligada al tipo de problemática que tiene el niño/a y de las medidas educativas usadas. Así, las familias que tienen hijos con patologías claras e importantes adaptaciones curriculares – caso de Daniela y, en parte, de Iliasse – quedan a expensas de las actuaciones y recomendaciones de los profesores, ya que las intervenciones están repletas de jerga especializada y una opacidad importante, no pudiendo las familias generar expectativas que desemboquen en una participación efectiva. En cambio, las familias que afrontan una problemática que no se acaba de diagnosticar – caso de Masirent –, así como las de alumnos que presentan importantes dificultades de aprendizaje sin relación a una patología – como Iliasse –, son las que deben aprender a moverse. Algo que en estos tres casos no sucede, pues no sólo las familias desconocen el alcance de las dificultades e intervenciones que se hacen con sus hijos e hijas sino que, además, la confianza depositada en el equipo de profesionales les impide ver la necesidad de negociar o responder a las narrativas ofrecidas desde los centros.

“...En un sistema diferente quizá no tendríamos tantos niños con n.e.e.”

A partir de las observaciones de aula se ha observado una escasa atención individualizada y un predominio centrado en los ritmos de aprendizaje que se consideran “normalizados” para el nivel de la clase. En el caso de Masirent – el que presenta, a priori, menores problemáticas –, la tutora defiende un trato “igual que al resto” pese a que va avanzando “no con grandes notas y con alguna [material] que no está superando”. Aun así, más tarde sostiene que en el futuro

“Hay que estar muy atentos, cuando todo se haga más abstracto... no sé como responderá.. no le vemos altas capacidades... no sé qué pasará”.

En los casos de Daniela y, sobre todo, de Iliasse, puede verse como los profesionales, en relación a la confluencia entre EE y diversidad cultural, se mueven por un terreno para el que no han estado preparados ni en el que reciben un apoyo específico en un contexto, además, marcado por importantes presiones institucionales sobre rendimiento académico. Como consecuencia, emerge una tensión entre un ideal de educación que debería ser personalizada y adaptable y una realidad, individual y organizativa, que se percibe como muy poco flexible. Así, la mayor parte del tiempo son los alumnos lo que tienen que aprender a adaptarse a un entorno donde la atención a la diversidad queda drásticamente reducida a un sistema de segregación donde la responsabilidad del ‘fallo’ es ‘encarnada’ [embodied] a través de las patologías identificadas en los alumnos.

Apunte final

Si, como afirman Erevelles y Minear “la discapacidad es, de hecho, constitutiva del resto de diferencias sociales” (2010:133), en el caso de la atención a la diversidad en los centros esta categoría emerge, efectivamente, como la base explicativa donde “parece normal ver a los estudiantes extranjeros y aquéllos que viven en la pobreza como ‘los Otros’ gracias a su asociación con las n.e.e.” (Reid *et al.*, 2006:18). En el contexto escolar, donde los sistemas de representación hegemónicos siguen

basándose primordialmente en la identificación de los estudiantes “aceptables” y “no válidos”, el surgimiento y consolidación del sistema de EE puede verse como *autoconstitutiva*, es decir: no solo la ‘desviación’ intrínseca en la categoría de raza reside en su carácter anormativo sino que la categoría de “n.e.e.” responde a una necesidad de clasificar y hacer asibles elementos diversos en una institución que se resiste a adaptarse. Es aquí, otra vez, donde Erevelles y Minear (2010) aciertan al destacar cómo la categoría “n.e.e.” está socialmente construida y no responde a imperativos biológicos, al igual que ocurre con la categoría “diversidad cultural”: si el concepto de raza o cultura ‘biológica’ es una ilusión, su interpretación social no lo es; de la misma manera, la interpretación y respuesta institucional a las diferencias supuestamente ‘biológicas’ de los niños y niñas, tampoco.

En el caso particular que nos ocupa, los retos que la escuela debe afrontar ante los casos de alumnos procedentes de familias inmigradas quedan suavizados tras el filtro de la categoría “n.e.e.”, provocando que sus necesidades específicas no alteren el status quo institucional, que sigue marcado por una alta presión curricular, el trabajo individual y un escaso margen para la flexibilidad de los procesos educativos. El camino inverso, todavía más visible al mediar el contexto familiar, también prevalece: las “n.e.e.” son continuamente reconfiguradas, acentuadas o minimizadas según el alejamiento o cercanía de las familias a la “norma” escolar. En consecuencia, si las familias inmigradas, por su escaso capital económico o académico, pueden aparecer como impedimentos y una excusa para “no luchar” y que estos casos acaben desatendidos, el caso de Iliasse y, en parte, el de Daniela, muestran también como la actitud y actuación de los centros a la hora de informar y de presentar posibilidades sitúa a los profesionales en un lugar crucial para facilitar la participación efectiva de estas familias.

Referencias bibliográficas

- Armstrong, D. (1995). *Power and Partnership in Education. Parents, Children and Special Education Needs*. London: Routledge.
- Artiles, A.; Trent, S. (1994). “The Overrepresentation of minority students in Special Education: a continuing debate”. *The Journal of Special Education*, 27, 4: 410-437.
- Berhanu, G. (2008). “Ethnic Minority Pupils in Swedish Schools: some trends in over-representation of minority pupils in Special Educational Programmes”. *International Journal of Special Education*, 23, 3: 17-29.
- Block, P., Balcazar, F; Keys, C. (2001). “From Pathology to Power: rethinking race, poverty and disability”. *Journal of disability policy studies*, 12, 1: 18-27.
- Carrasco, S., Pàmies, J.; Bertran, M (2009). “Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social”. *Revista Complutense de Educación*, Vol 20 (1), pp 55-78.
- Erevelles, N.; Minear, M. (2010). “Unspeakable Offenses: Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality”. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 4, 2: 127-145.
- Mcdermott; Varenne, H. (1995). “Culture as Disability”. *Anthropology and Education Quarterly*, 26: 323-348.
- Paniagua, A. (2012). *Familias inmigradas con hijos e hijas con n.e.e.: experiencias y relaciones con la escuela*. Informe de Investigación, no publicado.

- (2013) “Tan fuerte como su eslabón más débil: El caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas”. *Revista Complutense de Educación*, 24, 1: 69-89.
- Reid, K. Y Knight, M. (2006). “Disability justifies exclusion of Minority Students: A critical history grounded in Disability Studies”. *Educational Researcher*: 35, 6: 18-23.
- Reynolds, A.; Wolfe, B (1999). “Special Education and School Achievement: An Exploratory Analysis with a Central-City Simple”. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21: 249-269.
- Skrtic, T. (1991). “The Special Education Paradox: equity as the way to excellence”. *Harvard Educational Review*, 61(2): 148-206.

