



Mujeres que miran a mujeres:
la comunidad pakistaní

M.^ª Ángeles Goicoechea Gaona y M.^ª Josefina Clavo Sebastián
(Coordinadoras)



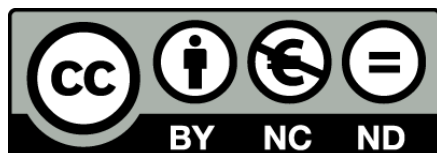
UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA

MUJERES QUE MIRAN A MUJERES
LA COMUNIDAD PAKISTANÍ

María Ángeles Goicoechea Gaona
M^a Josefina Clavo Sebastián
(Coordinadoras)

MUJERES QUE MIRAN A MUJERES
LA COMUNIDAD PAKISTANÍ

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
SERVICIO DE PUBLICACIONES
2014



Mujeres que miran a mujeres. La comunidad pakistani

de María Ángeles Goicoechea Gaona y M^a Josefina Clavo Sebastián (coords.) (publicado por la Universidad de La Rioja) se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© Los autores

© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2014

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Diseño de portada: Dirección de Comunicación

ISBN: 978-84-617-1883-2

A las mujeres pakistaníes que con sus testimonios
nos han ayudado a comprenderlas.

A quienes estas palabras les sean útiles para convivir
con sus vecinos y vecinas, para trabajar con ellos,
o simplemente para compartir la vida con quienes les rodean.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| LAS AUTORAS..... | 11 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 15 |
| INTRODUCCIÓN..... | 17 |
| LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN EL ISLAM: DEL TEXTO DEL CORÁN A SU INTERPRETACIÓN..... | 25 |
| <i>Dolors Bramon Planas</i> | |
| EL ISLAM DESDE LA PERSPECTIVA DE DOS MUJERES PAKISTANÍES..... | 37 |
| <i>Ayesha Bibi y Sidra Rafiq</i> | |
| DIÁLOGO INTERCULTURAL..... | 45 |
| <i>M^a Josefina Clavo Sebastián</i> | |
| LA LEY DE EXTRANJERÍA Y SU REPERCUSIÓN EN LA MUJER INMIGRANTE. EL CASO PAKISTANÍ..... | 63 |
| <i>M^a José Cestau Goñi</i> | |
| LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES AUTONÓMICOS DE INMIGRACIÓN..... | 77 |
| <i>Eva Tobías Olarte</i> | |
| LA INMIGRACIÓN: ENTRE EL RECHAZO Y LA ACEPTACIÓN DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA..... | 91 |
| <i>Remedios Álvarez Terán</i> | |

| | |
|---|-----|
| MUJERES E INCLUSIONES: MICROPEDAGOGÍAS Y EDUCACIÓN EN VALORES | 107 |
| <i>Mónica Gijón Casares</i> | |
| LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES PAKISTANÍES EN LA RIOJA A TRAVÉS DE SU MIRADA..... | 133 |
| <i>M^a Ángeles Goicoechea Gaona, Iratxe Suberviola Ovejas e Isabel Lizarraga Vizcarra</i> | |
| LA EMIGRACIÓN FEMENINA DE PAKISTÁN A LOGROÑO. PROCESOS DE CAMBIO EMERGENTES..... | 191 |
| <i>M^a Antonia Aretio Romero</i> | |
| LA MUJER PAKISTANÍ EN LOGROÑO. TRADICIÓN EN LA POSTMODERNIDAD..... | 221 |
| <i>Pilar Santolaya Estefanía</i> | |
| LAS VOCES QUE SE ESCUCHAN EN LOS DISCURSOS DE UNA JOVEN PAKISTANÍ: QUÉ DICE Y CÓMO LO DICE..... | 243 |
| <i>M^a Victoria Goicoechea Gaona</i> | |

LAS AUTORAS

(según el orden de aparición en los capítulos)

Dolors Bramon Planas: Doctora en Filología Semítica (1984) y en Historia Medieval (1998) por la Universidad de Barcelona. Profesora de dicha Universidad y del Instituto Superior de Ciencias Religiosas de Barcelona. Ha impartido numerosos cursos sobre árabe e Islam en diversas Universidades, Fundaciones e Instituciones y ha colaborado en numerosos cursos de Doctorado y de Máster. Es miembro, entre otros, del International Advisory Council of the WOCMES, del Groupe International d' Étude et de Réflexion sur les Femmes en Islam (GIERFI), del Foro Internacional del Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM), del Consejo Asesor del Instituto Europeo de la Mediterrània (Barcelona) y de la Red Transversal de Estudios de Género en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas (GENET). Es autora de numerosas obras sobre Islam.

Ayesha Bibi: Estudiante de la Universidad Internacional de La Rioja. Colabora con el grupo de investigación "Igualdad y Género" de la Universidad de La Rioja. Da clases de apoyo escolar en su entorno más inmediato. Colabora dentro del programa de actividades de la comunidad pakistaní de La Rioja. Aficionada a la literatura.

Sidra Rafiq: Estudiante de la Universidad de La Rioja. Colabora con el grupo de investigación "Igualdad y Género" de esta misma universidad. Aficionada a la literatura.

María Josefina Clavo Sebastián: Doctora en Filosofía y profesora titular de Filosofía de la Universidad de La Rioja. Coordinadora del grupo de investigación "Igualdad y Género" de esa misma universidad. Se especializó en Filosofía para Niños, sobre la que ha impartido cursos, seminarios, etc. Ha publicado e impartido conferencias sobre el pensamiento filosófico de

María Zambrano. En 2009 ha realizado una estancia en el City College of New York donde estudió la teoría feminista postcolonial, tema con el que ha participado en congresos con comunicaciones. Su interés profesional se ha orientado a trabajar sobre antropología filosófica y sobre la antropología como fundamento de la ética. Sus preocupaciones se centran desde hace unos años en analizar las contradicciones de la filosofía de la ilustración en cuanto a la consideración de los géneros y las raíces filosóficas e históricas del hecho de la discriminación sexual en nuestra sociedad, así como sus consecuencias. En la actualidad se encuentra trabajando en el análisis de este mismo fenómeno en otras culturas.

María José Cestau Goñi: Licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad de Zaragoza. Master de Inmigración por la Universidad Pontificia de Comillas. Además ha recibido formación en "Iniciación a la Mediación Intercultural" por la Universidad Autónoma de Madrid, "Iniciación a la Práctica de Derecho de Extranjería I y II" y "IX Curso e-learning sobre Introducción al Derecho de Extranjería y su Práctica" por la Universidad de Zaragoza. Trabaja como Asesora de Inmigración en CITE – Rioja (Centro de información para trabajadores extranjeros de CCOO) en Logroño desde hace 16 años. Ha sido profesora de español para extranjeros. Participa en cursos de formación, en debates, mesas redondas, congresos, etc. sobre personas inmigrantes, políticas de extranjería y asuntos sindicales.

Eva Tobías Olarte: Licenciada en Derecho por la Universidad de Deusto. Agente de Igualdad de Oportunidades (UNED). Master en Igualdad y Género con especialidad en políticas públicas por la Universidad Miguel Hernández. Ha coordinado diferentes proyectos a nivel internacional, específicamente en el ámbito de la política social. Actualmente desarrolla su actividad profesional como consultora en temas de género y responsabilidad social corporativa. Es autora del libro "Son desconocidos, son iguales. Los nuevos países de la Unión Europea" publicado en 2005. Forma parte del Grupo de Investigación "Igualdad y Género" de la Universidad de La Rioja.

Remedios Álvarez: Es Licenciada en Humanidades y Diplomada en Estudios Avanzados por la Universidad Rioja. Actualmente está haciendo su tesis doctoral en esta misma universidad sobre las "Mujeres y Fuerzas Armadas en España. Veinte años para la igualdad (1988-2008)". Ha sido docente en el Proyecto "Graduados" de la Escuela Ciencias de la Salud y en la actualidad es profesora de Educación Secundaria en el Instituto público ETI-Tudela (Navarra). Investigadora agregada del Área de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Riojanos. Miembro de los grupos de investigación "Historia de Nuestro Tiempo" e "Igualdad y Género" de la Universidad de La Rioja. Participa asiduamente en diversos foros con conferencias, ponencias y comunicaciones referidos a las Mujeres en el Tiempo Presente.

Mónica Gijón Casares: Pedagoga y profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Es miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Valores) y ha trabajado fundamentalmente en las líneas de investigación: relaciones interpersonales y educación en valores; formación, elaboración de materiales y dinámicas para la educación en valores; y metodología de aprendizaje-servicio. Actualmente trabaja en la línea “Mujer Inclusión” del GREM. Ha sido educadora social en el servicio “Dóna per la dona” de acompañamiento y escucha a mujeres migrantes y en el programa “Sicar cat” de atención a mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual.

María Ángeles Goicoechea Gaona: Doctora en Pedagogía y Profesora Contratada Doctora de Teoría e Historia de la Educación en Universidad de La Rioja. Miembro del grupo de investigación “Igualdad y Género” de esta misma universidad. Su interés por la educación social y la cooperación para el desarrollo en materia educativa han marcado el ejercicio de su docencia así como de su investigación. En la actualidad se centra en estudios relacionados con el género y la inmigración, participando en seminarios, congresos, cursos de formación y publicaciones en torno a estos temas.

Iratxe Suberviola Ovejas: Diplomada en Educación Infantil y licenciada en psicopedagogía. Diploma de Estudios Avanzados en “Didáctica y Organización Escolar” por la Universidad de La Rioja, donde realiza su tesis en la actualidad. Miembro del equipo de investigación “Igualdad y Género” de esa misma universidad. Profesora del programa de currículo adaptado en el centro de Educación Secundaria Puy de Estella (Navarra). Con frecuencia participa en seminarios, congresos y jornadas relacionadas con el tema de mujer e inmigración presentando comunicaciones y aportando publicaciones.

Isabel Lizárraga Vizcarra: Licenciada en Filosofía y Letras –División de Filología (Sección de Filología Hispánica)– por la Universidad de Zaragoza. Licenciada en Derecho por la Universidad de La Rioja. Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato desde 1982, con destino actual en el IES ‘Escultor Daniel’ de Logroño. Ha publicado varios libros e investigaciones con el tema de la mujer. Su afición por la literatura le ha llevado a la escritura de cuentos por los que ha recibido varios premios. Es miembro del grupo “Igualdad y Género” de la Universidad de La Rioja.

Pilar Santolaya Estefanía: Diplomada en Trabajo Social, Licenciada en Sociología y Master en Migraciones Internacionales. Tiene una dilatada experiencia como docente y supervisora de prácticas en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales. Es profesora asociada en la Universidad de La Rioja, actividad que compagina con la coordinación de actividades sociales y culturales en la Obra Social de Ibercaja. Es miembro del grupo de inves-

tigación, "Igualdad y Género" y de la "Cátedra UNESCO, Ciudadanía democrática y libertad cultural" de la Universidad de La Rioja. Sus líneas de investigación se centran en la "Aplicación de las nuevas tecnologías a la intervención social" y sobre "inmigración e inserción". Tiene publicaciones en revistas de impacto nacional así como capítulos de libros.

María Antonia Aretio Romero: Diplomada en Trabajo Social por la Universidad Complutense, Licenciada en Sociología y Diplomada en Estudios Avanzados por la Universidad Pública de Navarra. Diploma de Especialización en Salud Pública y Género de la Escuela Nacional de Sanidad. Actualmente está realizando la tesis doctoral sobre la violencia de género. Ejerce su actividad profesional como trabajadora social del Servicio Riojano de Salud. Ha participado y presentado comunicaciones en numerosos congresos relacionados con la violencia de género, el trabajo social, la participación social. Así mismo ha publicado varios artículos y libros sobre esas temáticas. Militante desde hace más de 30 años en diversos movimientos y colectivos sociales (juveniles, pacifistas, sindicales, vecinales). Miembro del grupo "Igualdad y Género" de la Universidad de La Rioja.

María Victoria Goicoechea Gaona: Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Zaragoza). Posee el Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de La Rioja, en la que además realiza su tesis doctoral. Profesora en la materia Usos y Formas de la Lengua Escrita en el Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue-Argentina). Posee el reconocimiento con la categoría 5 (legajo N° 07004DAD) del trabajo de investigación realizado en Argentina. En el momento actual participa en dos proyectos de investigación "La articulación entre niveles del sistema educativo: la enseñanza de razonamientos gramaticales y elaboración de argumentos" y "Prácticas de Andinismo y Educación Física: los problemas de su enseñanza". Es integrante del grupo de estudios e investigación en interaccionismo y educación -GEISE- constituido en Bariloche (Argentina).

AGRADECIMIENTOS

En nombre de todo el grupo de investigación “Igualdad y Género” queremos agradecer a las mujeres pakistaníes que están participando en este estudio por todo lo que nos enseñan sobre su cultura, sobre la nuestra y sobre la esencia de ser mujer que nos lleva a sentirnos unidas a ellas. Reclamamos el respeto hacia lo que ellas quieren para sus vidas y hacia el ritmo que desean llevar para su propia evolución personal y comunitaria.

Muy expresamente deseamos reconocer y agradecer el trabajo realizado por las investigadoras Clotilde López Martínez y Cristina Nuez Vicente dentro de la Comisión Social de este grupo de investigación, así como su apoyo al resto de áreas de la investigación con ideas y propuestas que han compartido en las reuniones de trabajo mantenidas a lo largo de estos tres años.

Además, agradecemos:

- A los y las profesionales de los ámbitos social y educativo (UTS, colegios públicos, ONGs, etc.) por su participación directa, compartiendo su información con las comisiones del grupo de investigación, e indirectamente, poniéndonos en contacto con mujeres, jóvenes y niñas pakistaníes.
- A las familias: parejas, madres, padres, amigas y, especialmente hijos e hijas de varias de las investigadoras que en algunos momentos han asistido a reuniones y actos del grupo, por el tiempo que han prestado para que esta publicación e investigación sea posible. Esperamos que la sabiduría adquirida por todas nosotras redunde en el bienestar familiar y social.
- A la Universidad de La Rioja, centro en el que reside el grupo de investigación, por su apoyo institucional (recursos materiales, bibliográficos, personales, etc.). Especialmente damos las gracias a la Vicerrectora de Estudiantes, Mar Asensio Aróstegui, por el apoyo a las iniciativas del grupo, y al Vicerrector de Investigación, Eduardo Fernández Garbayo.

AGRADECIMIENTOS

- Al Instituto de Estudios Riojanos (IER) por el soporte que ha dado a varias de las investigadoras de este equipo.
- Al público que ha asistido a los actos organizados por el grupo de investigación desde el 2009 hasta la actualidad, que con su presencia y sugerencias nos animan a continuar en esta labor.

INTRODUCCIÓN

Esta publicación es producto de la búsqueda de mujeres inquietas, preocupadas por su realidad más inmediata y por las relaciones que se establecen entre las mujeres y entre éstas y sus congéneres.

La universidad, tal como establece la legislación universitaria, tiene como función esencial la investigación científica para la generación y difusión de conocimiento y del pensamiento crítico¹. Dentro de este marco y con estos fines, la Universidad de La Rioja (UR) acoge al grupo de investigación “Igualdad y género”, especializado en estudios feministas, de las mujeres y del género.

Este equipo de investigación se constituyó en la capital riojana en el año 2009 con la intención de acercarse a las mujeres inmigrantes para intentar conocer cuál es su situación en nuestra comunidad, con el fin de realizar un diagnóstico y proponer medidas que sean eficaces para atender mejor sus necesidades específicas.

Varias han sido las acciones desarrolladas por este grupo a lo largo de estos años con la vocación de transmitir sus aportaciones y contribuir a mejorar la situación social de las mujeres:

- I Reunión científica “Igualdad y género”, que sirvió para dar a conocer al grupo en diciembre de 2009. Fruto de este encuentro, del trabajo de mujeres expertas en temas de igualdad y de algunas de las componentes del equipo es el libro: “Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad”.
- Mesa redonda: “Miriam Rawi. La mujer en Afganistán, una visión desde dentro”. Celebrada en abril de 2010.

1. Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (LOMLOU) en sus artículos 39 y 40.

- “Miradas de mujer en marzo”, actividad desarrollada en el año 2011 para acercar la literatura de una mujer marroquí, Najat el Hachmi, a la sociedad riojana. En el contexto de esta actividad presentamos el libro mencionado arriba.
- II Reunión científica “Igualdad y género”: “La inmigración femenina en La Rioja. El caso pakistání”, celebrada en diciembre de 2011. En ella se contó con la participación de profesoras expertas de otras universidades españolas y se presentaron los primeros resultados del proyecto de investigación sobre el tema llevado a cabo por el grupo de la Universidad de La Rioja.

Las integrantes de este grupo de investigación pertenecen a ámbitos académicos diversos, entre los que se encuentran la filosofía, el derecho, la historia, la sociología, el trabajo social, la psicología y la pedagogía. Y también son profesionales de distintas instituciones, pues aunque algunas son docentes e investigadoras en la universidad, la mayoría trabajan en otros ámbitos, como son educación secundaria, salud, agentes de igualdad, etc. Así mismo, hay miembros de este equipo que no forman parte de la investigación, pero sí que lo apoyan en el resto de sus iniciativas y actividades.

La pesquisa en la que se encuentran involucradas las personas que integran el grupo gira en torno a la mujer pakistání. Se decidió acotar el tema de estudio, que era la mujer inmigrante, a un solo colectivo, el pakistání, por las siguientes razones:

- Porcentaje elevado de personas pakistáníes residiendo en Logroño y en La Rioja.
- Escasez de estudios en torno a la población pakistání, en general, y a la mujer, en particular, al menos en España.
- Recursos económicos limitados para una investigación muy amplia.

En relación con el segundo motivo, concordamos con la perspectiva de Rosa Cobo² cuando denuncia, hablando sobre estudios culturales, “la ausencia de mujeres como objeto de investigación en las culturas, cuando precisamente las mujeres son objeto de prácticas culturales relacionadas con la supervivencia simbólica y material de la “cultura” (2006, p. 13). En este caso, a través de la investigación de la mujer pakistání desde una perspectiva de género, pretendemos reconocer y suplir la carencia de estudios en este sentido.

La voz de las mujeres pakistáníes que viven en Logroño se encuentra recogida en un capítulo de este libro en el que ellas mismas escriben, Sidra Rafiq y

2. COBO, ROSA (ed.) (2006): Interculturalidad, feminismo y educación. Madrid: Los Libros de la Catarata, p. 13.

Ayesha Bibi. Además los textos referidos a educación y a trabajo social se encuentran plagados de referencias a las palabras que las jóvenes y mujeres adultas entrevistadas compartieron con las investigadoras.

La metodología utilizada para realizar el proyecto y que se refleja en este libro es tan multidisciplinar como sus autoras. Por una parte, para la investigación teórica, empleada por unas, se analizan documentos (legislativos, literarios, informativos, académicos, etc.) y se estudian datos sobre la historia más reciente de la comunidad pakistani en nuestro país. Por otra parte, otras investigadoras realizan trabajo de campo basado en la relación con las personas objeto de este estudio.

El acercamiento a la cultura pakistani se ha producido tanto a un nivel teórico, con estudios sobre ella, como a nivel más prácticos y vivencial.

La actividad investigadora del propio grupo se encuentra reforzada por los conocimientos de dos profesoras invitadas de la Universidad de Barcelona y una asesora de inmigración riojana. Las aportaciones de todas las autoras giran en torno a tres temas fundamentales: la necesidad de articular políticas de inmigración que faciliten la vida de quienes llegan al país de acogida, la integración social y cultural, y el conocimiento de su cultura que nos permita comprenderlas como grupo y nos dé pistas para realizar con éxito las dos cuestiones anteriores.

La integración debería de ser recíproca, es decir, no se tendría que esforzar sólo aquel o aquella que llega a un país nuevo, sino que debería producirse una acomodación o vuelta al equilibrio de todas aquellas personas que van a componer la nueva sociedad. Dependiendo de cómo sea la acogida, será más fácil que la sensación y predisposición, tanto de personas extranjeras como de autóctonas, sea de aceptación o de rechazo. Tendríamos que establecer más puentes para que no se produzca el miedo, la desorientación, la desconfianza, que en muchos casos es mutua.

Las políticas de inmigración no facilitan las cosas. Quien más las sufre, a nuestro entender, es el extranjero. Coincidimos con Martínez de Pisón³ en que

no existe en la actualidad una política de inmigración moralmente correcta [...] La (no) política de inmigración actualmente vigente, en la medida que restringe derechos, y habría que decir que no trata a un importante sector de inmigrantes como personas (2004, p. 4).

3. MARTÍNEZ DE PISÓN, JOSÉ (2004): "La (no) política de inmigración y el Estado de derecho". *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Nº 10, p. 4 (<http://www.uv.es/CEFD>).

Si la ley es desconsiderada con el inmigrante, en general, mucho más lo será cuando se añade a esta condición, el ser mujer. No se atienden a sus características específicas ni a sus necesidades, hecho que se acrecienta cuando además pertenece a la cultura islámica, puesto que ni políticas ni planes de atención a las personas extranjeras las tienen en cuenta.

La verdadera integración pasa por un cambio social, cultural, educativo, político, etc. de los ciudadanos y ciudadanas de todo el mundo. Estamos de acuerdo con García-Calabrés⁴ que afirma que

Las sociedades del futuro [...] serán plurales y multiétnicas, por lo que debemos superar concepciones localistas e instrumentales, y cimentar un nuevo concepto de ciudadanía, donde el disfrute de los derechos civiles, sociales y políticos de las personas no se vinculen tanto a la nacionalidad del sujeto como a su pertenencia a una comunidad (2009, p. 17).

La consideración de todas las personas, sean hombres o mujeres, sean de aquí o de allí, como ciudadanos de derechos en plano de igualdad, nos hará avanzar hacia sociedades en las que la integración sea una práctica compartida, en las que cada persona valga lo mismo y tenga idénticas oportunidades.

En este libro los textos de las diversas autoras se ha organizado en tres grandes bloques. El primero aglutina aquellos capítulos que abordan cuestiones generales en torno a la cultura islámica. Dolors Bramon, investigadora y docente en la Universidad de Barcelona abre esta parte y este libro. Después dos mujeres pakistaníes jóvenes, que están en proceso de formación, ofrecen su visión sobre cómo afecta el islamismo a su vida de mujer extranjera. Y en el último, una profesora de la universidad de La Rioja compara aspectos de la cultura islámica con la europea. Detallamos a continuación los temas de cada uno de estos capítulos con el fin de despertar su interés.

Dolors Bramon, gran conocedora del Corán como profesora del departamento de filología semítica (sección de estudios árabes) de la Universidad de Barcelona, nos ilustra sobre la situación de la mujer musulmana, partiendo de la cuestión de si es posible que ésta pueda luchar por sus derechos ateniéndose al Corán. La dificultad de la respuesta reside en las numerosas interpretaciones y lecturas que se han hecho de este Texto Sagrado, que a su entender han distorsionado y distorsionan su verdadera doctrina. Analiza textos coránicos subrayando el avance que permitieron en la igualdad de hombres y mujeres, y cómo sus posteriores tergiversaciones han supuesto un retroceso.

4 GARCÍA-CALABRÉS, FRANCISCO (2009): *Inmigrantes en España. Claves para comprender un fenómeno mundial*. Madrid: Ediciones del Laberinto, p. 17.

Ayesha Bibi y Sidra Rafiq, miembros de la comunidad pakistaní riojana, explican cómo perciben algunos de los mandatos culturales y religiosos y cómo les afectan en su día a día. Se manifiestan sobre la dificultad de vivir entre dos culturas, la de la sociedad receptora y la de su propia familia y comunidad, y la conveniencia de adaptarse a ambas para no ser rechazadas por ninguna de las dos. Nos dan argumentos sobre las razones que les conducen a seguir algunos de los preceptos de la religión islámica, explicitados en su texto.

En el texto siguiente, M^a Josefina Clavo, investigadora principal del grupo “Igualdad y género”, profundiza y analiza los aspectos comunes entre culturas tan distintas como la pakistaní y la europea. Partiendo de la defensa de la igual dignidad de todas las personas, las mujeres se encuentran afectadas por tradiciones culturales muy diferentes, pero ambas tradiciones coinciden en que en ellas ha existido y existe una situación social consolidada de discriminación sexual. Esta profesora propone el diálogo intercultural para lograr el entendimiento, enriquecimiento y crecimiento social. Reconoce el lugar que ha tenido y tiene el feminismo en ambas culturas en la lucha por la mejora de las condiciones de vida de las féminas, consiguiendo ciertas cotas de igualdad con los varones y logrando compartir en algunas comunidades los espacios públicos. Nos recuerda la existencia de un feminismo islámico.

El segundo bloque de esta obra se presenta a través del capítulo de M^a José Cestau, asesora de inmigración CITE-Rioja, que está centrado en aspectos generales de la inmigración pakistaní en La Rioja y que sirve de introducción a dos de las aportaciones de los miembros del grupo de investigación referidas a política e historia reciente de la inmigración.

M^a José Cestau presenta la repercusión que tiene la ley de extranjería en la mujer inmigrante. Ofrece información sobre el origen y evolución de la comunidad pakistaní en La Rioja y aporta datos cuantitativos sobre las mujeres pakistaníes instaladas en esta comunidad autónoma, en amplia minoría con respecto a la población masculina de esa misma nacionalidad. Explica que su llegada, en casi todos los casos ha sido por reagrupación familiar, es decir, que ha estado condicionada por la decisión del esposo o del padre. Detalla los requisitos y procesos para la reagrupación familiar, especificando algunas de las dificultades que encuentra la comunidad pakistaní.

Algunos resultados parciales del proyecto de investigación *“Multiculturalidad y género. Estudio interdisciplinar de un colectivo de mujeres extranjeras en La Rioja”*, desarrollado por el grupo “Igualdad y Género” de la Universidad de La Rioja, se muestran en el texto de Eva Tobías que continúa en la línea de revisión de las políticas de inmigración. Ella nos dice que la presencia de las mujeres inmigrantes es tan poco significativa, que no ha despertado el interés de los/las legisladores/as, ya que en las políticas de inmigración éstas siguen siendo invisibles.

bilizadas, tan solo tenidas en cuenta como parte del proceso de reagrupación familiar. Se precisa de una revisión legislativa en materia de inmigración para superar esta visión estereotipada y crear condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.

Muy ligada a la perspectiva política está la histórica, desde la que Remedios Álvarez nos sitúa en una sociedad española cambiante, en la última década del pasado siglo y la primera de éste, debido entre otras variables al fenómeno migratorio. La demografía, la economía, la composición del mercado laboral y la cultura se han visto afectadas por este fenómeno tanto a nivel estatal como regional. La integración, entendida como un proceso que exige un esfuerzo mutuo entre la sociedad inmigrada y la de acogida, es más necesaria que nunca. La población española se mueve entre el deseo de confraternizar, respetar y tolerar, y el rechazo. Desde el contexto nacional nos adentra en el riojano, donde la población pakistaní se halla presente de forma significativa, como ya se ha apuntado antes.

La tercera y última parte de este libro, introducida por la profesora catalana Mónica Gijón, trata sobre la intervención de instituciones educativas y sociales. Tres capítulos más, resultado de la investigación antes citada y centrados en el trabajo de campo y el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas abiertas realizadas a mujeres, jóvenes y niñas pakistaníes residentes en La Rioja y a profesionales del trabajo social, completan este apartado.

Mónica Gijón, profesora de pedagogía de la Universidad de Barcelona, insta a la revisión de las instituciones educativas con el fin de encontrar vías que contribuyan en la inclusión de las mujeres. Propone atender a las micropedagogías y a la educación en valores en los centros escolares, reforzando la importancia que se concede a los espacios de relación, a los encuentros cara a cara y a su repercusión en la concreción de atmósferas de inclusión, contrarias al aislamiento y la soledad. Es preciso reconocer y actuar en otros espacios sociales de intervención para extender la atención a aquellas mujeres que ya sufren exclusión, estableciendo itinerarios personalizados para ellas.

Isabel Lizárraga, Iratxe Suberviola y M^a Ángeles Goicoechea, docentes de educación secundaria y universitaria, presentan los resultados del estudio educativo desarrollado a partir del análisis cualitativo de entrevistas con niñas y jóvenes pakistaníes. En la primera parte de este estudio se han tenido en cuenta algunos datos cuantitativos sobre tasa de escolarización del alumnado pakistaní en La Rioja, comprobando las diferencias numéricas entre niños y niñas. El objetivo ha sido identificar y analizar las actitudes, ventajas y dificultades que este colectivo presenta en la educación formal y su percepción del sistema educativo. La integración escolar, el aprendizaje del castellano y de las costumbres de la sociedad de acogida, así como la relación que esto tiene con su educación familiar, son algunos de los aspectos estudiados. Se ponen de manifiesto

diferencias educativas entre los niños y niñas pakistaníes. Se presentan a modo de cierre del capítulo algunas de las demandas de estas jóvenes y recomendaciones del propio grupo de investigación para mejorar su vida y contribuir a su empoderamiento.

Desde la Comisión Social del grupo de investigación, M^a Antonia Aretio nos presenta los procesos de cambio emergente en las mujeres pakistaníes asentadas en Logroño, porque les confieren mayor autonomía y empoderamiento personal. La crisis económica, que está permitiendo que estas mujeres salgan de sus hogares en busca de empleo, es vista como una oportunidad para estar más presente en la vida pública. Así mismo las organizaciones (ONGs) e instituciones (colegios) de las que forman parte juegan un papel muy importante, permitiéndoles participar en la sociedad. El conocimiento de los derechos que tienen todas las mujeres en esta sociedad es importante para poner remedio a problemas de pareja, violencia de género, etc. En toda esta labor socio-educativa juegan un papel muy importante las asociaciones de acogida de inmigrantes.

Pilar Santolaya, también desde la Comisión Social del grupo de investigación, analiza el papel que representa la mujer pakistaní como referente, guía y depositaria del honor familiar, haciendo referencia a uno de los acontecimientos vitales de mayor trascendencia en sus vidas: el matrimonio como núcleo fundante y conservador de la familia. Aborda además las relaciones sociales que mantienen estas mujeres, como aspecto que puede favorecer la integración social, mejorar su calidad de vida y eliminar prejuicios y actitudes de rechazo de la sociedad de acogida.

Finalizamos esta obra con la participación de M^a Victoria Goicoechea, profesora de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina), que durante una breve estancia en la Universidad de La Rioja ha colaborado con la investigación y analiza el uso del lenguaje en una de las entrevistas a una joven pakistaní. Subraya la importancia de lo que se dice y cómo se dice, que pone de manifiesto el peso y la importancia de la comunidad pakistaní en su vida, más que la de acogida. Manifiesta el esfuerzo por lograr el equilibrio en el que vive esta joven, que debe adaptarse a la educación de la sociedad de acogida y a sus normas, sin perder los valores de su propia comunidad. Todo esto es percibido por la investigadora como una muestra de su integración.

Para terminar esta introducción suscribimos la letra de la canción “Chicas fuertes” de Aurora Beltrán con el deseo de que todas, con independencia de nuestro origen, podamos tomar conciencia de lo que somos, mujeres, y reconocer nuestro poder y valía:

No quiero ser como tú, pero hermano,
quiero que te acostumbres a verme
y que sepas que en este terreno
existe la neutralidad
quiero que entiendas que tu virilidad
es similar a mi feminidad
quiero cogerte, tocarte, enseñarte
que puedo hacerte perder la razón...
No se impresionan ya las mujeres,
ya no escapamos
y somos más fuertes, más fuertes,
somos chicas fuertes

En Logroño, febrero de 2012

M^a ÁNGELES GOICOECHEA GAONA

M^a JOSEFINA CLAVO SEBASTIÁN

Coordinadoras

LA CONDICIÓN DE LA MUJER EN EL ISLAM: DEL TEXTO DEL CORÁN A SU INTERPRETACIÓN

Dolors Bramon Planas
Universidad de Barcelona

Al tratar de analizar la situación de las mujeres en el Islam surgen de inmediato diversos interrogantes: ¿el hecho de ser musulmanas condiciona y ha condicionado indiscutiblemente su estatus legal? ¿Están, por ello, en situación de inferioridad respecto de los hombres musulmanes? ¿Es posible que puedan y podamos luchar por los derechos de las mujeres musulmanas ateniéndose a la doctrina del Corán? Estas preguntas no son baladíes puesto que las muchas y diversas interpretaciones que se han hecho desde siempre del contenido de este texto, considerado palabra de Dios en el Islam, pueden distorsionar y han distorsionado demasiadas veces su verdadero contenido. De entrada, anuncio que creo que no sólo es posible utilizar el análisis del texto sagrado del Islam para poder defender los derechos de las musulmanas sino que, además, es el método más efectivo.

Para ello, ahora y aquí, analizaré los diversos pasajes del Corán que establecen la igualdad de todos los fieles en sus distintos grados.

1. IGUALDAD RELIGIOSA

En el Corán se establece la absoluta igualdad espiritual y religiosa de todos los fieles del Islam, tal como se desprende, entre otros, del fragmento que dice:

Ciertamente para los musulmanes y las musulmanas, para los creyentes y las creyentes, para los piadosos y para las piadosas, para los sinceros y las sinceras, para los humildes y las humildes, para los que dan limosna y las que dan limosna, para los que se abstienen

en ramadán y las que se abstienen en ramadán, para los que esconden sus partes sexuales y las que esconden sus partes sexuales, para los que recuerdan constantemente a Dios y las que recuerdan constantemente a Dios, Dios ha preparado un perdón y una magnífica recompensa (Corán 33,35).

A partir de esta cita hay que hacer dos consideraciones importantes. En primer lugar, los creyentes sostiene que Dios conoce infinitamente mejor la lengua árabe (u otra cualquiera) y sus reglas gramaticales que el mayor sabio del mundo y, en segundo lugar, toda persona versada mínimamente en esta lengua sabe que, como sucede en la mayoría de las lenguas, no es necesario el uso del masculino y del femenino para aludir a todas las personas integrantes de un colectivo de ambos sexos. No era necesario, por tanto, que el Texto Sagrado hiciera también referencia al género femenino en toda esta retahíla de personas a quienes se promete recompensa. Queda clara, en consecuencia, la voluntad de anunciar que el mensaje del Islam va dirigido a hombres y a mujeres por un igual.

Por otra parte, la clase de recompensa aquí prometida se explicita claramente en otras aleyas coránicas, como es el caso de la siguiente:

Dios ha prometido a los creyentes y a las creyentes el Paraíso, por el subsuelo del cual corren ríos y donde permanecerán eternamente. Tendrán bellas estancias en el jardín del Edén, pero todavía la satisfacción mejor será de Dios (Corán 9,72/71-73/72).

Como puede verse, este pasaje concluye exponiendo la creencia general de toda doctrina monoteísta, es decir, que el premio consiste principalmente en gozar durante toda la eternidad de la visión beatífica.

Añado, además, que también se produce aquí un innecesario doble uso del masculino y del femenino.

En segundo lugar, por si no quedara suficientemente clara la citada igualdad, otros pasajes se sirven de otro tipo de redacción. Un buen ejemplo puede ser el que dice:

El que obre bien, macho o hembra, y que sea creyente ciertamente entrará en el Paraíso y no será molestado en absoluto (Corán 4,124).

Es bien sabido que el Paraíso es el lugar donde los creyentes de las religiones monoteístas creen que vivirán durante toda la eternidad como consecuencia de su fe y como premio a sus buenas acciones en la vida terrenal.

En conclusión, y a partir de fragmentos como este, que prometen recompensa eterna –y, en contrapartida, un castigo también eterno– podemos avanzar que en el siglo VII en el Islam ya se reconoce que la mujer tiene alma. Este reconocimiento, sin duda, significa un gran paso si se compara con los textos del

judaísmo y del cristianismo, donde la escolástica, todavía en el siglo XIII, discutía si las mujeres la teníamos vegetativa o de otra índole (sin que por ello esté negando la creencia en el alma de la mujer en el cristianismo puesto que tradicionalmente se ha bautizado también a las recién nacidas).

Tal como he indicado en el título, una cosa es el texto del Corán y otra –demasiado a menudo distinta– la interpretación que se le ha dado a pesar de su claridad. En este caso, se advierte que los comentaristas posteriores abandonaron el doble uso del género y utilizaron únicamente el género masculino en sus escritos, de modo que este avance que se produjo en la doctrina que los fieles del Islam consideran revelación divina quedó, para la gran mayoría de musulmanes, en el olvido.

2. DERECHO A LA VIDA

Desde el momento de la implantación del Islam, las musulmanas obtuvieron el derecho a la vida. Efectivamente, es sabido que anteriormente, es decir, en la Arabia preislámica, muchas niñas recién nacidas eran enterradas vivas, si se daba el caso de que se habían producido muchos nacimientos de niñas en determinado momento y no se consideraban necesarias para el orden social establecido.

Así lo reflejó ya el primer pacto estipulado entre el profeta Muhammad con los habitantes de Yathrib, la futura Medina, en el año 621: se llamó, precisamente, “pacto de las mujeres” porque los representantes de las tribus árabes y judías que habitaban entonces en dicha ciudad se comprometieron a

defender al profeta del Islam como a sus propias mujeres y a creer en la existencia de un Dios Único, a no robar, no mentir, no cometer adulterio, no matar a las niñas y a obedecer a Muhammad (Corán 60,12).

3. MEJORAS DE TIPO ECONÓMICO

LA DOTE MATRIMONIAL

En el campo económico se produjo también un gran paso adelante puesto que en el Islam toda mujer es dueña de sus propias riquezas y en los matrimonios siempre existe separación de bienes. Hay que señalar, además, el hecho de que el Corán fija con claridad el pago de la dote en el matrimonio como un derecho legítimo de las esposas. Dicha doctrina cambió radicalmente la costumbre existente anteriormente entre los árabes, puesto que los padres y tutores se quedaban las dotes y entregaban a sus hijas o pupilas como una simple mercancía.

Pero a partir del pasaje coránico que dice:

Dad a las mujeres gratuitamente sus dotes (Corán 4,4).

La dote se consideró una obligación para el hombre y un derecho inalienable de la mujer. Así las cosas, su entrega constituye una condición indispensable para que un matrimonio islámico sea válido y resulta obligada también en los matrimonios con mujeres no musulmanas, tal como muestra la aleya que dice:

Os son lícitas las mujeres honestas creyentes o aquellas a quienes se les ha dado el Libro antes que a vosotros, una vez les entreguéis sus dotes como maridos y no como fornicadores o tomándolas como amantes (Corán 5,7/5).

En ambos casos, la cantidad total entregada por el novio en el momento del matrimonio (o una parte de ella, con el compromiso de ser completada más tarde), pertenece única y exclusivamente a la mujer. En consecuencia, el marido sólo puede disponer de la dote, de una parte o ser eximido del pago de su totalidad en el caso en que su esposa lo decida de buen grado:

Si ellas os quieren favorecer dándoosla espontáneamente, tomadla en vuestro provecho (Corán 4,4).

También se ocupa de preservar la propiedad de la dote para la mujer la aleya que reza:

Si deseáis cambiar una esposa por otra y habías dado a una de ellas un quintal, no le arrebatéis nada de esto [en el momento de romper el matrimonio]. ¿Es que lo habríais de coger con injusticia y pecado manifiesto? ¿Cómo habríais de cogerlo cuando os habéis unido el uno a la otra y ellas han sellado con vosotros un pacto sólido y solemne? (Corán 4, 24-25/20-21).

Sin embargo, una vez más y a pesar de la claridad de los textos, hay que decir que algunos musulmanes actúan de modo diferente. Desgraciadamente, muchas mujeres musulmanas ignoran estos preceptos o no se atreven a contradecir a sus padres o tutores, de manera que algunas familias destinan el importe de la dote a la adquisición del ajuar, gasto que sólo corresponde al marido. Otras se lo quedan tranquilamente; y se dan también casos en los que es la familia de la novia quien efectúa el pago de determinada cantidad al futuro marido.

EL DERECHO A HEREDAR

Otro avance importante se dio con respecto a las herencias puesto que las mujeres musulmanas pasaron de ser objeto a sujeto de ellas. Como es sabido, el Corán indica cómo han de repartirse los bienes que dejan los fieles al morir. En época preislámica regía entre los árabes la llamada "ley del Levirato" propia del

judaísmo (Génesis 38,8 y Deuteronomio 25, 5-10), según la cual las viudas eran heredadas y quedaban a cargo del hijo o del hermano del fallecido. Dicha ley fue abolida en el Corán en la aleya siguiente:

Creyentes! No os es lícito recibir las mujeres en herencia en contra de su voluntad (Corán 4,19).

En adelante, y a partir de la casuística que recoge el Libro Sagrado y que la jurisprudencia posterior fue continuando, se partió del principio de que la parte que hay que dejar a un hombre siempre ha de ser el doble que la de una mujer en el mismo grado de parentesco y circunstancia. De hecho, esta casuística es muy completa y muy compleja y su cumplimiento hizo desarrollar el cálculo de los números fraccionarios necesarios para llevar a cabo las correspondientes distribuciones. Dicha legislación, a todas luces no igualitaria pero mejor que la vigente en épocas anteriores, se ha querido justificar con el fragmento, también coránico, que establece que los hombres tienen responsabilidad sobre las mujeres a causa de lo que gastan en su manutención (Corán 4, 38/34).

A partir de esta consideración, se ha interpretado tradicionalmente que la mujer no tiene ninguna obligación de contribuir a las necesidades económicas de la familia y es por este motivo que ha parecido justo que tenga menos parte en la herencia correspondiente (Naseef, 1999, 147-152 y Hamidullah, 1996, 177 y 200-202).

Como contrapartida, a mi modo de ver negativa, a todo lo dicho hasta aquí sobre la dote y sobre las herencias, advierto que el derecho de las mujeres a percibir la dote mantiene a menudo en el subconsciente de los maridos el sentimiento de posesión a causa del pago efectuado (Ruiz de Almodóvar, 2006, 128-129). Asimismo, los avances introducidos por el Corán en materia de herencias han hecho que muchas familias han considerado que las bodas de sus hijos son un asunto más familiar, social y comunitario que individual y, en consecuencia, para no perder patrimonio y para no dividirlo, han acostumbrado a casar a sus hijas con primos por vía paterna, instituyendo una costumbre endogámica que todavía hoy se mantiene en muchos ámbitos del mundo del Islam (Martín Muñoz, 1995, 3-4).

Por este y por otros motivos, la doctrina coránica en el punto aquí tratado está siendo contestada modernamente. El primer y principal argumento –obviamente sólo en los países islámicos más desarrollados– sostiene que ahora la mujer ya ha entrado en el mundo laboral, que contribuye como el marido en el mantenimiento de la casa y que cada día aumenta el número de mujeres que no tienen un esposo que se ocupe de su subsistencia. Por otra parte, algunos intentos de relectura del Corán encaminados a demostrar que el derecho a que el hombre herede el doble que la mujer en un mismo grado de parentesco sólo hace referencia a los hijos y a las hijas y no al padre y a la madre o a los hermanos y a las hermanas

(WLUML, *Pour nous mêmes...*, 1998, 153-162) no me parecen, por el momento, demasiado convincentes. Y concluyo, por tanto, que a pesar de la mejora que acabo de reseñar, queda pendiente también en este punto la deseada igualdad.

4. MEJORAS DE TIPO SOCIAL

Se produjeron otras mejoras con la llegada del Islam. Aquí me centraré en la poligamia y en el repudio.

LA POLIGAMIA

Como es sabido, la poliginia era una costumbre preislámica. Si bien antes de la llegada del Islam no había limitaciones en cuanto al número de esposas, en el Corán queda reglamentado un máximo de cuatro a partir del fragmento que dice:

Si tenéis miedo de no ser justos con los huérfanos, casaros con las mujeres que os gusten, dos, tres o cuatro¹. Si tenéis miedo de no ser equitativos, casaros sólo con una o tomad [las esclavas] por concubinas (Corán 4,3).

Vale la pena notar cómo en el inicio de esta aleya se muestra que la intención del legislador es el cuidado de los huérfanos y la justicia social a ellos debida².

Sobre la segunda parte de esta aleya, es obvio decir que ahora ya no tiene sentido hablar de esclavas pero, en segundo lugar y sobre todo, aparece la exigencia de justicia y equitatividad del marido hacia todas sus esposas, equitatividad que se niega explícitamente en otro pasaje, también coránico (Corán 4, 128/129), que dice:

No podréis ser equitativos con vuestras mujeres, aunque queráis.

Con esta segunda (y última) referencia del Corán a la poligamia se muestra, a mi modo de ver, que en el Libro Sagrado se continuó con la costumbre preislámica, pero que no es partidario de la poligamia y vale la pena señalar que así lo ha entendido y así lo entiende la gran mayoría de musulmanes.

¿Cómo reaccionaron algunos comentaristas ante esta aleya decisoria? Interpretando en su provecho que el polígamo puede conseguir este requisito de

1. Al pie de la letra, el texto dice: "dos y tres y cuatro", con lo cual hay algunos que, sumando las cifras expresadas, han querido entender que son nueve las permitidas.

2. Respecto a esta legítima preocupación, es importante destacar que recientemente ha sido muy ilustrativo lo que pudo observarse durante el período talibán en Afganistán, en el cual las condiciones de vida de las criaturas sin padre resultaron muy duras por el hecho de que se negó a las mujeres el acceso al mundo del trabajo (además de la enseñanza y la sanidad).

igualdad de trato si distribuye equitativamente sus bienes y, sobre todo, el número de noches de dedicación a cada una de sus esposas.

El reformismo y el feminismo modernos han luchado por abolir dicha práctica, prohibida en Túnez desde el año 1956. En realidad, en otros países islámicos ya se empieza a lograr que se pongan trabas legales. En general, los códigos o estatutos de familia de los estados partidarios de restringirla –básicamente, los del área mediterránea– especifican que la primera mujer tiene el derecho de exigir cláusula de monogamia en el contrato matrimonial y que la segunda conozca antes de casarse la existencia de un primer matrimonio válido y vigente, si lo hay.

EL REPUDIO

El término coránico con que se alude al repudio (*talâq*) significa en árabe “librarse de ataduras” y se considera que constituye uno de los privilegios del hombre musulmán. Esta posibilidad de deshacer unilateralmente el matrimonio deriva, según la jurisprudencia tradicional, de dos aleyas coránicas según las cuales:

Las mujeres tienen sobre los esposos idénticos derechos que ellos tienen sobre ellas. Pero los hombres tienen sobre ellas preeminencia³ (Corán 2, 228).

y

Los hombres tienen responsabilidad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Dios ha dado a unos más que a otros y de los bienes que se gastan con las mujeres (Corán 4, 38/34)⁴.

Es preciso recordar que el repudio ya era un derecho preislámico pero que, según una tradición, el Profeta dijo que es “el acto más execrable de los permitidos”. El Libro Sagrado no lo condena, pero lo reglamenta y expone con mucho detalle las condiciones para su validez, así como toda la casuística que se deriva de su pronunciamiento (Corán 2, 226-231 y 236; 4, 24/20 y 65, 1-3).

La jurisprudencia islámica parte del hecho que el contrato matrimonial se asimila al de una compraventa y, en consecuencia, el comprador es libre de renunciar en cualquier momento a sus derechos sobre lo que ha adquirido con anterioridad. Para tal renuncia, el marido puede decidir el repudio en presencia o en ausencia de su mujer y ante dos testigos, sin que le haga falta justificar su de-

3. En esta última frase, el término “preeminencia” también suele traducirse por “un grado (*darajah*) más”.

4. Los diversos comentaristas del Texto Sagrado han atribuido tradicionalmente a estos dos pasajes el hecho de que el testimonio de una mujer valga la mitad que el de un hombre, que la mujer sólo pueda heredar siempre la mitad que un hombre del mismo grado de parentesco y, sobre todo, esta capacidad del marido para poder romper un matrimonio sin la intervención de ningún juez.

cisión. Se inicia entonces un plazo de cuatro meses (*'iddah*) durante los cuales la mujer sigue pudiendo residir y ser alimentada en la casa del marido. Entretanto, éste puede retractarse de su decisión, pero dicha posible retracción sólo le está permitida dos veces. A la tercera, o bien

la vuelve a tomar por esposa, según lo que está establecido, o bien tiene que dejarla marchar, según lo que ha sido establecido, y sin retenerla por la fuerza.

Entonces, esta mujer “ya no le es lícita hasta que ella no haya vuelto a casarse con otro hombre”. En el caso de que este segundo matrimonio se deshaga (por muerte, abjuración del Islam, divorcio o repudio), ella puede volver a casarse otra vez con el primer marido⁵.

Las consecuencias que conlleva la pronunciación del repudio para las mujeres son muy duras y atienden básicamente a consideraciones crematísticas: en primer lugar, si el matrimonio todavía no ha sido consumado, el marido no está obligado a pagar toda la dote estipulada en el contrato matrimonial –si no lo había hecho ya– porque la mujer recupera sólo la mitad (Corán 2, 238/7), porque, al no haber habido relación sexual, se considera que no ha cumplido su parte del pacto matrimonial. Si éste ya ha sido consumado, la repudiada tiene derecho a recibir la totalidad de su dote.

En segundo lugar y desde el punto de vista legal, la mujer vuelve a quedar inmediatamente –como sucede en cualquiera de los otros casos de ruptura o de disolución del matrimonio– bajo la tutela de su padre, hermano, hijo mayor o tutor. Si está embarazada, el marido que la ha repudiado tendrá que asumir su subsistencia hasta que dé a luz y, si amamanta a su hijo –función que puede delegarse en otra mujer–, el padre de esta criatura tendrá que seguir haciéndose cargo de los alimentos y otras necesidades de la madre –y, obviamente del hijo, que siempre es suyo– durante dos años. Finalmente, la repudiada –y también la divorciada– sólo puede volver a casarse tras haber transcurrido un plazo de cuatro meses o de tres menstruaciones desde que ha concluido su matrimonio.

A pesar de que los textos aquí resumidos establecen que el repudio no puede tener nunca efecto inmediato y que es necesario esperar a la tercera comunicación, a veces se pronuncia tres veces seguidas o se dice la frase “repudio

5. Esta es una de las diferencias respecto del judaísmo, que estipula lo siguiente: “Cuando un hombre se casa, si encuentra algún defecto en su esposa y no la quiere, antes de despedirla de casa, que escriba un acta de repudio y se la dé. Entonces ella se irá y podrá casarse con otro hombre. Si también el segundo marido la aborrece, que escriba un acta de repudio, se la dé y la despida de su casa, o bien, si muere el segundo marido que la había tomado por mujer, el primero, el que la despidió, no podrá volver a casarse con ella, después que ella se ha deshonrado; esto ofendería Yahvé”. (Deuteronomio 24,1-4).

por tres veces” y, entonces, ya se considera definitivo, pero es evidente que dicha manera de actuar no resulta acorde con la doctrina del libro Sagrado.

En este sentido, señalo que recientemente los ulemas han tenido que advertir que no son válidas las comunicaciones de repudio por SMS o por e-mail, prueba evidente de que alguien lo ha intentado.

5. HACIA UNA REIVINDICACIÓN GENERAL DE LA RELECTURA DE LOS TEXTOS SAGRADOS

Retomando los razonamientos expuestos al principio de esta ponencia, hemos podido ver diversas interpretaciones y tergiversaciones del texto sagrado de los musulmanes que podemos calificar de puntuales, pero quiero terminar con una muestra de cómo pueden manipularse ideas más generales cuyas consecuencias resultan muy perjudiciales para todas las mujeres. En este sentido, creo que vale la pena resaltar que las religiones monoteístas no suelen llevarse bien con las féminas, que han estado tradicionalmente olvidadas de la mayoría de las instituciones religiosas. Los monoteísmos se muestran insensibles a las teorías de género porque parten de una jerarquía encabezada por Dios y el pensamiento de los hombres ha proyectado esta ideología jerarquizada en su propia organización social, de modo que las mujeres hemos sido las grandes marginadas.

Así por ejemplo, si se pregunta a un musulmán cómo fue creada la primera mujer, muy probablemente contestará que de una costilla del primer hombre. Esta explicación es la que figura en la segunda narración del libro del Génesis que explica el proceso de la creación y que dice:

Entonces Yahvé Dios infundió un sueño profundo al hombre y se durmió. Cogió una de sus costillas y cerró la carne en su lugar. Después, de la costilla que había tomado del hombre hizo una mujer y la llevó al hombre (Génesis 2, 21-26).

Pero con anterioridad a esta cita se explica otra cosa:

Dios creó al hombre a su imagen, lo creó a imagen de Dios. Creó al hombre y a la mujer y les bendijo diciéndoles: Sed fecundos y multiplicaos, llenad la tierra y dominadla (Génesis 1, 27-28).

Creo que vale la pena advertir que la primera de ambas citas es la que ha prevalecido y la que se ha extendido entre los cristianos y los judíos y, tal como veremos a continuación, también fue incorporada en la Sunna. Sin embargo, no es la explicación de la costilla la que figura en el Corán. En la treintena de aleyas que hablan de la creación, el texto considerado palabra de Dios usa los términos *nâs*, *insân* y *bashar*, que significan indistintamente ‘gente’, ‘género humano’ o

'humanidad'. Sin embargo, los primeros comentaristas los entendieron sistemáticamente como 'hombre' o 'macho' y así fueron interpretados por la exégesis coránica. Lamentablemente, esta misma manipulación se ha producido en algunas traducciones y ha perdurado hasta hoy.

Ha de quedar claro, en consecuencia, que de lo que se habla en el Corán es de la creación de los seres humanos y no de los hombres-machos. Por otro lado, se puede observar que existen referencias diversas a cómo fueron creados los primeros humanos. A veces se presenta como algo hecho de manera espontánea:

Y cuando decide algo, le dice 'Que sea!' y es (Corán 40, 70/68).

o bien

Es Él Quien creó con un fin los cielos y la tierra. El día que dice 'Sé! Es' (Corán 6, 72/73).

Pero también se dice que la creación de la humanidad se realizó a partir de barro, de arcilla o de tierra, como es el caso de los fragmentos que dicen:

Dios es Quien creó los cielos, la tierra y lo que hay entre ellos en seis días... Tal es el Conocedor de lo oculto y de lo patente, el Poderoso, el Misericordioso, que hizo bien todo cuanto creó y comenzó la creación de la humanidad de barro fino (*tîn*) (Corán 32, 4/3-6/7),

Creó a la humanidad de arcilla (*salsâ*), como la cerámica (Corán 55, 13/14) Tu Señor es inmensamente Indulgente. Os conocía bien cuando os creaba de la tierra (*ard*) (Corán 53, 33/32),

Él es quien os creó de tierra (*turâb*); luego de una gota; luego de un coágulo de sangre; luego os hizo salir como criaturas para alcanzar más tarde la madurez... (Corán 40, 69/67).

Como puede observarse, en los diversos fragmentos que aluden a ella no queda establecida de manera clara la secuencia de la creación de los miembros de ambos sexos:

A veces figura como realizada a partir de un único ser o espíritu (*nafs*, término que es femenino):

Él es Quien os ha creado de una sola persona. Receptáculo y depósito. Hemos expuesto así los signos (Corán 6, 98).

En otras ocasiones se dice que se produjo a partir del agua:

Él es Quien creó del agua a un ser humano (*bashar*), haciendo de él el parentesco por consanguinidad o por afinidad. Tu Señor es Omnipotente (Corán 25, 56/54).

O bien a partir de un largo proceso

Hemos creado a los humanos (*insân*) de barro fino (*tîn*). Luego lo colocamos como gota en un receptáculo firme. Luego creamos de la gota un coágulo de sangre, del coágulo un embrión y del embrión hueso, que revestimos de carne (Corán 23, 14/12).

que coincide con las fases del desarrollo del feto propias de la doctrina hipocrática⁶.

Por lo dicho hasta aquí, hay que concluir que en el Islam el mito de que la costilla del primer hombre fue el origen de la primera mujer aparece únicamente en la Sunna. Así puede observarse en las dos compilaciones más conocidas, la de al-Bukhârî y la de Muslim, tres hadices de las cuales ponen en boca del Profeta la siguiente recomendación:

Tratad a las mujeres con amabilidad porque la mujer ha sido creada a partir de una costilla... Si intentáis enderezarla, la romperéis, pero si la dejáis como está, seguirá curvada. Tratad bien a las mujeres.

Quien crea en Dios y en el Juicio Final no ha de estorbar a su vecino. Os aconsejo que cuidéis a las mujeres, porque han sido creadas a partir de una costilla... Si intentáis enderezarla, la romperéis, pero si la dejáis como está, seguirá curvada Os ruego, por tanto, que cuidéis a las mujeres.

y

La mujer es como una costilla. Si intentáis enderezarla, se romperá. Si queréis sacar provecho, hacedlo mientras conserve su curvatura.

Resulta obvio que con estos supuestos el estatus de la mujer no puede ser demasiado bueno, porque la presentan como torcida de por vida o rota también para siempre; y vale la pena añadir en este punto que algunas variantes y algunos comentaristas de la Sunna especifican, además, que la costilla en cuestión procedía del lado izquierdo del primer hombre, con todas las connotaciones siniestras que comporta dicha puntualización.

Como ha podido observarse, en la primera generación de árabes a quienes llegó el mensaje del Islam se produjo un paso de gigante con respecto a la liberación femenina. Pero este paso de gigante en seguida entró en regresión y dio marcha atrás a causa de las tergiversaciones que se hicieron en las generaciones que siguieron.

6. Véanse, además, Corán, 35, 12/11; 4,1; 6, 1-3; 32,7/8; 22,5; 7,189; 22,5 y 39,8/6.

Y ahora sí para terminar, creo que este ha sido un buen ejemplo de cómo es necesaria una lectura correcta del Texto Sagrado, tal como preconizan los hombres y las mujeres del Islam preocupados para que alcance plenamente los valores de la modernidad. Con ello y sin ninguna duda, la condición de muchas musulmanas mejoraría sensiblemente, que es lo que deseo y deseamos muchas personas aunque no formemos parte del mundo del Islam.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAMON, D. (2002, 2ª ed. 2009): *Una introducción al islam: religión, historia y cultura*. Barcelona: Crítica.
- BRAMON, D. (2009): *Ser mujer y musulmana*. Barcelona: Bellaterra.
- CALERO SECALL, I. (coord.) (2006): *Mujeres y sociedad islámica: una visión plural*. Málaga: Universidad de Málaga.
- HAMIDULLAH, M. (1996, 2ª ed. 2004): *El islam. Historia, religión y cultura*. Madrid: Asociación Musulmana de España.
- MARTÍN MUÑOZ, G. (1995): «La igualdad entre los sexos y la cuestión de los derechos humanos y del ciudadano en el mundo árabe», en Martín Muñoz, G. (coord.). *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid: Pablo Iglesias.
- NASEEF, F. (1999): *Droits et devoirs de la femme en islam à la lumière du Coran et de la Sunna*. Lyon: Tawhid.
- RUIZ DE ALMODÓVAR, C. (2006): «Las mujeres y los Estatutos de la Familia en los países árabes», en Calero Secall, I. (coord.), *Mujeres y sociedad islámica: una visión plural*. Málaga: Universidad de Málaga.
- WOMEN LIVING UNDER MUSLIM LAWS (1997): *For ourselves: Women reading the Qur'an* [en línea]. Traducción francesa *Pour nous-mêmes des femmes lisent le Coran*, 1998. [Dakar]: WLUML. <<http://www.wluml.org/node/567>>.

EL ISLAM DESDE LA PERSPECTIVA DE DOS MUJERES PAKISTANÍES

Ayesha Bibi

Universidad Internacional de La Rioja

Sidra Rafiq

Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En este texto vamos a tratar sobre cómo vivimos algunos aspectos de la cultura pakistaní, porque muchos creen y piensan conocerla, pero realmente la mayoría no la comprende exactamente y la interpreta mal.

Este desconocimiento está influido en gran medida por los medios de comunicación que no dan noticias certeras y que además las interpretan como algo típico de la cultura.

Pakistán es un país multicultural. Cada zona tiene sus propias tradiciones y, aunque en algunos sentidos no se diferencian mucho unas de otras, en otros sí que se dan diferencias debidas a esta diversidad. En cuanto a la religión sí que existe bastante uniformidad, ya que el 94% de la población practica el Islam.

2. INFLUENCIA DE LA CULTURA Y DE LA RELIGIÓN EN NUESTRA VIDA: AMOR U OBLIGACIÓN

¿Es verdad que las mujeres pakistaníes están obligadas a seguir unas determinadas formas de vestir? o ¿lo hacen por amor a su cultura? o ¿por amor a su religión?

La mayoría piensa tener respuestas acertadas a estas preguntas, pero casi siempre se equivocan por no estar suficientemente informados. Nosotras, las autoras, creemos que no se puede juzgar sin tener conocimientos.

Dios en el *Corán* dice: *No hay coacción en la religión* [2:(256)]. Debido a ello, el Islam somete la cuestión de la creencia y la incredulidad a la voluntad y la satisfacción del ser humano.

Dios dice en el *Sagrado Corán*:

“Quien quiera, que crea y quien quiera, que no crea” al Mensajero de Dios sólo le corresponde comunicar a la humanidad el mensaje del Creador [18:(28)].

Dios dice en el *Sagrado Corán*:

¿Es que tú obligarías a los hombres a que fueran creyentes? [10:(99)].

Todas estas citas dejan clara la libertad que tiene cada persona de creer o no. Si una mujer musulmana decide llevar el velo puesto, es porque acepta el Islam como religión y conoce sus derechos y obligaciones hacia su Creador, todo lo que ella piense o haga, lo hará basándose en estos preceptos. Dicho eso, no se puede obligar ni forzar a nadie a aceptar o a rechazar algo ni a tomar una decisión hasta que esté convencido de ello.

Si una mujer musulmana quiere ponerse el velo, es una decisión voluntaria. Es cierto que en ocasiones se dan casos de mujeres obligadas por la fuerza a llevar el velo, esto es considerado una discriminación y un abuso del derecho de esa mujer, pero esta situación no deja de ser sólo una excepción.

Afirmamos que tenemos una determinada forma de vestir, pero no es realmente porque estemos obligadas. La vestimenta tradicional de Pakistán, *shalwar y kameez*, es algo que forma parte de nosotras y no podemos ni queremos sustituirla por otra, porque es algo que tenemos interiorizado desde la infancia y forma parte de nuestra identidad.

Al igual que en otras regiones, tenemos amor hacia nuestra cultura y nuestras tradiciones y no las queremos perder a ningún precio.

Con todo esto queremos decir que no estamos obligadas, por ejemplo, a llevar una vestimenta determinada, si decidimos llevarla es por amor y respeto a nuestra cultura.

Siempre se ha pensado que la mujer es inferior al hombre en la religión Islámica, hasta los propios musulmanes llegan a tener este pensamiento, pero el libro sagrado *Corán* en ningún momento subordina a la mujer al hombre.

El *Corán* ha dado los mismos derechos al hombre que a la mujer, solo que el hombre se ha adjudicado un poco más de poder y dominio sobre la mujer debido a su fuerza física.

3. CONFLICTO INTERNO

Muchas personas pueden pensar que vivir entre dos culturas es fácil, pero realmente no lo es, sobre todo cuando somos menores. Cuando somos niños y estamos en una cultura distinta a la de nuestro país, nos adaptamos a las costumbres, tradiciones, etc. del lugar que nos acoge, pero al tiempo que la familia espera que sigamos con nuestra cultura, la sociedad receptora quiere que nos adaptemos a la suya. Esto crea conflicto en la persona, porque no quiere que su familia se sienta ofendida, pero a la vez tampoco quiere ser rechazada por la sociedad de acogida. Es un conflicto que casi nunca puede llegar a resolverse. Algunos creen que aceptar ambas culturas es imposible, por lo que hay que abandonar una de las dos. Pero pocos, en la práctica, llegan a plantearse hacer una mezcla de las dos culturas, adoptando aquello que sea más importante de una y de otra, enriqueciéndonos como personas y como comunidades.

Cuando nosotras llegamos a España, todo era diferente, el idioma, la cultura, la religión, etc. En fin, no conocíamos nada. Al entrar en el colegio, los profesores mostraron actitud cariñosa y deseo de conocer una nueva cultura, y la mayoría de los compañeros nos aceptaron tal como éramos, sin discriminación. Otros en cambio tenían un comportamiento diferente, como por ejemplo, burlarse, y ante estos acontecimientos nos sentíamos marginadas, pensábamos que quizás no llegaríamos a encajar muy bien. En algunos momentos nos faltaban las fuerzas para volver a clase, pero a la vez nos animaba el hecho de conocer una nueva cultura, idioma, personas diferentes y sobre todo el pensar que había compañeros y profesores que nos mostraban cariño y que nos les importaba como nos vistiéramos ni que fuéramos extranjeras. Gracias a esa aceptación de profesores y compañeros, hemos podido integrarnos y salir adelante en la vida.

4. LA MUJER EN EL ISLAM

Antes del Islam, la situación de la mujer era parecida a la de los animales. Los hombres veían a las mujeres solamente como objeto de su satisfacción. Lo que ganaban ellas trabajando se lo entregaban a sus hombres con la intención de recibir un mínimo de respeto a cambio, pero estos no tenían sentimientos como para poder agradecerlas.

No se les daba ninguna importancia, hasta el punto de que no recibían nada de las herencias de sus padres, hermanos o marido, sino que se lo repartían los hijos varones.

Pero cuando llegó El Profeta Mahoma (*la paz sea con Él*) con el mensaje de Dios, se iluminó el destino de las mujeres que tanto estaban sufriendo. Gracias al Islam, la mujer llegó a equipararse casi en todos los aspectos de la vida a los hombres. De la misma forma que los hombres, las mujeres también llegaron a tener “derechos” que antes no tenían. Empezaron a ser propietarias del patrimonio que antes se quedaban los hombres.

Las mujeres que antes eran tratadas como sirvientas de la casa, pasan a ser la razón de la felicidad y tranquilidad del hombre y son respetadas como las dueñas de la casa.

5. EL VELO EN EL ISLAM

Este tema ha sido material del sensacionalismo de los medios, especialmente en países laicos como Francia en los que algunos sectores intentan declarar ilegal el uso del velo islámico en lugares públicos.

El Velo o el Hijab, es un símbolo cultural que abarca más razones que las religiosas, pero, sin duda, éstas son muy importantes. Y es, además, un símbolo religioso que obliga sólo a las mujeres, estableciendo una distinción sobre la que debemos indagar si incluye o no una situación de discriminación de las mujeres respecto a los hombres. El velo tiene que ver con muchas cosas, pero algunas nos hablan claramente de la discriminación de las mujeres.

El velo, pues, no se legisló como restricción ni obstáculo del movimiento de la mujer, sino como protección y defensa. Si el velo es una virtud en el Islam, lo ha sido también en la religión cristiana. Prueba de ello es el uniforme de las monjas que cubre todo el cuerpo e incluye la toca y no deja descubiertas más que la cara y las manos, aunque con el paso del tiempo estas prácticas han ido cambiando.

La Virgen María cuya filosofía en el vestir fue exactamente la misma que la de las mujeres Musulmanas, y cuya figura es siempre representada con un velo que le cubre el cabello es respetadísima en el Islam, considerándola santa, pura y célibe y cuya preponderancia llega al punto de que exista un capítulo del *Sagrado Corán* que se titula precisamente “María” –icono de castidad, abnegación y devoción–.

Es verdad que cada comunidad tiene sus costumbres particulares en la comida, la bebida, el vestido, el hogar, etc. Todo ello refleja la cultura y la creencia de cada nación, que son diferentes. Como es natural, lo que conviene a una comunidad puede que no convenga a otra. Si queremos que todo el mundo sea igual, tanto en la cultura como en la tradición y costumbres, todas las partes del mundo serían semejantes y no aportarían tanto conocimiento como lo hacen hoy en día. Cada vez que vemos algo nuevo que es ajeno a nosotros, nos puede surgir la curiosidad de conocerlo o el miedo a lo diferente.

Por otra parte, la mujer europea, hasta principios del siglo XX, cubría en general su cabeza y se ponía una ropa larga sin ser reprochada por ello. A partir de entonces empezó a desarrollar y modernizar su vestido hasta llegar a la forma actual que no se somete a ningún criterio y que puede cambiar en el futuro según las invenciones de las casas de moda y la personalidad de cada mujer.

Dios *Glorioso* dice en el *Corán*:

¡Oh Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas y a las demás mujeres creyentes, que abajen sus vestidos; esto es más conveniente para que no las conozcan y no las ofendan. Y es Dios perdonador, apiadable [33:(59)].

Este versículo indica claramente que la mujer debe cubrirse para distinguirse de la gente, para ser identificada como una musulmana respetable, comprometida y devota, para protegerse de las miradas e insolencias malintencionadas y molestas de algunos hombres, así como de sus comentarios y malas intenciones. De esta forma será respetada y valorada por toda la sociedad. A diferencia de la tradición Judeocristiana, la mujer según el *Corán* debe llevar el velo como protección, no como signo de sometimiento, ni para mostrar la autoridad del hombre, según dicen los preceptos Bíblicos.

El ser humano es débil en su naturaleza y muy fácil que caiga en las tentaciones que se le pueden presentar de todo tipo, en este caso, la tentación puede ser visual, o de comportamiento, el Profeta Mahoma (*La Paz sea con Él*) habla de ello en este Hadiz:

Dios ha escrito una porción de Zina (fornicación o adulterio) que todo hombre cometerá inevitablemente. El Zina de los ojos es mirar (a las mujeres), el Zina de la lengua es hablar, el corazón anhela y desea, y luego las partes privadas lo confirman o lo niegan. [Transmitido por Bujari, Muslim y otros].

Esta tradición especifica que el hombre hará cierta cantidad de acciones inmorales, para evitarlo se deben tomar todas las medidas preventivas que se puedan, como lo explica la jurisprudencia islámica.

– La primera medida está relacionada con el hombre; y es una orden del Creador Omnisciente. Dios dice en el *Sagrado Corán*:

Di a los creyentes que bajen sus ojos y que guarden sus pudendas (su castidad). Esto es más puro para ellos. En verdad, Dios es sabedor de lo que hacen [24: (30)].

El Creador primero ordena al hombre, a bajar la mirada y a guardar su castidad, para no estar fijándose en las hermanas, esposas, tías, cuñadas de los demás. El hombre, debe modificar su comportamiento como primera medida preventiva.

– La segunda medida, va destinada a las mujeres. Dios dice en el *Sagrado Corán*:

Y di a las creyentes que bajen sus ojos y que guarden su castidad, y no muestren de sus galas [en público] sino lo que de ellos sea aparente [con decencia]; y cubran con sus velos sus pechos. Y que no muestren [nada más de] sus atractivos a nadie salvo a sus maridos, o a sus padres, o a sus suegros, o a sus hijos, o a los hijos de sus maridos, o a sus hermanos, o a los hijos de sus hermanos, o a los hijos de sus hermanas, o a las mujeres de su casa, o a lo que posee su diestra, a los rodrigones sin malicia (aquellos sirvientes varones que carecen de deseo sexual), o a los mocitos que no distinguen las pudendas de las mujeres y que no hagan oscilar sus piernas [al caminar] a fin de atraer la atención sobre sus atractivos ocultos. ¡Y volveos a Dios todos, los creyentes! Acaso seáis afortunados [24:(31)].

La mujer al igual que el hombre también debe bajar su mirada y guardar su castidad, pero además deberá evitar mostrar sus atractivos embelleciéndose con el velo del honor, la dignidad, castidad, pureza e integridad. Debe abstenerse de todos los actos y gestos que puedan insinuar o tentar al sexo opuesto o hacer sospechar de su moralidad. Se le recomienda que no muestre sus encantos, ni exponga sus atractivos físicos ante extraños.

Pero también existe un “velo” para el hombre, la descripción de dicha vestimenta aparece en los hadices del profeta, el hombre debe vestir con ropa no insinuante ni llamativa, y sobre todo que sea muy humilde y que no le haga parecer orgulloso ni arrogante.

Más allá de un simple trozo de tela, el velo refleja la moral interior de la mujer musulmana, lo cual se manifiesta en sus actos, en su modo de vestirse, de hablar y de comportarse... los estándares de la identidad musulmana, la castidad, rectitud y moral son únicos. El Islam protege y salvaguarda a los individuos y a la sociedad de situaciones innecesarias en las que hombres y mujeres se mezclan y se exponen a tentaciones naturales.

El Profeta Mahoma (*la paz sea con Él*) dijo: *Ciertamente cada religión tiene una característica en particular y la característica del Islam es la Hayá (modestia, timidez, recato).*

Éste es el asunto esencial: se prescribe la modestia para proteger a las mujeres de ser molestadas o, más sencillamente, la modestia es una protección. Así, el único propósito del velo en el Islam es la protección. El velo islámico no es una señal de la autoridad del hombre sobre la mujer, ni una señal del sometimiento de la mujer al hombre. El velo islámico, a diferencia del velo en la tradición judía, no es una señal de lujo y distinción de algunas mujeres nobles casadas. El velo is-

lámico es sólo una señal de modestia que tiene la finalidad de proteger a las mujeres, a todas las mujeres.

El Islam no impone ninguna forma de vestimenta. Sólo recomienda el decoro general de su apariencia para distinguirse de la gente, para ser identificada como una musulmana respetable. No es verdad que la vestidura islámica estorba a la mujer en el trabajo porque en todas las organizaciones del estado trabajan muchísimas mujeres de diferentes edades sin que su uniforme las estorbe, y trabajan de una manera normal, exactamente como sus compañeras que no se ponen el velo. Es una pretensión, pues, inconcebible e infundada.

Algunas personas se preguntan, ¿por qué es la mujer la que se tiene que tapar para no levantar la tentación del hombre y no él? Como ya hemos visto, el Corán manda bajar la mirada tanto al hombre como a la mujer. Nosotras creemos que no debemos pensar que “si los hombres no lo hacen tampoco lo vamos a hacer nosotras las mujeres” sino que opinamos que nos tapamos porque nos lo manda el *Corán* y el día del juicio final tendremos recompensa por esto. Si a pesar de que nosotras nos tapemos, ellos siguen mirándonos mal, eso ya no es nuestra responsabilidad, ellos recibirán su merecido castigo.

BIBLIOGRAFÍA

COOPERATIVE OFFICE FOR DAWAH: *The Religion of Islam* [en línea]. <<http://www.islamreligion.com>>.

El Corán (2006). Traducción de Rafael Cansinos Assens. Madrid: Arca Ediciones.

Wikipedia: La enciclopedia libre [en línea]. <<http://www.wikipedia.com>>.

Islam y ciencia.com [en línea]. <<http://www.islamyciencia.com>>.

DIÁLOGO INTERCULTURAL

M^a Josefina Clavo Sebastián
Universidad de La Rioja

Esta aportación forma parte del proyecto de investigación que estamos llevando a cabo el grupo de Igualdad y Género de la Universidad de La Rioja. El marco teórico en el que se sitúa es el diálogo intercultural. Defendemos el principio de que para vivir el fenómeno de la multiculturalidad de modo humano es imprescindible la comunicación. Esta idea se fundamenta en dos de los aspectos más importantes que nos configuran como seres humanos: nuestra dimensión moral y nuestra dimensión racional.

Desde una perspectiva ética, constatamos en todos nosotros la existencia de una conciencia moral, y desde hace varios siglos sabemos que la condición de posibilidad de la existencia de esta conciencia es la capacidad humana de decidir con autonomía, de manera que sin autonomía, sin libertad no hay moral, en esta libertad se basa nuestra dignidad.

Pero este elemento que nos constituye como humanos necesita para crecer del reconocimiento de los otros. Desarrollamos nuestra capacidad de vivir la experiencia de nuestra dignidad en la medida en que nos vemos reflejados en los otros como tales, y en esa medida nos vivimos como humanos. Ningún hombre es capaz de sentirse digno si no recibe de los que le rodean el mensaje de que lo es, esto quiere decir que los seres humanos no crecemos aisladamente como seres morales, sino que lo hacemos en, desde y entre los otros. Es, entonces, una exigencia moral reconocer a los demás como seres humanos, iguales y libres.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948 supone el mayor acontecimiento histórico que se ha producido en el hecho del reconocimiento. Por primera vez en la historia se reconoce de forma universal que los seres hu-

manos tienen derecho a ver protegida su dignidad, se desgranar en treinta artículos los contenidos de ese derecho y se pide a los países miembros que operativicen sus propuestas a través de sus instituciones y de la educación. La mayor parte de los estados miembros de la ONU han firmado el compromiso de garantizar el cumplimiento de estos derechos. También España y Pakistán, en cuyas constituciones se recogen normativamente.

Y es que las instituciones encierran un lenguaje simbólico muy poderoso, sus mensajes tienen una gran influencia en la formación de nuestra autoimagen y el sentimiento de nuestro valor. Nuestro grupo también, en pequeña escala, ha querido utilizar el lenguaje institucional del reconocimiento a través de nuestro trabajo canalizado institucionalmente por la universidad. Nuestro mensaje es que respetamos y valoramos la dignidad de las mujeres pakistaníes que viven en nuestra ciudad, y queremos que se sepa y se sientan reconocidas ante nosotras y las instituciones que nos han apoyado.

Pero más allá, o más acá del lenguaje institucional existe otro lenguaje, el interpersonal, que nos permite entendernos directamente y no a través de leyes y normas. Preguntamos ¿puede haber reconocimiento sin comunicación? La indiferencia es la cara opuesta de la valoración. Pensamos que reconocer es destruir los muros simbólicos que nos separan, es convivir sin sentirnos extrañas, ajenas y cosificadas en fotos fijas, pensamos que reconocer es romper el muro y borrar la imagen estereotipada y transformar las personas objetivadas por ellas en sujetos irrepetibles y dignos.

Pero además también apelamos a la capacidad racional compartida y nos apoyamos en ella para defender la posibilidad del diálogo intercultural en reciprocidad, creemos que nos va mucho en ser capaces de entendernos entre culturas porque las fronteras no son sólo muros, aún simbólicos, de separación, sino también nichos de resentimiento, amenaza, miedo, cosificación, agresividad, demonización.

Por todas estas cosas pensamos que vivir humanamente el hecho de la multiculturalidad requiere de la comunicación intercultural.

Sin embargo para poder dialogar se precisa que los interlocutores sean competentes para el diálogo, requisito que cumple todo ser racional, que deseen hacerlo y que compartan algunos elementos a través de los cuales entenderse, porque como sabemos la comunicación es imposible entre seres que no tienen nada en común. La pregunta es ¿tenemos nosotras algo que compartir con las mujeres pakistaníes de nuestra ciudad que nos permita establecer con ellas un diálogo productivo mediante el que entendernos?

El colectivo de mujeres con el que estamos trabajando, y que tratamos de conocer, se nos muestra en apariencia muy heterogéneo en relación con nosotras, son mujeres insertas en una cultura muy distinta a la nuestra, que hablan un idio-

ma diferente, no sólo fonético, sino también simbólico, con costumbres y valores específicos y, además, bastante invisible e invisibilizado como consecuencia de sus creencias, a pesar de sus vestidos de colores tan llamativos tras los cuales se esconden.

La cultura islámica a la que pertenecen estas mujeres, como otras muchas culturas, incluida alguna versión de la nuestra, es defensora de la esencialización de las identidades a las que entienden como entidades dadas, en lugar de construcciones sociales generadas a partir de relaciones complejas a lo largo de la historia, por esta razón tienden a considerar los grupos culturales de modo aislado, defienden la preservación de su identidad y piensan que la interacción intergrupal es una amenaza para mantenerla íntegra.

La cultura se preserva mediante la conservación y reproducción de todos aquellos elementos que la definen: sus narrativas y tradiciones, sus costumbres, creencias y valores.

Esta necesidad de conservación de la identidad propia tiene, como dice C. Amorós (2005, p. 232), un subtexto de género porque entre cultura y género hay importantísimas conexiones. Uno de los ejes principales de todas las culturas está formado por la esfera privada, personal, familiar, sexual y reproductiva, ya que es el lugar donde se preserva la cultura y se transmite a las generaciones jóvenes. En la medida en que en la mayor parte de las culturas son las mujeres las que tienen la responsabilidad del cuidado del hogar y la educación y transmisión de la tradición, las prácticas culturales les afectan a ellas en importantísimo grado.

De hecho, además, esta asignación de papeles suele ser normativa porque se considera un deber propio de las mujeres, y se acompaña de la correspondiente valoración moral: una buena mujer es una mujer de su casa que respeta, vive y transmite las buenas costumbres (léase: las costumbres tradicionales), mientras que una mujer que se atreve a vivir de acuerdo con su propia iniciativa, en el caso de que no coincida con lo que se espera socialmente de ella, suele ser objeto de críticas y marginaciones.

Pues bien, de esta tarea de conservación y reproducción de la cultura, aunque vivida en dos tradiciones muy diferentes, tenemos amplia experiencia común.

Nuestra tradición europea cuenta con un extenso elenco de teorías de relevantes filósofos, pensadores y científicos (Rousseau, Kant, Hegel, Levy-Strauss, Schopenhauer, Nietzsche... por citar algunos) que han considerado a las mujeres como seres humanos de rango inferior a los varones, sin capacidad suficiente como para asumir la responsabilidad de la ciudadanía. Lo propio de las mujeres es la minoría de edad, por lo que no deben desarrollar su actividad en la esfera pública, que es propia de los varones, sino en la esfera privada, cumpliendo su función biológica que es la reproducción y el cuidado de la familia.

Además históricamente siempre se ha valorado en las mujeres ser de “buenas costumbres”, ser conservadoras, portadoras de los valores tradicionales en los que tienen el deber de educar a sus hijos y cuidar de que el hogar sea un lugar “sagrado” no contaminado.

En los discursos prescriptivos de moralistas de nuestra historia europea y española se transmite este pensamiento sobre el ser y el deber de las mujeres, y se trató, con éxito, de que conformara gran parte de la autoimagen femenina y de que estuviera presente en la construcción de su identidad como género, en sus valoraciones, creencias, actitudes y planteamientos vitales.

Me voy a detener en una obra de Fray Luis de León, un escritor y poeta español renacentista de la segunda mitad del Siglo XVI titulada “La perfecta casada” porque recoge el modelo de mujer tradicional de nuestra cultura occidental y ha sido la inspiración de lo que debe ser la esposa perfecta presente en el imaginario de nuestra sociedad hasta el Siglo XX. Además, las ideas, recomendaciones y prescripciones recogidas en esta obra han dado lugar a infinidad de manuales y escritos en los que se trata de adoctrinar y modular las vidas cotidianas de las mujeres.

Comienzo con una cita lapidaria de Fray Luis: “Como son los hombres para lo público, así las mujeres para el encerramiento, y como es de los hombres el hablar y el salir a la luz, así dellas el encerrarse y encubrirse”¹.

Dice nuestro ilustre fraile que las mujeres deben estar excluidas del espacio público porque no tienen capacidad para los negocios y, además, son débiles, de manera que si se les dejase batirse en la arena pública, los hombres correrían el riesgo de contagiarse de su debilidad. De ahí que el lugar propio de las mujeres sean sus casas:

¿Por qué les dio a las mujeres Dios las fuerzas flacas, y los miembros muelles, sino porque los crió, no por ser postas sino para estar en su rincón asentadas? Su natural propio pervierte la mujer callejera. Y como los peces, en cuanto están dentro del agua, discurren por ella y andan y vuelan ligeros, más, si acaso los sacan de allí, quedan sin se poder menear, así la buena mujer, cuanto de sus puertas adentro ha de ser presta y ligera, tanto para fuera de ellas se ha de tener por coja y torpe. Y pues no las dotó Dios ni del ingenio que piden los negocios mayores, ni de fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de su suerte, y entiendan en su casa y anden en ella, pues las hizo Dios para ella sola².

Está convencido de que nuestra naturaleza, la de las mujeres, nos hace dependientes porque Dios nos ha dotado con muy pocas capacidades físicas, inte-

1. DE LEÓN, FRAY LUIS (1976): *La Perfecta Casada*. México: Editorial Porrúa, p. 67.

2. Ob. cit., pp. 66-67.

lectuales y morales, ello nos sitúa en un plano de inferioridad respecto del varón, a quien debemos supeditarnos.

En este contexto de subordinación a la superioridad masculina, valora como una virtud el silencio femenino. Ya sabemos que callar es otorgar, por eso una mujer callada es una mujer que otorga al varón su potestad de dominar, callar es obedecer. Pero también tiene otro significado en Fray Luis el silencio, explica que las palabras proceden del entendimiento, facultad de la que carecen las mujeres en alto grado, por eso, porque si no están dotadas intelectualmente tampoco lo están para hablar, su decir es un decir vacío y sin interés, su hablar es molesto, la mujer virtuosa es una mujer silenciosa.

Así como la Naturaleza [...] hizo a las mujeres para que encerradas guardasen la casa, así las obligó a que cerrasen la boca. Como las desobligó de los negocios y contrataciones de fuera, así las libertó de lo que se consigue a la contratación, que son las muchas pláticas y palabras. Porque el hablar nace del entender, y las palabras no son sino como imágenes o señales de lo que el ánimo concibe en sí mismo; por donde, así como a la mujer buena y honesta la naturaleza no la hizo para el estudio de las ciencias ni para los negocios de dificultades, sino para un solo oficio simple y doméstico, así les limitó el entender, y por consiguiente, les tasó las palabras y las razones. [...] Y así solía decir Demócrito que el aderezo de la mujer y su hermosura era el hablar escaso y limitado³.

El silencio, entonces, incluso cuando las mujeres se ven maltratadas o son objeto de violencia por parte de sus maridos. Estas consideraciones hacen que lo que ahora denominamos violencia de género parezca una práctica no sólo habitual, sino también aceptada.

Bien a propósito de esto es el ejemplo que San Basilio trae, y lo que acerca de él dice: *Por más áspero y de más fieras condiciones que el marido sea, es necesario que la mujer le soporte y que no consienta por ninguna ocasión que se divida la paz. ¡Oh, que es un verdugo! ¡Pero es tu marido!* [...] Esto es de Basilio. [...] naturaleza y estado pone obligación en la casada, como decimos, de mirar por su casa y de alegrar y de cuidar continuamente a su marido, de la cual ninguna mala condición dél la desobliga⁴.

Finalmente menciono la importancia de la castidad y honestidad en la mujer casada, esta cualidad significa algo más que una virtud en la mujer, es lo que debe definirla, es lo que define su ser más íntimo, es imprescindible, es el requisito básico para ser aceptada como mujer:

3. Ob. cit., p. 64.

4. Ob. cit., p. 21.

El ser honesta una mujer no se cuenta ni debe contar entre las partes de que esta perfección se compone, sino antes es como el sujeto sobre el cual todo este edificio se funda, y, para decirlo en una palabra, es como el ser y la sustancia de la casada, porque, si no tiene esto, no es ya mujer, sino alevosa ramera y vilísimo cieno, y basura la más hedionda de todas y la más despreciada⁵.

Todo ello hay que reproducirlo en el hogar, que es una fábrica de identidades, lo más sustancial de nosotros y nosotras lo aprendemos ahí. La misión de la mujer es vivir sus papeles y transmitirlos viviéndolos, reproducir, no sólo hijos también cultura encarnada en los hijos: el ejemplo y la “buena educación”.

Si la religión cristiana europea tradicional, sobre todo en versión española, no ha reconocido históricamente nuestro estatuto de igualdad en relación con los varones, tampoco nos ha ido muy bien cuando la fe fue sustituida por la razón como medio de interpretación de la realidad y guía de la moral en el movimiento ilustrado del siglo XVIII europeo.

El gran descubrimiento de los ilustrados fue el poder de la razón para penetrar y conocer la realidad a través de la ciencia, transformar la naturaleza y ponerla a nuestro servicio. La razón se convierte en guía del conocimiento y la conducta y reivindica su autonomía frente al dogmatismo de la Iglesia y al autoritarismo político, promueve la emancipación de la superstición, de los saberes no demostrados, de la autoridad, de todas las sujeciones externas que no procedan de la propia razón, “sapere aude” es el lema: “atrévete a pensar”. Una importantísima consecuencia del movimiento ilustrado fue la defensa de la igualdad de todos los seres humanos basada en la igual posesión de la razón, de ahí se promueve la abolición de los privilegios de sangre y se lucha por sustituir una política de súbditos por otra de ciudadanos.

En este contexto de defensa de la universalidad de los principios de igualdad y autonomía, las mujeres también fuimos marginadas. Si apoyándose en la igual constitución racional de todos los seres humanos, los ilustrados se negaron a aceptar la desigualdad basada en los privilegios de nacimiento o raza, defendieron, sin embargo, la desigualdad basada en la diferencia entre sexos, y fundaron esta posición utilizando, la mayor parte, argumentos biologicistas según los cuales los varones y las mujeres somos biológicamente diferentes, y esta diferencia tiene consecuencias en nuestros sentimientos, pensamientos y acciones. Desde un punto de vista biológico lo que define esencialmente la naturaleza de la mujer es su capacidad reproductiva y todas las acciones que se derivan de ella: el cuidado de los hijos, la vida del hogar, el ser para otro.

5. Ob. cit., p. 14.

Esta condición es la razón de que se la recluyera al ámbito de lo privado. El espacio privado es la cara oscura de "Las Luces". Si en el espacio público se vive la igualdad de todos y rige la racionalidad propia de la ciudadanía en virtud de la cual se realizan pactos entre iguales libremente aceptados, en el espacio privado impera la desigualdad jerárquica, la subordinación de un sexo a otro, no se rige por la racionalidad de los pactos que dan razón de la autoridad delegada, en el espacio privado se supone que rige la irracionalidad, el sentimiento y la pasión y en el que la ley no entra para regular y sancionar conductas abusivas.

Tradicionalmente se nos ha negado, como se puede observar, el estatuto que nos define como seres humanos, es decir: nuestra autonomía y, por tanto nuestra capacidad para elegir nuestro propio proyecto vital; se nos ha negado el reconocimiento de nuestra igualdad con los varones en dignidad como personas; se nos ha negado nuestro derecho a participar en la esfera pública, nuestro derecho de ciudadanía y todo ello, primero legitimado por la religión cristiana y después por la razón ilustrada.

Estas violaciones de los derechos humanos han tenido lugar, y siguen teniendo, en la mayor parte de las sociedades de la tierra. Y es importante saber que lo que ha impuesto y sigue imponiendo restricciones al desarrollo femenino ha sido, y es, el sistema patriarcal de nuestras sociedades. El patriarcado es una situación sistémica de dominación masculina que desarrolla estrategias para mantenerse en ella. La división de los espacios en públicos y privados, con la correspondiente asignación de papeles en función del sexo, es una de las herramientas más poderosas porque obstaculiza en gran medida el acceso de las mujeres a posiciones de poder político y económico. Además, ha puesto también a su servicio los instrumentos más potentes de legitimación: las religiones y la razón. El contenido doctrinal de la mayor parte de las religiones conocidas no es incompatible con la autonomía de las mujeres, pero históricamente las jerarquías religiosas, lideradas por varones, se han aliado y han reforzado a los diversos sistemas patriarcales de las diferentes sociedades y culturas. Lo mismo ha ocurrido con la razón. Cuando nuestra sociedad occidental se secularizó, se adulteró el uso de la razón y se la puso al servicio de la soberanía del varón, tratando de justificar de modo racional la legitimidad de ésta.

Por esa razón tanto en la sociedad occidental como en la sociedad islámica ha habido y sigue habiendo mujeres y hombres que luchan contra ese sistema social discriminatorio e injusto.

Si he puesto ejemplos europeos que han legitimado nuestra situación de discriminación en el seno de nuestra tradición, ahora voy a poner ejemplos de personas y movimientos pertenecientes a la cultura musulmana que han denunciado esta situación y defienden la compatibilidad de la religión islámica con el derecho a la autonomía de las mujeres.

Me refiero en primer lugar al gran filósofo musulmán cordobés del siglo XII, Averroes, que en el tomo I de su obra "Disertaciones y opúsculos" escribe lo siguiente:

Nuestro estado social no deja ver lo que de sí pueden dar las mujeres. Parecen destinadas exclusivamente a dar a luz y a amamantar a los hijos, y este estado de servidumbre ha destruido en ellas la facultad de las grandes cosas. He aquí porque no se ve entre nosotros mujer alguna dotada de virtudes morales: su vida transcurre como la de las plantas, al cuidado de sus propios maridos. De aquí proviene la miseria que devora nuestras ciudades porque el número de mujeres es doble que el de hombres y no pueden procurarse lo necesario para vivir por medio del trabajo⁶.

Retrotrayéndonos a épocas más recientes, desde final del siglo XIX hasta el momento actual se han ido produciendo importantes movimientos de activistas, así como estudios y análisis teóricos por parte de académicos/as de ambos sexos sobre el "verdadero espíritu del Islam", al cual encuentran compatible con la democracia, los derechos humanos y los derechos de las mujeres a la igualdad.

Podemos citar, entre otros, al escritor egipcio K. Amin (1863-1908), crítico con la situación de las mujeres, a la que achacaba el atraso de los países islámicos; en la misma línea se encuentra el también teórico egipcio M. Fahmy (1886-1959) que entendía que la situación de sumisión de las mujeres se debía a los sistemas teocráticos y a la falta de adhesión a los principios universales de la modernidad; el tunecino Tahar Haddad (1898-1935) criticaba la situación femenina y exigía la liberación de la opresión en la que se encontraba. En 1924 se constituyó la Unión de Mujeres Egipcias que reivindicó la abolición de la poligamia y el repudio y pidió una regulación del divorcio; en 1930 se celebró en Damasco el primer Congreso de Mujeres de Oriente en el que se exigió la igualdad de sexos mediante importantes reformas legislativas.

Después de la descolonización y como reacción a la imposición cultural de occidente emerge una fuerte tendencia nacionalista y una necesidad de recuperar la identidad en sus raíces. Este movimiento fue muy negativo para las luchas de las mujeres, para las que se proclamaba una vuelta a sus roles tradicionales. No obstante, la situación ya no fue la misma que en el periodo anterior a la colonización. Muchas mujeres habían accedido a la universidad y al mercado de trabajo y no estaban dispuestas a ceder parte de los derechos adquiridos en las décadas anteriores. A pesar de las circunstancias religiosas, políticas y sociales adversas, en los años setenta y ochenta hubo movimientos de mujeres dispuestos a defender

6. AVERROES (1980): "Disertaciones y opúsculos", tomo I, p. 348, en MARTÍN, J. L.: Historia de España 3, Atlas Edad Media, p. 78, cit. en AMORÓS, C. y DE MIGUEL, A. (eds.) (2005): *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (vol. 3). Madrid: Minerva Ediciones, p. 264.

sus derechos. El Islam político se “modernizó” en algunos países ofreciendo a las mujeres una imagen distinta de su status, apoyando el trabajo femenino fuera del hogar y su participación política como electoras y elegibles. En los últimos años, estas luchas de las mujeres musulmanas están consiguiendo reformas legislativas en varios Estados islámicos: sirva Marruecos como ejemplo en el que consiguieron en 2004 la limitación de la poligamia, la obligación de que los divorcios se lleven a cabo mediante un proceso judicial y la supresión de la obediencia de la esposa al marido; también en los países más anclados en el pasado, como Arabia Saudí o los Emiratos del Golfo, la valiente actividad femenina, mucho más discreta porque las circunstancias políticas y religiosas de esos países son una verdadera amenaza física para cualquier tipo de movimiento ideológico que transgreda sus códigos religiosos, va consiguiendo derechos antes inconcebibles: en Bahrein han alcanzado la posibilidad de participar en las elecciones como electoras y elegibles en 2002; en Kuwait han conseguido el derecho al voto en 2005; en Arabia Saudí han logrado disponer de sus propios documentos de identidad en 2005, las mujeres hasta entonces figuraban en los documentos de identidad de sus padres o esposos⁷.

Paralelamente a estas actividades feministas de las últimas décadas, diversas académicas que trabajan en universidades de países musulmanes están realizando estudios teóricos y de análisis de gran resonancia social. Por citar algunas de ellas podemos hablar de la marroquí Fatema Mernissi, premio Príncipe de Asturias 2003, socióloga y profesora de la universidad Mohamed V de Rabat; la iraní Shirín Ebadi, Premio Nobel de la Paz 2003; la egipcia Nawal el Sadawi, médica y escritora; la tunecina Sophie Bessis; la yemení Tawakkul Karmal, periodista y Premio Nobel de la Paz del año 2011.

Fatema Mernissi explica de qué modo después de la colonización, los países musulmanes tuvieron que redefinirse como nación. Su interés fue demostrar que ellos también podían formar parte de la comunidad internacional y de los defensores de los Derechos Humanos, a los que consideraron los principios inspiradores de sus constituciones democráticas.

Sin embargo, admitir la igualdad de todos los ciudadanos, sin discriminación de sexo, rompía la estructura que vertebraba su identidad como musulmanes. La cuestión de la igualdad de todos los ciudadanos a ejercer sus derechos políticos, destruía el esquema de la sociedad musulmana autoritaria y jerárquica, en la que la voluntad general no cuenta porque las leyes y los principios políticos no son decisión de la mayoría sino de los Textos Sagrados. El poder político se funda en la religión, no en la voluntad de la mayoría, de ahí que se vuelva a la tradición, y que

7. Para más información referente a la historia de la liberación femenina en los países musulmanes, consultar BESSIS, S. (2008): *Los árabes, las mujeres, la libertad*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 23-26, 114-116.

en ella se busque recuperar la razón de la antigua situación de sumisión para las mujeres, de la que habían sido liberadas en los primeros años de la descolonización por la adhesión política a los principios democráticos de los países colonizadores. En esta vuelta a la tradición se jugaban su identidad como musulmanes. Reconocer el derecho igualitario a la participación política deshace su arquitectura social y los principios que rigen su acción política y su identidad como musulmanes. Por eso la cuestión de la igualdad de sexos en el Islam tiene un alcance mucho mayor que el simple reconocimiento de derechos, afecta a la estructura que soporta el orden simbólico y social de ese pueblo. La mujer encarna el principio mismo de la desigualdad, el comienzo del ser que sólo existe en las relaciones de sumisión a la autoridad, ella reproduce, garantiza y prepara la desigualdad política y la jerarquía y ello se defiende como fundamento de su ser cultural, de su identidad (Fatema Mernissi: 2002, p. 34).

Esta vuelta al pasado y a la tradición fuerza a las mujeres a dejar los lugares anteriormente conquistados y a ocupar de nuevo la posición de subalternas, que nunca aceptaron.

La autora lleva acabo una importante y minuciosa investigación histórica para tratar de aclarar la veracidad de las fuentes de las que se nutren los sistemas jurídicos y los códigos éticos de los países islámicos contemporáneos posteriores a la colonización, especialmente aquellas en que basan los juicios que minusvaloran a las mujeres y las consideran inferiores al varón.

En la teocracia musulmana existe una minuciosa recopilación de alhadices, que recogen todo aquello que el profeta dijo o hizo a lo largo de su vida. Estos alhadices forman parte de los Textos Sagrados en los que se inspiran los sistemas jurídicos y políticos musulmanes y que sirven de criterio para evaluar y emitir opiniones, valoraciones, etc. de los creyentes.

Sin embargo, hay una gran cantidad de estas informaciones falsificadas a lo largo de la historia del Islam. En unas sociedades en las que el poder político se legitima en el contenido doctrinal de las enseñanzas del Profeta, las comunidades musulmanas han manipulado frecuentemente los Textos Sagrados para favorecer los intereses políticos o los privilegios de los poderosos, hasta tal punto que desde las primeras generaciones, los expertos vieron la necesidad de fundar una ciencia para detectar los alhadices inventados.

El momento actual no es una excepción, muchos líderes políticos que son también líderes religiosos modifican el sentido de los Textos Sagrados para ponerlos al servicio de sus privilegios. Los imanes y políticos no sólo dirigen el presente de las sociedades musulmanas, sino sobre todo vigilan y gestionan estrechamente el pasado porque en él fundan sus decisiones y actitudes del presente.

En el rastreo histórico que realiza Fatema Mernissi, para el que utiliza una metodología afín a la que utilizaron y utilizan los científicos con objeto de descubrir

los alhadices falsos, descubre que la mayor parte de los juicios negativos en relación con las mujeres no se fundamentan en la auténtica palabra u obra del Profeta y que, sin embargo, han tenido unas consecuencias desastrosas para el destino de la mitad de la población musulmana: la separación de las mujeres de la participación política; la idea de que entre su esencia y la de lo divino hay una contradicción fundamental, de tal manera que su presencia en el espacio y momento de la oración destruye la relación simbólica con lo divino (2002, p. 87); la convicción de que las mujeres son elementos contaminantes e impuros; el velo, que disocia lo público y lo privado, que separa los espacios y oculta a la mujeres de los hombres; la desigualdad de sexos en derechos económicos y sexuales, que asegura los privilegios de los varones, son algunas de las discriminaciones que configuran la vida sometida de las mujeres y que se basan en una tradición en gran parte mal interpretada y manipulada.

Nos relata la lucha por la igualdad de notables mujeres musulmanas a lo largo de la historia, representantes del sentir del colectivo femenino que no ha aceptado la situación de inferioridad a que se ha visto sometido.

La abogada iraní Shirín Ebadi, en el discurso que pronunció con motivo de la entrega del premio Nobel de la Paz en 2003, se posiciona de forma clara entre aquellos/as que consideran que la violación de los derechos humanos de las mujeres contradice la doctrina del Islam. Cito sus palabras:

La situación de discriminación que padecen las mujeres en los países islámicos, ya sea en el ámbito de los derechos civiles o en el de la justicia social, política o cultural, hunde sus raíces en una cultura patriarcal y de dominación masculina que prevalece en estas sociedades, no en el Islam. Esta cultura no tolera ni la libertad ni la democracia, al igual que no cree en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, ni en la liberación de las mujeres del dominio masculino (padres, maridos, hermanos...) porque amenazaría la posición histórica y tradicional de los que gobiernan y sostienen esa cultura⁸.

De la misma forma que Fatema Mernissi y todas las mujeres pertenecientes al denominado "feminismo islámico", considera que el mensaje transmitido a través del Corán y los Textos Sagrados musulmanes no son los responsables de la situación de opresión de las mujeres en esas sociedades, sino el fuerte deseo de poder de los varones ejercido mediante un patriarcado tradicional que estructura todo el sistema social.

Los derechos humanos no son incompatibles con los principios del Islam, tal como lo demuestran los estudios islámicos. Es cierto que en los países musulmanes abundan las violaciones de estos derechos y por eso se dice que son in-

8. EBADÍ, S. (2003): "La libertad, la justicia, la paz". *Letras Internacionales*, 81, p. 12.

compatibles con los preceptos de la religión islámica, sin embargo, los que proclaman esta idea lo hacen para legitimar sus intereses. Estos intereses proceden de dos de los ámbitos culturales y políticos mundiales, por un lado, del espacio musulmán en el que los patriarcas quieren continuar abusando de su poder en sus ordenamientos jurídicos, políticos y religiosos y no están dispuestos a verlo disminuido en razón de los principios universales que penetran las democracias occidentales; por otro lado, las potencias occidentales partidarias del “choque de civilizaciones”, que con la excusa de que el Islam es incompatible con la democracia defienden que el enfrentamiento entre oriente y occidente es inevitable, y generan el gran prejuicio de considerar terroristas a todos los musulmanes, extrapolando injustamente las acciones e intenciones de un grupo de musulmanes a todas las personas que profesan esta religión.

Como resultado de sus análisis acerca de las relaciones entre la cultura y la religión defiende la tesis de que las raíces más profundas de una sociedad se encuentran en su tradición cultural. La religión constituye uno de los elementos, junto con otros, que forman parte de una cultura, de manera que la cultura ofrece su propia interpretación de la religión y decide lo que quiere transmitir a través de ella, del mismo modo que ocurre con las ideologías. No es el mismo socialismo el que se vivió y practicó en la Unión Soviética que el que se vive y practica en China, igualmente, el islamismo se encuentra sujeto en su interpretación a las características culturales de cada sociedad particular y sus intereses y costumbres ancestrales. No es el Islam el que es incompatible con los derechos de las mujeres, sino, en gran parte, lo son las culturas en las que se ha implantado el Islam.

Nawal-el Sadawi es médica y escritora egipcia. En todos sus escritos y ensayos sobre cuestiones médicas, sociales o políticas se encuentra presente la preocupación por las mujeres y la denuncia de su situación de desigualdad.

Sus análisis en torno a la cultura occidental contemporánea y su influencia, revelan el modo en que las corrientes posmodernas de pensamiento, que se filtran en la consideración de todos los aspectos humanos: políticos, sociales, económicos, etc. no favorece la lucha contra la opresión, porque como consecuencia del convencimiento de que todas las formaciones humanas son construcciones circunstanciales debidas a la convergencia de diversos factores y líneas de fuerza y poder, niegan la existencia de valores universales y legitiman cualquier complejo cultural, social o político como algo fáctico, sin más valor que el de ser un acontecimiento. De esta manera, los sistemas de dominación neocolonialista o fundamentalista, al carecer de una evaluación ética basada en criterios universales, no son combatidos. El feminismo que ella defiende se inscribe en la lucha contra la discriminación y la opresión en nombre de la igualdad y el derecho a la autodeterminación, por eso combate no sólo la dominación patriarcal sino cualquier tipo de opresión.

Comparte con el feminismo occidental la idea de la construcción cultural del género y explica cómo se realiza esta construcción en las culturas árabes:

La educación que una niña recibe en la sociedad árabe es una sucesión ilimitada de continuas advertencias sobre lo que es dañino, lo que es vergonzoso o lo que está prohibido por la religión. La niña, por tanto, se acostumbra a reprimir sus apetitos, sus gustos y sus instintos y a rellenar el vacío creado con los deseos de los demás. La educación de una niña se reduce por tanto a un proceso lento de aniquilación, a un estrangulamiento gradual de su personalidad y de su mentalidad, que deja intacta solamente la cáscara externa; el cuerpo, un molde sin vida hecho de músculos, huesos y sangre que se mueve como una muñeca mecánica [...] hará lo que otros le digan; se convertirá en un juguete en sus manos, víctima de sus decisiones⁹.

Los otros son los varones para quienes las mujeres son las eternas menores tuteladas por ellos, padres, esposos, hermanos, incluso hijos.

En el ejercicio de su tarea de investigación médica estudió la práctica de la escisión de clítoris, muy extendida en su entorno social, y sus consecuencias físicas y psicológicas en las mujeres que la han padecido. En este contexto su reflexión se dirige a tratar de responder a la pregunta acerca de las razones por las que las personas del sexo femenino de su sociedad tienen que ser sometidas a semejante operación. La finalidad de la escisión de este órgano femenino, práctica secular en algunas naciones árabes y también judías, se encuentra muy ligada a la sublimación del valor cultural de la virginidad, y ambos fenómenos constituyen la herramienta social que los varones han utilizado durante siglos, y continúan haciéndolo, para ejercer un control sexual sobre las mujeres de sus culturas. El ejercicio de esta dominación sexual es, según nuestra autora, el origen, la raíz y el núcleo del sistema patriarcal, reforzando su poder y perpetuación en el ordenamiento jurídico y político de sus sociedades y creando un imaginario cultural de género.

El islamismo no es el origen de las prácticas de escisión de clítoris, que son más antiguas que él, aunque desde muchas instancias se le culpa de ello. En realidad, para Saadawi, la religión no es la causa de la discriminación de las mujeres en su cultura, sino las fuerzas políticas imperialistas externas, que la utilizan como excusa para legitimar su deseo de expansión, y las reaccionarias internas al servicio del patriarcado que manipulan la religión para hacer de ella un instrumento de opresión, temor y dominación.

9. NAWAL-EL-SAADAWI (1991): *La cara desnuda de la mujer árabe*. Madrid: Horas y horas, p. 32. Cit. en LÓPEZ PARDINA, T. (2007): *La figura de Nawal-el-Saadawi en el feminismo egipcio posterior a Nasser*, en AMORÓS, C. y POSADA KUBISSA, L.: *Feminismo y multiculturalismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, p. 207.

Muchos consideran que la religión islámica es de las más tolerantes, utiliza la razón y el sentido común en sus mensajes y preceptos, y deja suficiente margen para el cambio y la interpretación. Muchos pensadores y filósofos musulmanes, así como creyentes de todos los tiempos, transcurren por esta senda de la tolerancia, la racionalidad y la humanidad de la religión musulmana. Por ejemplo, un fenómeno como el de la poligamia es diversamente interpretado a la luz de los textos del Corán porque el modo en se expresa el libro lo permite.

Los diversos estados musulmanes han ido adaptando los preceptos coránicos a las necesidades sociales y políticas cambiantes a lo largo del tiempo y las circunstancias históricas sin que los líderes religiosos se opusieran, sin embargo esta actualización y renovación no se ha realizado de la misma manera en las leyes que regulan la vida de las mujeres, sobre todo las leyes de familia. Éstas son vestigio del sistema feudal antiguo en que las mujeres eran consideradas una posesión del hombre, por lo que podía hacer con ellas lo mismo que hacía con la tierra, lo que quisiera, explotarlas, violentarlas, venderlas o comprar otras esposas contra su voluntad. La posibilidad de evolución de los sistemas jurídicos acordes con los preceptos del Corán se debe, como hemos dicho, a que éstos dejan margen para el cambio. ¿Por qué, entonces, no se han renovado también las leyes que afectan a las mujeres para adaptarlas a las transformaciones históricas? No por la religión que, como hemos visto, deja amplitud dentro de unos límites para la evolución de las normas, sino por el sistema patriarcal actuante en la sociedad.

Entiende que el fundamentalismo islámico tiene un carácter reactivo a la fuerza imperialista occidental y, por tanto, es un movimiento en alguna forma creado por esta misma fuerza. No obstante quienes más sufren sus efectos son las propias sociedades en las que emerge, sobre todo las mujeres, para las que demanda una situación de total dependencia y obediencia al varón. Desea un resurgimiento de la auténtica y primitiva identidad musulmana estableciendo leyes opresivas para las mujeres, ante todo. Piensa que con la imposición de un sistema patriarcal fuerte recuperan sus raíces, y hace frente a la otra cultura enemiga, la capitalista, cuando no se da cuenta que el capitalismo mismo es también un sistema patriarcal.

El feminismo de los países del Sur, como ella los llama, no se identifica, sin embargo, con el feminismo occidental. La lucha de éste se basa, ante todo, en establecer un fuerte pacto de solidaridad entre mujeres para luchar contra los hombres. Ellas, por el contrario, aspiran a conseguir una concertación entre hombres y mujeres para cambiar entre todos sus modos de relación. Ello mediante una relectura y reinterpretación de su historia, que les permita entender su presente y obtener de ella una guía por la que caminar hacia un futuro mejor.

Estos estudios y trabajos tienen sus repercusiones políticas y sociales. Como consecuencia de estas y otras aportaciones teóricas, y siguiendo las orientaciones que han ido marcando, se han conformado diversos movimientos de muje-

res musulmanas que defienden los derechos de las mujeres a la igualdad, la autonomía, el reconocimiento y la participación política en plena igualdad con los varones. Estos movimientos se aglutinan con la denominación de feminismo islámico.

Se sitúa en el marco del feminismo global entendido como el conjunto de teorías y prácticas de denuncia social que tiene como objetivo defender los derechos de las mujeres a la no discriminación sexual en cualquier ámbito de la vida individual, social, política o cultural en que ésta se presente o se ejerza.

Sin embargo se enfrentan a las diversas corrientes feministas occidentales porque las consideran etnocéntricas, y, en esta línea, podemos situar el feminismo islámico en el conjunto de los feminismos postcoloniales.

El contenido de sus críticas a las corrientes feministas occidentales se basa en el hecho de que éstas han construido unos estereotipos de las mujeres musulmanas que transmiten la imagen de ser un colectivo que acepta su situación de inferioridad respecto de los varones de su cultura, que, consecuentemente, no defiende su derecho a la igualdad y a la libre determinación y que es víctima pasiva de los abusos de los hombres. Esta imagen se encuentra arraigada en la idea de que el Islam es una religión esencialmente discriminatoria, que en sus principios básicos doctrinales se encuentra la consideración de la inferioridad de las mujeres y su condición de dependientes en relación con los hombres. De ahí que es incompatible ser feminista y musulmana, si se quiere ser feminista hay que renunciar a la religión musulmana.

Estas ideas son valoradas como un ejercicio de imperialismo, y están perjudicando enormemente la emergencia y desarrollo del feminismo islámico en el seno de las sociedades musulmanas, porque los movimientos sociales de reivindicación de la igualdad de las mujeres que se generan en estas sociedades son tachadas de occidentalistas y rechazadas como tales.

Por otro lado, el fundamentalismo utiliza el Islam como fuerza de resistencia frente a occidente, y reivindica como seña de identidad la discriminación sexual y la subordinación femenina.

El debate del feminismo islámico se sitúa entre estas dos posiciones, porque es la emergencia de un movimiento que defiende los derechos de igualdad y no discriminación de las mujeres en el seno de la religión islámica. Critica el sistema patriarcal que domina las sociedades musulmanas y considera que la vigencia de este sistema es la causa de que el sentido de los textos sagrados se haya adulterado a lo largo de la historia para utilizar el mensaje manipulado del Corán al servicio de sus intereses de dominación.

Pretenden una regeneración espiritual de la religión islámica mediante la recuperación de su mensaje originario inscrito en el Corán y los Textos Sagrados,

en el que se revela un fuerte sentido igualitario que se realiza, sobre todo, en la ausencia de jerarquías religiosas. Este marco es básico para implantar el principio ético de justicia social y reclamar la emancipación de cualquier tipo de opresión. A su luz revisan y evalúan las leyes y prácticas culturales que afectan a la vida y situación de las mujeres, vigentes en los diferentes países musulmanes.

En Pakistán, desde la independencia del país en 1947, ha habido y sigue habiendo asociaciones de mujeres que luchan de forma activa porque sean respetados jurídica y socialmente los derechos femeninos a tomar decisiones referidas a ellas mismas y a sus seres queridos, así como los derechos civiles y políticos. Asociaciones como APWA y WAF han desempeñado un papel muy importante en esta defensa a lo largo de los sucesivos gobiernos, en un país cuya constitución prohíbe cualquier tipo de discriminación en razón del sexo y se legalizó el sufragio femenino antes de su independencia en 1947.

Sirvan estos ejemplos para ilustrar la idea de que no somos tan diferentes, que como mujeres, aun perteneciendo a tradiciones, culturas y modos de vida muy diversos, con valores y creencias distintas, sin embargo todas tenemos en común la estructura patriarcal de nuestras sociedades, presente en nuestra historia y actuante en nuestras tradiciones, y todas hemos sufrido y sufrimos las consecuencias del ejercicio de este poder sistémico.

Pero también tenemos en común la lucha femenina por liberarnos del sometimiento a este poder a lo largo de nuestras respectivas historias, aunque esta lucha haya tomado formas distintas en cada una de las culturas.

Creo que hemos descubierto importantes y abundantes elementos comunes entre nosotras que hacen posible nuestro entendimiento, podemos establecer un diálogo intercultural a través del que hablar de nuestros derechos comunes y también a través del que entender nuestras diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, C. (1985): *Crítica de la Razón Patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- AMORÓS, C. (dir.) (2002): *10 Palabras Clave sobre Mujer*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- AMORÓS, C. (ed.) (2005): *Teoría Feminista: de la Ilustración a la Globalización* (vol. 3). Madrid: Minerva Ediciones.
- AMORÓS, C. y POSADA, L. (eds.) (2007): *Feminismo y Multiculturalismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- BESSIS, S. (2008): *Los árabes, las mujeres, la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.
- CANTERO ROSALES, M. A. (2007): "De 'perfecta casada' a 'ángel del hogar' o la construcción del arquetipo femenino en el siglo XIX" [en línea]. *Tonos Digital Re-*

- vista electrónica de Estudios Filológicos*, 14, 6. <<http://www.um/tonosdigital/znum14/secciones/estudios-2-casada.htm>> [Consulta: 27-11-2011].
- CORTINA, A. (1986): *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA, A. (2007): *Ética de la Razón Cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- CORTINA, A. (2009): *Las Fronteras de la Persona*. Madrid: Taurus.
- DE LEÓN, FRAY LUIS (1976): *La Perfecta Casada*. México: Editorial Porrúa.
- EBADÍ, SHIRIN (2003): "La Libertad, la Justicia y la Paz". *Letras Internacionales*, 81, 10-12.
- EBADÍ, SHIRIN (2004): *Violencia, política y derechos humanos. Shirin Ebadí en conversación con Nermeem Shaikh* [en línea]. *Polylog. Foro para filosofía intercultural*, 5. <<http://them.polylog.org/5/des-es.htm>> [Consulta: 21-1-2012].
- LÓPEZ PARDINA, T. (2007): "La figura de Nawal-el-Saadawi en el feminismo egipcio posterior a Nasser". En Amorós, C. y Posada, L. (eds.): *Feminismo y Multiculturalismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MERNISSI, F. (2002): *El Harén Político*. Guadarrama (Madrid): Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MOLLER OKIN, SUSAN (1999): *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princenton: Princenton University Press.
- NAWAL-EL-SADAWI (1991): *La cara desnuda de la mujer árabe*. Madrid: Horas y horas.
- PRADO, A. (coord.) (2008): *La emergencia del feminismo islámico*. Barcelona: Oozebap.
- SALTZMAN, J. (1992): *Equidad y Género*. Madrid: Cátedra.

LA LEY DE EXTRANJERÍA Y SU REPERCUSIÓN EN LA MUJER INMIGRANTE. EL CASO PAKISTANÍ

M^a José Cestau Goñi

CITE, Centro de Información y asesoramiento para inmigrantes. CCOO. La Rioja

INTRODUCCIÓN

La Rioja es una de las comunidades autónomas, donde el número de pakistaníes es proporcionalmente relevante. Por sus características migratorias es un colectivo en el que la venida a España de la mujer es por el procedimiento de reagrupación familiar. Esto confiere a su estatuto de residencia y por ende, a sus relaciones sociales, unas características que vamos a intentar reflejar en este trabajo.

Los pakistaníes pertenecen a lo que en Europa se llama “tercer país”, es decir, no nacional de la Unión Europea (UE) ni de la Comunidad Económica Europea (CEE).

El estatuto de las personas de estos terceros países se contempla en la ley 4/2000 de “Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su Integración Social”, con sus sucesivas modificaciones y en el reglamento de aplicación R.D. 557/2011 de 30 de abril, en vigor desde el 30 de junio de 2011.

Aunque lo que vamos a exponer se puede aplicar a todas las nacionalidades no comunitarias, este escrito incide en los inmigrantes de nacionalidad pakistaní y en cómo es, en su caso concreto, el proceso de venida y asentamiento.

HISTORIA

Los ciudadanos pakistaníes empezaron a llegar a España en los años 70, generalmente a través de Gran Bretaña, donde les era más fácil entrar y a donde se dirigieron principalmente en su venida a Europa¹.

Sin embargo, a partir de esa década se endurecieron las políticas migratorias en Inglaterra y tuvieron que buscar nuevos países para asentarse. Coincide con que en esos momentos España estaba en plena expansión y necesitaba mano de obra de baja cualificación. Por estas razones, llegaron a nuestro país a trabajar en las minas de Teruel, León y Linares, y alternativamente se dirigieron a Barcelona que en esos momentos se encontraba en plena explosión industrial y muy necesitada de trabajadores.

Los primeros en llegar fueron hombres de mediana edad y de estatus económico medio, mayoritariamente de la provincia del Punjab que es junto con la de Sind la más rica y más poblada y también área de conflicto religioso junto con Cachemira, de la que también tenemos representantes, y donde se vivía un incipiente radicalismo islámico.

Es en la década de los 90, y en el caso de La Rioja a partir de 1995, cuando se produce una afluencia más numerosa. Sin duda por el “efecto llamada” de la gran demanda de mano de obra, comienzan a llegar hombres más jóvenes, provenientes también de zonas agrícolas con ofertas de trabajo o sin ellas, de manera irregular.

Es indudable que los pakistaníes ya asentados en España tenían mucho que ver en ese “efecto llamada” y también eran los que se encargaban de gestionar un mercado laboral que no podía ser demasiado regular debido a la imposibilidad de cubrir las demandas de manera normalizada².

Siempre que hablemos del efecto llamada hay que incidir en que por muy fuerte que éste sea suele venir reforzado, o forzado, por el “efecto salida” y que en el caso de Pakistán sería como en otros la búsqueda de un trabajo para mejorar sus condiciones de vida unido a un elevado nivel de inseguridad en su país. Además tienen en su mente la sensación de que aquí van a alcanzar un nivel de vida superior al que lograrían en su tierra³.

Cuando en abril del año 2000 se promulgó la todavía vigente Ley de Extranjería, fue cuando se puso de manifiesto el elevado número de personas de Pakistán que aspiraban a conseguir permiso de residencia. Es en Barcelona donde se

1. www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146%28059%29.htm.

2. www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28410/28244.

3. www.panoramicasocial.com/integracion/5-inmigracion/136-pakistanies-en-espana-vision-general-de-su-proceso-migratorio.

notó esta mayor concentración de pakistaníes, porque protagonizaron algunas manifestaciones para pedir su regularización.

En aquel tiempo en La Rioja había ya un incipiente colectivo de esta nacionalidad que apoyado por las organizaciones que trabajaban por su integración y con la ayuda de empresarios que hicieron las pertinentes ofertas de trabajo para normalizar la situación de cientos de pakistaníes que viajaron desde Cataluña.

En un primer momento, se ocuparon mayoritariamente en agricultura y construcción. Sin embargo, en poco tiempo, vemos aumentar su versatilidad y copan gran parte del pequeño comercio, locutorios, kebab, venta de ropa, venta ambulante, carnicerías, pequeñas empresas de construcción, en las que emplean fundamentalmente a compatriotas a los que proveen también de vivienda y les ayudan en su primera acogida en un mecanismo que se conoce como “patronazgo”, algo análogo a lo que ya había sucedido en Barcelona y en Inglaterra.

LA INMIGRACIÓN FEMENINA PAKISTANÍ

Hasta la fecha ha sido un colectivo profundamente masculinizado, muy por encima de otras nacionalidades, incluso dentro de los colectivos de origen islámico como Marruecos o Argelia en los que la población femenina tiene menor peso en relación a la masculina, pero no tanto como en el caso de Pakistán.

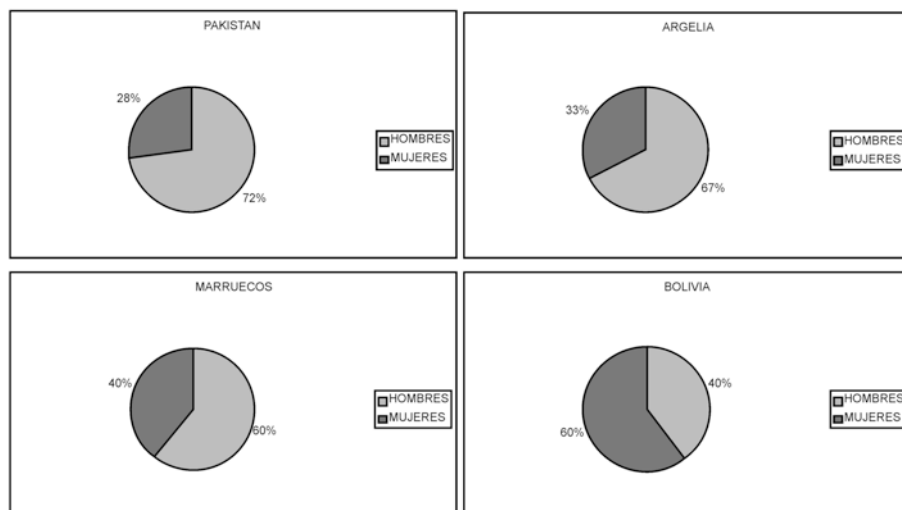


GRÁFICO 1.

Fuente: Elaboración propia. Datos: Anuario estadístico de Inmigración en La Rioja 2009.

Es cierto que las personas originarias de Marruecos y Argelia llegaron antes por lo que empezaron antes a reagrupar a su familia, pero también es debido a que, por ejemplo, en el caso de Marruecos hay un porcentaje de mujeres que son ellas las protagonistas de su proceso migratorio. Bien han venido como temporeras agrícolas al sur y luego se han quedado, o han venido con oferta inicial de trabajo, o incluso de manera irregular, cosa impensable en una mujer pakistani.

Contrasta fuertemente la masculinización de las sociedades patriarcales con la feminización de las sociedades de Latino América. Se elige Bolivia por ser muy representativo en La Rioja, pero se da esta feminización en casi todos los colectivos de Sudamérica

Los últimos datos de la Secretaría de Estado de inmigración, Septiembre de 2011, colocan a Pakistán como uno de los tres países en los que sigue aumentando la población inmigrada.

TABLA 1. Extranjeros del Régimen General. Principales nacionalidades.

| | 30-09-2011 | | Variación (%) | | |
|-----------------------|------------------|----------------|---|--|---|
| | | | Trimestral: Respecto a 30-06-2011 | Acumulada: Respecto a 31-12-2010 | Interanual: Respecto a 30-09-2010 |
| Total | 2.677.662 | 100,00% | 0,36 | 6,05 | 11,77 |
| Marruecos | 794.361 | 29,68% | 0,41 | 4,82 | 9,08 |
| Ecuador | 375.528 | 14,03% | -0,85 | 1,58 | 9,23 |
| Colombia | 226.904 | 8,48% | -0,77 | 2,18 | 6,10 |
| China | 165.917 | 6,20% | 0,61 | 7,82 | 11,64 |
| Bolivia | 139.120 | 5,20% | 1,64 | 17,63 | 33,38 |
| Perú | 122.873 | 4,59% | -1,21 | 1,00 | 1,91 |
| Ucrania | 71.082 | 2,66% | 0,32 | 6,50 | 14,45 |
| Argentina | 61.036 | 2,28% | -0,13 | 6,59 | 15,65 |
| Rep. Dominicana | 60.942 | 2,28% | 0,25 | 5,04 | 8,03 |
| Pakistán | 59.445 | 2,22% | 3,33 | 15,11 | 26,61 |
| Argelia | 54.364 | 2,03% | 0,49 | 4,87 | 8,37 |
| Senegal | 46.477 | 1,74% | 1,99 | 10,82 | 18,37 |
| Paraguay | 33.682 | 1,26% | 4,72 | 24,36 | 33,90 |
| Brasil | 33.456 | 1,25% | 1,19 | 9,69 | 15,95 |
| Cuba | 29.797 | 1,11% | -0,55 | 2,52 | 5,08 |
| Resto de países | 401.679 | 15,01% | 1,15 | 9,57 | 16,30 |
| Apátridas y No consta | 999 | - | 2,67 | 9,18 | 9,66 |

Fuente: http://extranjeros.meys.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201109/Principales_Resultados_30092011.pdf

Parece pues que este colectivo tiene vocación de permanecer aquí, lo que se demuestra también por el número de reagrupaciones que realiza y que se refleja en el aumento lento pero continuo del número de mujeres que como ya hemos dicho vienen en su práctica totalidad de manera regular con un permiso de residencia por reagrupación familiar.

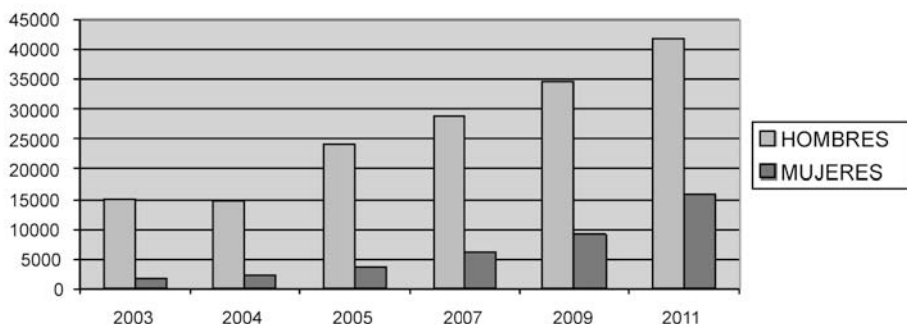


GRÁFICO 2. Evolución de la población pakistání.

LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR⁴

La reagrupación familiar es la forma de entrar en España para los familiares del extranjero residente. Regulada en la ley de extranjería en su Capítulo II y en Real Decreto 557/2011 del artículo 52 al 61 está convirtiéndose en la práctica en el único mecanismo de acceder de manera regular, puesto que la vía de entrada con contrato de trabajo en estos momentos es prácticamente inaccesible.

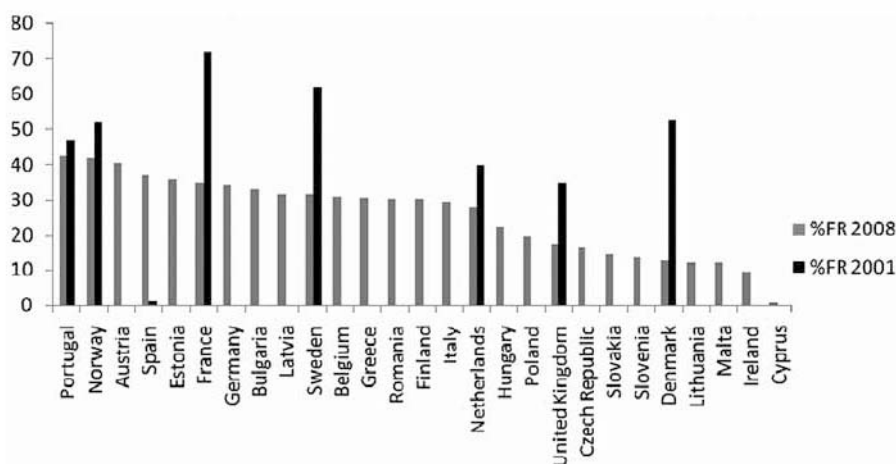


GRÁFICO 3. Permisos iniciales de residencia expedidos por razones familiares, 2001 y 2008 (porcentaje sobre el total de permisos iniciales expedidos ese año).

Fuente: Tomado de Amparo González-Ferrer. OCDE 2001 (Sopemi) y Eurostat 2010.

4. <http://extranjeros.meys.es/es/InformacionInteres/InformacionProcedimientos/documentos2/12.pdf>.

No solo en nuestro país, también en Europa el 21% del total de permisos son expedidos para esta categoría de migrantes, grupo que en 2010 estaba compuesto de unas 500.000 personas.

Durante ese año, Italia fue el país que más permisos concedió a nacionales de terceros países para la reagrupación con ciudadanos extracomunitarios (160.200), seguida del Reino Unido (103.187) y de España (89.905).

La legislación contempla la reagrupación familiar como un derecho del reagrupante. En este caso pakistaní y hasta la fecha, suele ser el marido y/o padre, que quiera o pueda traer a la familia, el que inicia el procedimiento.

De entrada pues, esta mujer se encuentra ya en una posición de inferioridad y dependerá de la voluntad del marido o padre que quiera reclamarla.

El reagrupante además tiene que tener su primera autorización renovada, esto es un permiso para residir en España de, al menos, dos años. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, la mayoría de las reagrupaciones se han hecho más tarde, cuando tenían ya la segunda renovación e incluso la autorización de larga duración, es decir, cuando pueden residir en España durante cinco años más.

O sea que, en el mejor de los casos, pasarán cinco años para tener aquí a la familia, porque además el caso pakistaní ha sido paradigmático en el sentido de que la concesión de visados en el país de origen, como luego veremos, se ha alargado mucho más que en el caso de otros países.

Tiene que quedar claro pues que la totalidad de las mujeres que se encuentran hoy viviendo en La Rioja, han venido por este procedimiento y porque su marido o su padre han querido iniciar el proceso.

Durante el tiempo que dura éste se ha producido una ruptura en la vida familiar. Por una parte, el reagrupante vive en una sociedad que nada tiene que ver con la que ellas conocen y va adquiriendo una serie de reglas y comportamientos que ellas no comprenden.

También las relaciones de pareja y familiares se reducen a visitas esporádicas, con una duración de un mes, dos a lo sumo, lo que permiten sus vacaciones. La experiencia nos dice además que debido a ello los hijos los han tenido y los han criado, en los primeros años de vida, ellas solas sin la compañía de la pareja.

Sin embargo, cuando deciden venir lo hacen todos juntos, a diferencia de otras nacionalidades en las que los hijos suelen quedar al cuidado de abuelos en el país de origen.

REQUISITOS PARA LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR. ART. 56, R.D. 557/2011

Para efectuar la reagrupación se tienen que cumplir una serie de requisitos que explicamos a continuación.

Por parte del reagrupante, como ya se ha dicho, deberá tener ya la primera tarjeta renovada con validez para, por lo menos, otro año más.

Además no puede reagrupar a todos los miembros de la familia que el quiera. Sólo puede traer a un cónyuge, o pareja registrada, aunque la legislación de su país de origen permita el tener más de una esposa.

No puede traer a todos sus hijos, sino a aquellos que sean menores de 18 años en el momento de presentar la solicitud de reagrupación. Es decir, se ha optado por hacer una ley en la que el tipo de familia sea la llamada "nuclear" que choca con estas culturas en la que el modelo es de familia extensa.

No obstante se pueden reagrupar mayores de 18 años que tengan discapacidad y no puedan proveerse ellos mismos sus necesidades. Claro que hay que probarlo con documentos fidedignos y suele ser complicado de demostrar.

Para reagrupar ascendientes el proceso es todavía más complicado pues este ascendiente (padre o madre, suegro o suegra) tiene que ser mayor de 65 años, estar a cargo del reagrupante que se demuestra con el envío de dinero al país en cantidad suficiente para soportar su manutención (un envío anual del 51% del PIB per cápita del año anterior a la solicitud, 866,30\$ en Pakistán, o sea, 441,83\$, repartido en envíos regulares).

Además el reagrupante tiene que tener un permiso para residir de cinco años y tiene que haber razones que justifiquen la venida a España, término totalmente indeterminado y que da lugar a no pocas arbitrariedades.

Es decir, que traer a los padres para cuidarlos cuando son mayores es bastante difícil y tampoco existe la figura para que vengan una temporada pues esto, que en teoría se puede hacer con una carta de invitación, suele resultar casi imposible de conseguir con la consiguiente frustración en el caso de que caigan enfermos, por ejemplo.

En estos casos suele ser la mujer, hija o nuera del ascendiente, la que suele viajar para atender a los progenitores. Esto supone un importante gasto para la familia, que en muchos casos opta por llevarse a los hijos menores, con las consecuencias indeseadas de absentismo escolar. Por otra parte, a veces se quedan en su país más tiempo del reglamentario (se permiten seis meses con los permisos temporales), lo que da pie a que puedan perder el derecho de residencia en España y encontrarse otra vez con la familia deshecha y en el punto de partida.

En estos últimos meses vemos con alarma que esto se está dando con bastante frecuencia y las consecuencias van a ser bastante dolorosas, puesto que o regresan a su país otra vez como ordena la legislación o se quedan de manera irregular y sin bastantes derechos que ya habían adquirido. En una situación de precariedad durante tres años, que es cuando podrían solicitar una nueva residencia por razones de arraigo.

Por ejemplo será imposible tramitarles ninguna ayuda. No podrán viajar. Tampoco asistir a cursos oficiales si tiene más de 18 años. Estarán en peligro de expulsión, etc.

OTROS REQUISITOS

1. Contar con medios económicos que permitan atender a la familia, incluyendo asistencia sanitaria si no está cubierta por la Seguridad Social. Estos medios económicos no pueden provenir de la asistencia social.

La cuantía que durante años ha sido indeterminada y se valoraba de manera diferente en cada Delegación de Gobierno, ya con el último Real Decreto ha sido fijada en el 150% del IPREM (Indicador Público de Rentas Múltiples) si se reagrupa a solo una persona. Esta cantidad se incrementa en un 50% más por cada miembro de la familia adicional.

En el caso que estudiamos, al tratarse de familias numerosas, tres o cuatro hijos, las cantidades son bastante altas y si tenemos en cuenta la situación actual de crisis y los contratos y nóminas que suelen tener, se hacen bastante difíciles de alcanzar.

Existe la posibilidad de que la administración minore estas cantidades establecidas en bien de la reunificación de la familia y en el caso de haber menores, pero nos encontramos con otro término indeterminado, minoración, que volverá a dar pie a arbitrariedades y diferencias entre las distintas provincias.

En ocasiones y ante la imposibilidad de traer a toda la familia, optan por reagrupar a los hijos de entre 16 y 18 años que son los que, por una parte, pueden trabajar al llegar a España y, por otra, están a punto de llegar a la mayoría de edad y perderían el derecho a ser reagrupados si esperan más tiempo.

En este caso la madre que se queda en Pakistán debe hacer una declaración para autorizar a sus hijos a venir a España.

De un tiempo a esta parte se está produciendo la reagrupación por parte de los jóvenes que vinieron aquí en la pubertad, que vuelven a Pakistán para casarse en matrimonio concertado y después inician aquí la reagrupación de la pareja. Esto se da tanto si son chicos como chicas con lo que las hijas están tomando cierto protagonismo, pues se convierten en un medio para llevar a cabo el proceso migratorio.

2. Contar con vivienda adecuada.

Otro término indeterminado y que queda a merced de la voluntad de la administración. Tienen que acreditar que disponen de un piso donde se

supone que va a vivir la familia cuando venga. La disponibilidad de vivienda adecuada se hace a través de un informe que se solicita en la Comunidad Autónoma correspondiente y que ésta puede hacerlo o delegar en los Ayuntamientos. Si estos tampoco lo hacen deben solicitar a los treinta días un acta notarial que recoja las características de la vivienda lo que viene a suponer otro desembolso económico importante.

En el caso de los pakistaníes, cuando los reagrupantes son los jóvenes que traen al/a la cónyuge se están utilizando las viviendas que ya tenían con sus padres, por decirlo de otro modo, el yerno o nuera viene a vivir a la casa familiar.

LA SOLICITUD DE LA REAGRUPACIÓN FAMILIAR

Una vez que se reúnen todos los requisitos se adjuntan a determinados documentos, pasaportes y prueba de parentesco, y se solicitan las autorizaciones en la Oficina de Extranjería del lugar del domicilio y se espera a tener la resolución que suele tardar unos tres meses a pesar de que el Reglamento insta a tramitarla preferentemente en mes y medio.

Tenemos que darnos cuenta de que el proceso de reagrupación familiar es lento y costoso. A pesar de esta preferencia, con mucha suerte desde que empieza hasta que el familiar está en España pasan entre cuatro y seis meses.

Sin embargo, el caso pakistaní ha sido un caso especial. Hemos tenido reagrupaciones que han tardado más de un año, incluso algunas más de dos.

SOLICITUD DE VISADO Y ENTRADA EN ESPAÑA

Una vez concedida la autorización aquí, los familiares solicitan el visado en la embajada de España en el país de origen, en este caso en Islamabad, y es en esta fase del proceso donde se han producido retrasos considerables.

A diferencia de otros países, en esta embajada los reagrupados no pueden entrar personalmente y todo deben solicitarlo a través de una agencia privada que se encarga de presentar los documentos. Existe una falta de control sobre éstos y, hasta la fecha, no se entregan justificantes de haber realizado dicha solicitud. Parece que en los últimos meses se vienen agilizando los trámites pero, en general, se tarda como mínimo seis meses en obtener una respuesta. En dicho plazo desde la embajada se realiza una visita al domicilio familiar. Dicha visita tiene por objeto comprobar "in situ" las características de la familia, su parentesco y la validez de los documentos. La indagación se hace en el pueblo y preguntando a vecinos, familiares, escuela, ayuntamiento, etc. para contrastar y deducir la veracidad de los datos aportados.

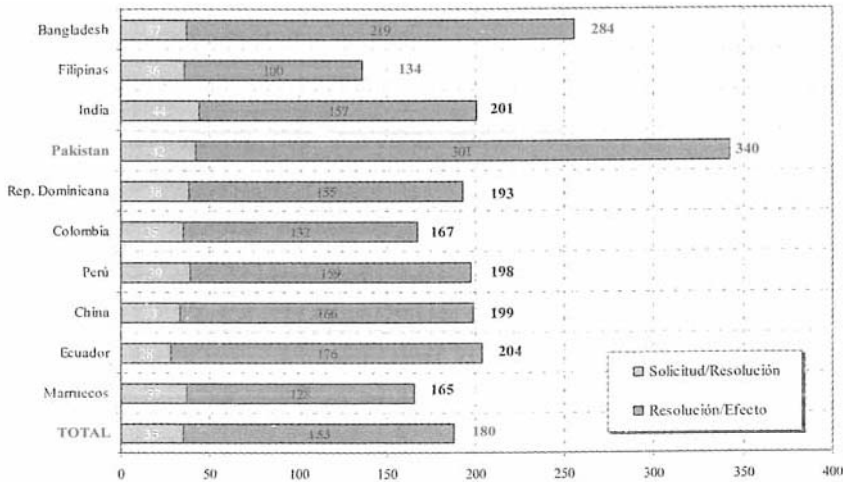


GRÁFICO 4. Medias de días transcurridos entre la demanda de reagrupación y el efecto de ésta en España. Provincia de Barcelona, 2005-2008.

Fuente: Tomado de Andreu Domingo, Diana López-Falcón y Jordi Bayona i Carrasco.

Después de esto y en fecha indeterminada se les avisa de que el visado está concedido y pueden ir a recogerlo.

En el caso de Pakistán y ante la tardanza y falta de información desde el CITE hemos pedido en ocasiones la intervención del Defensor del Pueblo, que normalmente ha tomado en consideración el asunto y, previa consulta a la Embajada, accedía a informarnos del estado de la tramitación. En algunas ocasiones la intervención de dicha Institución ha hecho posible que se tengan noticias del estado del expediente y de si había o no algún problema. También se ha notado agilidad en la tramitación, que tal y como hemos explicado, acostumbra a hacerse en un tiempo mucho más largo que en otros países y durante la cual es prácticamente imposible tener constancia de cómo se va a resolver.

En los informes anuales del Defensor del pueblo ha aparecido sistemáticamente este consulado como uno en los que se producían más arbitrariedades. Últimamente parece que la situación se va arreglando y se conceden los visados más ágilmente.

Una vez concedidos los visados tienen que entrar en España, mientras sean válidos, y una vez aquí tienen que solicitar la tarjeta de residencia dentro del mes siguiente. En esto no suele haber más problemas, además los trámites se han simplificado de manera notable.

Es preciso aclarar que la primera residencia se la conceden por el tiempo de duración de la tarjeta del reagrupante del que dependen. Volvemos a encontrarnos con la total dependencia de la mujer respecto al marido, por lo menos durante los cinco primeros años.

RESIDENCIA INDEPENDIENTE DEL REAGRUPANTE

Esperamos que haya quedado claro que la reagrupación es un derecho del reagrupante, es decir, que por mucho que una persona desee venir depende de la voluntad del/de la familiar que está aquí el solicitarlo. Pudiera darse el caso de que en mitad del proceso o incluso cuando está a punto de concluir, o cuando los reagrupados ya están en España, el reagrupante cambiara de opinión y decidiera cancelarlo. Si esto fuera así, con solo comunicar que desiste del procedimiento, sus familiares quedarían sin posibilidad de venir y si ya estuvieran en el país de acogida, sin documentación, es decir, pasarían a ser irregulares y viéndose en la obligación de abandonar el territorio.

Para conseguir una residencia independiente, en este caso del marido o padre, se tienen que cumplir alguno de los siguientes requisitos:

1. Haber convivido al menos dos años y existir separación de hecho o divorcio.
2. Ser víctima de violencia de género, siempre que exista informe del fiscal u orden de protección a su favor.
3. Muerte del reagrupante.
4. Contar con medios económicos y no tener deuda con la administración tributaria o de Seguridad Social.

Los medios económicos están también tasados y pueden ser:

- Contar con ingresos del 400% del IPREM o
- contar con un contrato de trabajo de duración de un año y cuya retribución sea, al menos, el Salario Mínimo Profesional.

Por nuestra experiencia, podemos decir que contar con un contrato de estas características es muy difícil. Ya lo es, en general, para todos los trabajadores y en la situación de crisis que estamos viviendo, pero en este colectivo se acentúa la dificultad.

TABLA 2. Trabajadores en alta en Seguridad Social. Pakistán.

| | 2010 | 2009 | 2008 | 2007 | 2006 | 2005 | 2004 | 2003 | 2002 | 2001 | 1999 | 1998 |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|
| Total | 19.958 | 18.418 | 18.159 | 19.826 | 19.681 | 18.654 | 12.248 | 10.328 | 9.007 | 5.737 | 3.375 | 1.973 |
| % Mujeres | 3,66 | 2,92 | 2,81 | 2,50 | 2,23 | 2,12 | 1,60 | 1,30 | 1,28 | 1,69 | 2,16 | 2,74 |

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Anuario de Estadísticas Laborales y Asuntos Sociales⁵.

5. http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005678234&language=eu_ES&pageName=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_Estadisticas.

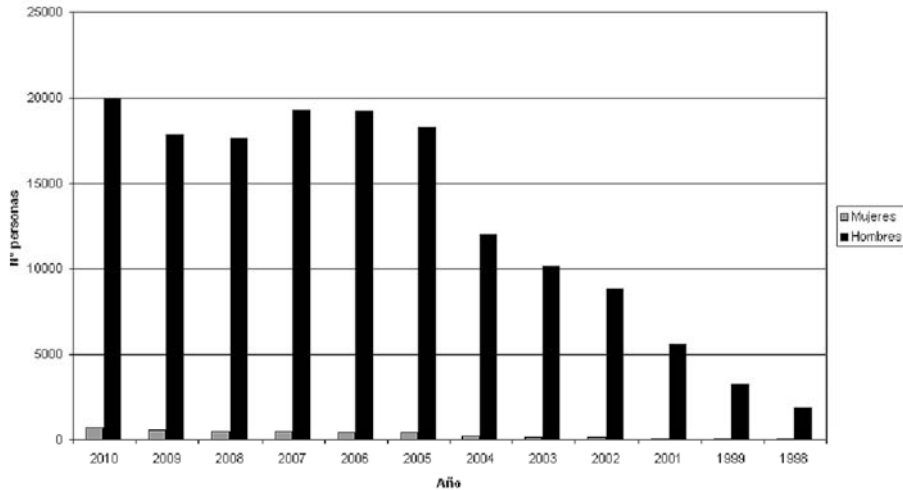


GRÁFICO 5. Trabajadores pakistaníes en alta según sexo.

El ser mujer incrementa esta problemática, por una parte, debido a que han llegado más tarde y no existe una red femenina de apoyo. También sus características culturales y formativas están muy alejadas de las necesidades del mercado de trabajo. El conseguir la oferta o el contrato de trabajo vuelve a depender del marido o el padre.

Es en este último caso en el que se aprecia que se están preocupando de que sus hijas consigan un contrato, pero parece ser con la finalidad de que puedan reagrupar al cónyuge, seguramente con la idea, de que cuando éste llegue sea él quien se ponga a trabajar y la mujer vuelva de nuevo a las tareas domésticas.

Por lo que vemos, el procedimiento de reagrupación familiar, método único por el que viene a España la mujer pakistani, no es sencillo. Es costoso en tiempo y en dinero. Y además deja a la mujer en total dependencia, no sólo afectiva y económica, sino también legal del hombre.

La esperanza habrá que ponerla en la tercera generación y en las jóvenes que llegaron con pocos años, que se están educando aquí. Sin duda que tendrán que luchar por romper muchos moldes, pero seguramente si las leyes de igualdad de oportunidades les ayudan, podrán alcanzar el mismo status que sus compañeros.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDE CAMPOS, ROSALINA (2010): "Las reagrupaciones familiares y sus efectos en el bienestar de los menores inmigrantes. Manifestaciones y detección en el ámbito escolar". *Migraciones*, 28, 127-158.

- COLECTIVO IOE (2011): "Formas de instalación de la población migrante en España". *Cuadernos de Información Económica*, 220, Enero/Febrero, Actualidad Social, 187-192.
- DOMINGO, ANDREU; LÓPEZ-FALCÓN, DIANA y BAYONA I CARRASCO, JORDI (2010): "Reagrupación familiar en la provincia de Barcelona, 2005-2008". *Migraciones*, 27, 11-47.
- ESTEVE PALÓS, ALBERT y JIMÉNEZ PÉREZ, EDURNE (2010): "La población de la pareja entre marroquíes en España". *Migraciones*, 27, 83-110.
- GÓMEZ CAMPELO, ESTHER (2009): "La compleja aplicación de la directiva 2003/86/CE sobre el derecho a la reagrupación familiar". *Revista Española del Tercer Sector*, 12, 73-99.
- GONZÁLEZ-FERRER, AMPARO (2011): *La inmigración de origen familiar (I): el control de flujos y el proceso de integración en algunos países europeos* [en línea]. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/44d6ac0046e0d42290fef111f557ec32/ARI90-2011_Gonzalez-Ferrer_inmigracion_origen_familiar_control_flujos_integracion.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=44d6ac0046e0d42290fef111f557ec32> [Consulta el 20/03/2012].
- Hoja informativa del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, diciembre de 2011, nº 12, "Autorización de residencia temporal por Reagrupación familiar" [en línea]. <<http://extranjeros.meys.es/es/InformacionInteres/InformacionProcedimientos/documentos2/12.pdf>> [Consulta el 13/12/2011].
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA RIOJA (2009): *Inmigrantes y Extranjeros en La Rioja. Año 2009* [en línea]. Logroño: Gobierno de la Rioja. <<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=451812&IdDoc=503556>> [Consulta el 3/02/2012].
- INSTITUTO DE LA MUJER: *Vulnerabilidad y múltiple discriminación. Estadísticas* [en línea]. <http://www.inmujer.gob.es/ss/Satellite?c=Page&cid=1264005678234&language=eu_ES&pagename=InstitutoMujer%2FPPage%2FIMUJ_Estadisticas> [Consulta el 22/02/2012].
- LA SPINA, ENCARNACIÓN (2009): "El criterio de 'adecuación' aplicado al derecho a la vivienda de los inmigrantes: Una geometría variable" [en línea]. *Migraciones*, 26, 41-83. <<http://www.upcomillas.es/centros/iem/Documentos/26/2.pdf>> [Consulta el 20/03/2012].
- PAJARES, MIGUEL (2010): *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2010. Observatorio Permanente de la Inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- LIBRO VERDE sobre el derecho a la reunificación familiar de los nacionales de terceros países que residen en la Unión Europea (Directiva 2003/86/CE). Bruselas, 15.11.2011. COM (2011) 735 final.

- MARTÍNEZ BUJÁN, RAQUEL (2011): "La reorganización de los cuidados familiares en un contexto de migración internacional". *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 29 (1), 93-123.
- MINISTERIO DE EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL. SECRETARÍA GENERAL DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN: *Estadísticas* [en línea]. <<http://extranjeros.meys.es/es/Estadisticas>> [Consulta el 12/12/2011].
- OECD (2001): *Trends in International Migration: Continuous Reporting System on Migration*. París: OECD.
- RIOL CARVAJAL, EDUARDO (2003): "La vivienda de los inmigrantes en Barcelona: el caso del colectivo pakistani" [en línea]. *Scripta Nova*, 146 (059). <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-146%28059%29.htm>> [Consulta el 12/12/2011].
- SOLÉ AUBIA, MONTSERRAT y RODRÍGUEZ ROCA, JOSEP (2005): "Pakistaníes en España: un estudio basado en el colectivo de la ciudad de Barcelona" [en línea]. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 7-118. <<http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewFile/28410/28244>> [Consulta el 13/12/2011].
- ZALAZAR DÍAZ, MARINA (2010): "Pakistaníes en España: claves de su proceso migratorio" [en línea]. *Panorámica social S.O.S.*, 1/11/2010. <<http://www.panoramicasocial.com/integracion/5-inmigracion/136-pakistanies-en-espana-vision-general-de-su-proceso-migratorio>> [Consulta el 12/12/2011].

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES AUTONÓMICOS DE INMIGRACIÓN

Eva Tobías Olarte
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos asistimos a una mayor visibilidad social y política, y a un incremento significativo del número de mujeres en los procesos migratorios, fenómeno conocido como “feminización de las migraciones”¹. Sin embargo y a pesar de la importancia numérica de las migraciones femeninas, éstas continúan siendo poco consideradas y descritas desde una visión que, en determinadas ocasiones, contribuye a reforzar la discriminación que sufren las mujeres migrantes.

En España se comienza a hablar sobre mujeres migrantes a partir de 1995, con la publicación del informe titulado *Mujeres migrantes, la mitad invisible* por parte de Naciones Unidas. En 1985, nuestro país legisla por vez primera en materia de inmigración con la publicación de la primera norma legal en materia de extranjería: la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, de derechos y libertades de los extranjeros en España. Actualmente, la legislación específica sobre inmigración se encuentra regulada en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (LODYLE)², cono-

1. “Creciente participación de la mujer en los movimientos migratorios. Las mujeres se desplazan hoy con mayor independencia y ya no en relación con su posición familiar o bajo la autoridad del hombre” (Derecho Internacional sobre Migración. Glosario sobre Migración, OIM, 2006: 27).

2. Desarrollada por el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, que ha sido recientemente derogado por el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, que aprueba un nuevo Reglamento de Extranjería.

cida como “Ley de Extranjería”, y reformada posteriormente por distintas Leyes Orgánicas³.

No obstante, aunque las competencias en materia de inmigración corresponden de manera exclusiva al Estado de acuerdo a lo previsto en el artículo 149.1.2^o de la Constitución Española, también se permite la intervención de las comunidades autónomas en algunas cuestiones. En este sentido, completamos un marco jurídico integrado por las normas estatales, comunitarias e internacionales, con la normativa recogida en los diferentes Estatutos de Autonomía, así como con los llamados planes de inmigración en los que se ha intentado dar una respuesta integral a las cuestiones relativas a la integración de la población inmigrada.

2. LOS PLANES AUTONÓMICOS DE INMIGRACIÓN. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las comunidades autónomas con planes autonómicos para la inmigración, y por orden alfabético, son las que se relacionan a continuación⁵:

Andalucía: II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009⁶.

Aragón: Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón 2008/2011.

Baleares: Pacto para la Igualdad, la Ciudadanía y la Convivencia de las Islas Baleares.

Canarias: Plan Canario de Inmigración 2002-2004.

Castilla-La Mancha: Plan de Acción 2009 de Castilla-La Mancha para el desarrollo de actuaciones de acogida, integración de las personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo.

Castilla y León: II Plan Integral de Inmigración en Castilla-León 2010-2013.

Cataluña: Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012.

3. Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre y Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre.

4. “*El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: 2. Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo*” (art. 149.1.2^o de la Constitución Española).

5. No se incluyen las Comunidades Autónomas de Asturias y Cantabria, por no tener planes de respuesta integral ante el hecho migratorio. En el caso de Asturias, su *Plan Autonómico de Inclusión Social del Principado de Asturias 2009-2011*, centra sus esfuerzos en el desarrollo de políticas de lucha contra la pobreza o exclusión social, incluyendo a las personas inmigrantes sin recursos, mientras que en relación a Cantabria, su *Plan de Interculturalidad* nace con el único propósito de atender a la diversidad cultural en las aulas.

6. En fase de aprobación el III Plan de Inmigración de Andalucía 2010-2014.

Comunidad Valenciana: Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011.

Extremadura: II Plan para la Integración Social de personas inmigrantes en Extremadura 2008-2011.

Galicia: Plan Gallego de Ciudadanía, Convivencia e Integración 2008-2011.

La Rioja: II Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2009-2012.

Madrid: Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid.

Murcia: II Plan para la Integración Social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009.

Navarra: Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante 2002-2007.

País Vasco: III Plan Vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural, 2011-2013.

Estos planes autonómicos suelen partir de un diagnóstico de la situación de la región concreta, que refleja no sólo el punto de vista demográfico sino también el económico. También se describe el marco legal estatal y autonómico, sin olvidar el ámbito europeo de obligada aplicación. Además, la mayoría de los planes incluyen principios rectores que inspiran la acción estratégica de los mismos.

Uno de los principios con el que nos encontramos frecuentemente es el principio de igualdad, con el que se busca garantizar una igualdad de trato y de oportunidades de las personas inmigrantes, en los distintos ejes de actuación. No obstante, en este aspecto hay que matizar que la mayoría de los planes introducen el principio de igualdad, entendido éste como la equiparación de las personas de origen extranjero con las personas autóctonas en derechos, deberes y oportunidades, siendo muy pocos los que señalan explícitamente la consecución de la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

El bloque con 'mayor peso' en los planes, es el que define las prioridades y principales áreas de intervención, delimitando los objetivos, las medidas, los recursos y las autoridades responsables de la gestión. En este sentido, educación, salud, vivienda, empleo y formación, son las áreas de actuación contempladas, de una manera u otra, por todos los planes de inmigración. Algunas regiones además han introducido áreas específicas singulares, como es el caso de Andalucía que contempla un área dedicada a la investigación, reforzando de esta manera la importancia del estudio de la realidad migratoria. Por último cabe señalar que algunos planes incluyen herramientas de seguimiento y evaluación, así como el detalle de la correspondiente partida presupuestaria por anualidades.

Llegados a este punto nos debemos preguntar dónde está la perspectiva de género en los planes autonómicos de inmigración o si aquélla sigue siendo una cuestión simbólica y marginal.

El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014, aprobado el pasado mes de septiembre, apuesta por aplicar el enfoque de género en cada uno de los ámbitos de intervención que plantea, a pesar de reconocer al mismo tiempo la dificultad que esta cuestión entraña.

Las políticas públicas han de prever el impacto diferenciado de sus actuaciones en mujeres y en hombres, dado la diferente posición social que tienen las unas y los otros así como el diferente acceso a los recursos. Para ello, en el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas, se ha de incorporar la perspectiva de género que permite conocer en cada momento, la diferente realidad, necesidades y expectativas de mujeres y de hombres.

Esta forma de trabajo, que combina la realización de actuaciones específicas a favor de las mujeres, acciones positivas, y la incorporación de la perspectiva de género en todas las actuaciones de los poderes públicos se conoce como *mainstreaming* de género (Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014).

A continuación incluimos un cuadro resumen que muestra la introducción de la perspectiva de género en dichos planes.

CUADRO 1. *Introducción de la perspectiva de género en los planes autonómicos de inmigración.*

| Comunidad Autónoma | Eje transversal de género | Principio Igualdad | A destacar |
|--------------------|---------------------------|--------------------|---|
| Andalucía | Sí | No | La promoción de la igualdad de trato como estrategia de intervención. |
| Aragón | No | Sí | Aunque no existe un eje transversal de género como tal, la mujer es un sujeto estratégico de las medidas que se contemplan. |
| Baleares | Sí | Sí | Dos de los doce ejes de intervención están dedicados a la igualdad de trato (eje VIII) y a la mujer (eje IX). |
| Canarias | No | Sí | |

| Comunidad Autónoma | Eje transversal de género | Principio Igualdad | A destacar |
|----------------------|---------------------------|--------------------|---|
| Castilla-La Mancha | No | Sí | Dos de los once ejes de intervención están dedicados a la igualdad de trato (eje VIII) y a la mujer (eje IX). |
| Castilla y León | No ⁷ | Sí | Se contempla un eje de acción social e igualdad de oportunidades. |
| Cataluña | Sí | Sí | Se constituirá una mesa de trabajo sobre mujeres e inmigración como canal de participación. |
| Comunidad Valenciana | Sí | Sí | Se contempla un área de intervención en igualdad (VII). |
| Extremadura | Sí | Sí | Dos de los doce ejes de intervención están dedicados a la igualdad de trato y a la mujer. |
| Galicia | Sí ⁸ | Sí | Uno de sus objetivos generales es la incorporación de la perspectiva de género en materia de inmigración. |
| La Rioja | No | No | |
| Madrid | No ⁹ | Sí | Mujer, familia y juventud es una de sus áreas de intervención (eje 10). |
| Murcia | No | No | |
| Navarra | No | No | |
| País Vasco | Sí ¹⁰ | Sí | El Plan está redactado en un lenguaje no sexista. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de los planes.

A la vista de los datos anteriores, podemos concluir que ocho Comunidades Autónomas (incluyendo Aragón) han introducido la perspectiva de género de manera transversal. Otras, además o en su defecto, han incorporado un área de mujer y/o de igualdad de trato como ejes de intervención (Balears, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura y Madrid). Final-

7. Solamente se menciona la necesaria transversalidad de la perspectiva de género cuando se detalla el principio de transversalidad y cooperación administrativa.

8. Se plasma en el área de mujer que tiene carácter transversal.

9. Al hablar de la situación de la mujer inmigrante, se menciona que la Dirección General de la Mujer de la Comunidad de Madrid está trabajando en la integración de la perspectiva de género en todas las políticas de la Comunidad de Madrid.

10. Se plasma de manera específica y a través de los principios generales, la utilización de la perspectiva de género en el Plan.

mente, cuatro regiones (Canarias, La Rioja, Murcia y Navarra) no han contemplado ninguna de las dos cuestiones anteriormente mencionadas.

3. PRINCIPALES DESAFÍOS

El movimiento migratorio, como fenómeno con una dimensión integral, requiere de políticas públicas que lo aborden desde una perspectiva integrada y que incluyan la perspectiva de género.

Algunos Planes autonómicos de inmigración ya señalan la necesidad de incorporar el objetivo de eliminar las desigualdades y promover la igualdad de mujeres y hombres en todas las políticas y acciones que se lleven a cabo en materia de inmigración. Esto requiere de una reflexión compartida con los diferentes actores que gestionan el hecho migratorio.

El género es una perspectiva de imprescindible aplicación, que permite identificar factores de exclusión y desarrollar mecanismos de integración que garanticen la igualdad de oportunidades, independientemente del sexo de la persona inmigrante. Género no es hablar de mujeres exclusivamente; es la consideración de que, la totalidad de las políticas que se diseñan, se implementan y se evalúan están dirigidas tanto a mujeres como a hombres, y por lo tanto hay que tener en cuenta los diferentes efectos que puedan tener sobre unas y otros, procurando que cada acción desarrollada tenga un beneficio equivalente para mujeres y hombres (Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011, de la Comunidad Valenciana).

Partiendo de esta premisa, abordemos algunos desafíos de nuestra sociedad de acogida, rescatando propuestas concretas de los actuales Planes autonómicos de inmigración que nos permitan incorporar a las mujeres inmigrantes como sujetos activos de las políticas públicas.

CUADRO 2. *Propuestas de políticas migratorias con perspectiva de género.*

| Sensibilización y estereotipos (Aragón y La Rioja). |
|---|
| <p>Línea Convivencia. 03. Promover valores, imágenes y actitudes que favorezcan la convivencia. Medida 96: Elaborar un estudio sobre el tratamiento informativo de la inmigración que analice las tendencias y haga propuestas de mejora (Aragón).</p> <p>Objetivo 4: Sensibilizar a la población de acogida para una mejor comprensión del fenómeno migratorio. Medida 4.2. Incorporación en las actuaciones de sensibilización social de la perspectiva de género para evitar una imagen estereotipada y sexista de las mujeres extranjeras (La Rioja).</p> |

| |
|--|
| <p>Educación (Aragón y La Rioja).</p> <p>Línea Inclusión. 10. Promover el éxito escolar del alumnado de origen extranjero. Medida 75: Analizar los criterios de elección de centro de la población inmigrante para garantizar la equidad y el equilibrio de la escolarización del alumnado (Aragón).</p> <p>Objetivo 6: Otras acciones para contribuir a que la población extranjera se integre en la sociedad en general y en el sistema educativo riojano en particular. Medida 6.5. Estimular y potenciar la participación de las personas de origen extranjero en la estructura organizativa de los centros docentes: APAS, Consejos Escolares (La Rioja).</p> |
| <p>Empleo y reconocimiento profesional (Aragón y Cataluña).</p> <p>Línea Convivencia. 12. Desarrollar un sistema de información permanente que detecte los cambios en las tendencias y las necesidades emergentes. Medida 153: Crear un grupo de seguimiento, análisis y estudio de la situación de empleo de las personas inmigrantes y de las posibles actuaciones en materia laboral y de seguridad social, prestando especial atención a: las características y necesidades de formación¹¹ ocupacional y cualificación profesional de la población inmigrante; las condiciones laborales de las mujeres inmigrantes con especial atención al empleo sumergido, al servicio doméstico y servicios de proximidad; y a programas que garanticen la migración circular en temporada.</p> <p>Línea Inclusión. 02. Informar a las personas inmigrantes sobre sus derechos y deberes y sobre recursos existentes. Medida 28: Identificar y debatir los problemas surgidos en cuestión de homologación de títulos a través de la Comisión de Educación del Foro de Inmigración en Aragón que se reunirá al menos una vez al año con este objetivo y que realizará una jornada técnica al respecto (Aragón).</p> <p>Eje 1. Gestión de los flujos migratorios y acceso al mercado de trabajo. Programa 2. Proyecto 2.1.6. Desarrollo del proyecto de reconocimiento profesional de las personas de origen extranjero. Actuación: Creación del Servicio de Acompañamiento al Reconocimiento Universitario (Cataluña).</p> |
| <p>Corresponsabilidad (Aragón y Madrid).</p> <p>Línea Inclusión. 07. Facilitar la inserción en el mercado laboral de inmigrantes con dificultades especiales. Medida 52: Adecuar los programas de formación</p> |

11. Sería conveniente facilitar la participación de mujeres inmigrantes en programas de formación que no estén dirigidos hacia trabajos feminizados, aumentando de esta manera las posibilidades de ocupar otros tipos de empleo.

| |
|--|
| <p>ocupacional contemplando, especialmente, la conciliación familiar, la cuestión de género, teniendo en cuenta el perfil del usuario (Aragón).</p> <p>Mujer, familia y juventud. Objetivo 3: Medida 3.1.1. Impulso de campañas de información sobre los nuevos roles que promueven la corresponsabilidad en las tareas domésticas y familiares e impartir formación en materia de resolución de conflictos (Madrid).</p> |
| <p>Participación (Comunidad Valenciana).</p> |
| <p>Objetivo 7.4: Fomentar la participación social de las mujeres inmigrantes. Programa: Apoyo al tejido asociativo. Medidas 7.4.1.2. Fomentar la interrelación entre asociaciones de mujeres extranjeras y autóctonas. 7.4.1.3. Promover la participación de mujeres de origen extranjero en el tejido asociativo local. 7.4.1.4. Fomentar programas de formación dirigidos al tejido asociativo en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación por razón de sexo e intervención desde la perspectiva de género.</p> |
| <p>Codesarrollo (Aragón y Comunidad Valenciana).</p> |
| <p>Línea Convivencia. 02. Fomentar la participación comunitaria y vecinal. Medida 87: Apoyar y priorizar proyectos cogestionados por instituciones y/o entidades con asociaciones de inmigrantes (parejas asociativas) (Aragón).</p> <p>Medida 1 de carácter general: Mejora de las actuaciones en la política de cooperación al desarrollo. Acción 10: Potenciar los programas de codesarrollo que prioricen la mejora de las condiciones socioeconómicas de la mujer en los países emisores de inmigración (Comunidad Valenciana).</p> |
| <p>Salud (Aragón y Castilla y León).</p> |
| <p>Línea Convivencia. 09. Integrar a la población inmigrante en programas de promoción de salud y prevención de enfermedades. Medida 140: Incluir en los programas y protocolos de atención a la mujer, las peculiaridades que supone la atención a mujeres inmigrantes y las posibles diferencias culturales.</p> <p>Línea Inclusión. 03. Prevenir y actuar ante situaciones de riesgo o desprotección en familias y menores. Medida 38: Actualizar y difundir el programa de detección precoz de riesgo de mutilación genital femenina (Aragón).</p> <p>Objetivo general 1. Promover la incorporación de la población inmigrante al sistema de salud público en igualdad de condiciones así como garantizar una asistencia sanitaria adecuada a sus necesidades. Acción 3. Garantizar la asistencia sanitaria adecuada a las necesidades de la población inmigrante, teniendo en cuenta sus características sociológicas, culturales y de idioma. Medida 5. Análisis</p> |

| |
|--|
| <p>de las necesidades socio sanitarias de la población inmigrante y realización de planes de acción en coordinación con los servicios sociales (Castilla y León).</p> |
| <p>Vivienda (Comunidad Valenciana y Extremadura).</p> |
| <p>Objetivo 6.2: Facilitar el acceso a la vivienda digna en un entorno habitable a la población inmigrante. Programa: Mejorar y ampliar las medidas de ayuda al acceso a la vivienda. Medida 6.2.1.4. Facilitar el acceso a la vivienda en régimen de alquiler, a través de la Red de Mediación Agencia Valenciana de Alquiler. Medida 6.2.1.6. Incrementar los controles para detectar alojamientos que no cumplan los mínimos de habitabilidad, evitando realquileres y hacinaamientos (Comunidad Valenciana).</p> <p>Objetivo 3: Sensibilizar a la población de acogida mediante acciones de intermediación y lucha contra las posibles prácticas discriminatorias en el mercado de la vivienda. Medida 3.3 Acciones de sensibilización para que propietarios pongan a disposición sus viviendas en alquiler en condiciones adecuadas tanto en habitabilidad como en precios asequibles (Extremadura).</p> |
| <p>Violencia contra las mujeres (Cataluña y Madrid).</p> |
| <p>Eje 3. Integración en una cultura pública común. Programa 16. Proyecto 16.1.8. Promover medidas de prevención de la violencia machista entre mujeres inmigradas. Actuación: Dar a conocer el protocolo de violencia de género, formación de profesionales y apoyo a entidades (Cataluña).</p> <p>Mujer, familia y juventud. Objetivo 4. Medida 4.1.1. Implantación de un programa específico de empleo para favorecer la inserción sociolaboral de las mujeres inmigrantes víctimas de violencia de género (Madrid).</p> |
| <p>Transversalidad de género (Comunidad Valenciana).</p> |
| <p>Área Igualdad. Programa: Programa de diseño e incorporación de la estrategia de género en materia de migraciones. Medida 7.2.1.1.: Incorporar la perspectiva de género en todos los ámbitos de actuación y asistencia en materia de inmigración. Medida 7.2.1.2. Impulso de investigaciones y estudios cuantitativos y cualitativos sobre género y diversidad cultural. Medida 7.2.1.3. Apoyo a la realización de estudios específicos sobre mujeres inmigrantes que traten sobre su diversidad cultural, los principales factores de exclusión que les afectan, sus diferentes realidades y sus especiales necesidades. Medida 7.2.1.5. Fomento de programas de formación para personal que trabaje directa o indirectamente con población inmigrante, en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación por razón de sexo e intervención desde la perspectiva de género. Medida 7.2.1.6. Inclusión de la perspectiva de género en los programas de formación dirigidos a población inmigrante.</p> |

Como podemos comprobar, las mujeres de origen extranjero comparten la mayoría de las situaciones y necesidades que tienen las de origen español: una participación desigual en el mercado laboral, falta de representación en los ámbitos de decisión, menor acceso a los recursos sociales, ausencia de corresponsabilidad en la asunción de responsabilidades familiares y domésticas, o la violencia de género. Por ello, estas propuestas nos pueden ayudar a avanzar en la consecución de la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Sólo hay que identificarlas, incorporarlas en nuestros discursos, pero sobre todo ponerlas en práctica.

En este sentido, la perspectiva de género resulta imprescindible en el análisis del fenómeno migratorio, ya que este enfoque nos permite descubrir que las mujeres inmigrantes no son un grupo homogéneo, y que en muchas ocasiones nos encontramos con mujeres fuertes, autónomas y con estudios superiores.

BIBLIOGRAFÍA

- AGRELA ROMERO, BELÉN (2004): "La acción social y las mujeres inmigrantes ¿Hacia unos modelos de intervención?". *Portularia*, 4, 31-42.
- AGRELA ROMERO, BELÉN (2006): "De los significados de género e inmigración (re)producidos en las políticas sociales y sus consecuencias para la acción e integración social". *Migrations and Social Policies in Europe*, 8-9.
- BEDOYA, MARÍA HELENA (2000): "Mujer extranjera: una doble exclusión: Influencia de la Ley de Extranjería sobre las mujeres inmigrantes". *Papers: Revista de Sociología*, 60, 241-256.
- BRIONES MARTÍNEZ, IRENE (2004): "Estudio de los planes de inmigración en España, con una dimensión europea". *Anuario de derechos humanos*, 5, 125-188.
- CEBRIÁN, INMACULADA Y MORENO, GLORIA (Coord.) (2008): *Cómo abordar la integración de las mujeres inmigrantes. Guía para las Administraciones Públicas* [en línea]. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad. <<http://www.inmujer.es/documentacion/Documentos/DE0278.pdf>>.
- COLECTIVO IOE (2001): *Mujer, inmigración y trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- COMISIÓN EUROPEA (2004): *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*.
- COMISIÓN NACIONAL PARA PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES (CONAVIM) (2011): *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Cuarta edición (marzo 2011).
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones. Programa Común para la Integración Marco para la integración de los nacionales*

de terceros países en la Unión Europea [en línea]. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0389:FIN:ES:PDF>>.

COORDINADORA DE ONGS DE EUSKADI DE APOYO A INMIGRANTES (2006): *Mujeres migrantes, viajeras incansables. Monográfico sobre Género e Inmigración*.

DE LAS HERAS PINILLA, PATROCINIO (2002): "Planes integrales para la inmigración". *Migraciones y redes sociales: III Congreso de estudiantes de Trabajo Social*, 113-138.

GAGO, CÁNDIDA (2006): *Atlas de las Mujeres en el desarrollo del mundo*. Madrid: SM.

Glosario de términos sobre Género y Derechos Humanos [en línea]. <http://www.iidh.ed.cr/comunidades/derechosmujer/docs/dm_documentospub/glosario_genero.pdf>.

Glosario de términos relacionados con la transversalidad de género. Proyecto EQUAL "En clave de culturas" [en línea]. <http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Glosario_de_terminos.pdf>.

GOBIERNO DE LA RIOJA, Instituto de Estadística de La Rioja (2009): *Inmigrantes y extranjeros en La Rioja: año 2009*.

INSTITUTO ANDALUZ DE LA MUJER. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social (2010): *La mujer inmigrante víctima de violencia de género y la aplicación del derecho de extranjería. Guía para la actuación jurídica*.

Mapa de extranjería (2007) [en línea]. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. <http://extranjeros.mtas.es/es/general/InformeEstadistico_septiembre_2007.pdf>.

MESTRE I MESTRE, RUTH (2002): "Trabajadoras migrantes y negociación de la igualdad en lo doméstico". *Cuadernos de Geografía*, 72, 191-206.

MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD: *Informe estadístico de víctimas mortales por violencia de género de 2010*.

MINISTERIO DE TRABAJO E INMIGRACIÓN: Ley Orgánica 4/200, de 11 de enero de derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por las leyes orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de septiembre, 14/2003, de 20 de noviembre y 2/2009, de 11 de diciembre.

MOUALHI, D. (2000): "Mujeres musulmanas, estereotipos occidentales versus realidad". *Papers: Revista de Sociología*, 60, 291-304.

MOYA, MIGUEL Y PUERTAS, SUSANA (2008): "Estereotipos, inmigración y trabajo". *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 6-15.

- NAVARRO, JOSEP MARÍA; PASCUAL I SÜC, JORDI Y ROJAS GARCÍA, ALBERT (2002): "Los planes de acogida e integración intercultural: un instrumento para la planificación participada de políticas locales de inmigración". *Migraciones*, 11, 297-319.
- OCKRENT, CHRISTINE (coord.) (2007): *El libro negro de la Condición de la mujer*. Madrid: Aguilar.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2010): *Informe sobre las migraciones en el mundo 2010. El futuro de la migración: creación de capacidades para el cambio*.
- OZEBAP (2008): *La emergencia del feminismo islámico. Selección de ponencias del Primer y Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico*. Barcelona: Ozebap. (Colección Asbad, 2).
- PARELA RUBIO, SONIA Y SAMPER SIERRA, SARAI (2007): "Factores explicativos de los discursos y estrategias de conciliación del ámbito laboral y familiar de las mujeres inmigradas no comunitarias en España". *Revista de Sociología*, 85, 157-175.
- PÉREZ GRANDE, MARÍA DOLORES (2008): "Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas". *Revista española de educación comparada*, 14, 137-175.
- REAL DECRETO 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. BOE Núm. 103, de 30 de abril de 2011.
- REQUENA TRINIDAD, ANTONIO Y SORIANO MIRAS, ROSA (2009): "Los pilares de las políticas de inmigración en los planes de integración de las comunidades autónomas". *VI Congreso sobre las migraciones en España*. A Coruña, 17-19 de septiembre, 452-466.
- RIOUS SANT, X. (2007): *El libro de la inmigración en España*. Córdoba: Almuzara.
- VICENTE, TRINIDAD L. (2005): "La importancia de los flujos migratorios de mujeres". Ponencia en el *Congreso organizado por Ikuspegi en el Palacio Euskalduna de Bilbao* del 31 mayo al 2 junio.
- ZAPATA-BARRERO, RICARD (coord.) (2009): *Políticas y gobernabilidad de la inmigración en España*. Barcelona: Ariel.
- ZAPATA-BARRERO, RICARD (2009): *Fundamentos de los discursos políticos en torno a la inmigración*. Madrid: Trotta.

PLANES NORMATIVOS AUTONÓMICOS

- Andalucía: II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009.
- Aragón: Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón 2008-2011.
- Baleares: Pacto para la Igualdad, la Ciudadanía y la Convivencia de las Islas Baleares.
- Canarias: Plan Canario de Inmigración 2002-2004.
- Castilla-La Mancha: Plan de Acción 2009 de Castilla-La Mancha para el desarrollo de actuaciones de acogida, integración de las personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo.
- Castilla-León: II Plan Integral de Inmigración en Castilla-León 2010-2013.
- Cataluña: Plan de Ciudadanía e Inmigración 2009-2012.
- Comunidad Valenciana: Plan Director de Inmigración y Convivencia 2008-2011.
- Extremadura: II Plan para la Integración Social de personas inmigrantes en Extremadura 2008-2011.
- Galicia: Plan Gallego de Ciudadanía, Convivencia e Integración 2008-2011.
- La Rioja: II Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2009-2012.
- Madrid: Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid.
- Murcia: II Plan para la Integración Social de las personas inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009.
- Navarra: Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante 2002-2007.
- País Vasco: III Plan Vasco de Inmigración, Ciudadanía y Convivencia Intercultural, 2011-2013.

LA INMIGRACIÓN: ENTRE EL RECHAZO Y LA ACEPTACIÓN DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA

Remedios Álvarez Terán
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Entre las espectaculares transformaciones que experimenta la sociedad española en la última década del siglo XX y primera del siglo XXI se constata un cambio radical de tendencia en el mapa migratorio. España se transforma, en un tiempo corto de 20 a 30 años, en un territorio de paso hacia otros lugares o en el destino definitivo elegido. Esta nueva realidad ha afectado a la sociedad en todo su conjunto: a la demografía, a la economía, a la composición del mercado laboral y a la cultura en un sentido amplio. Un movimiento ante el que las sociedades española y riojana no han permanecido indiferentes.

Siguiendo los principios básicos comunes para las políticas europeas, la integración se define como “un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros” y siempre aceptando que “la integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea”. Esta formulación encierra tres ideas clave: en primer lugar, que la integración, más que un estado de cosas en un momento determinado, es un proceso social dinámico, prolongado en el tiempo; en segundo lugar, que exige un esfuerzo mutuo de adaptación a la nueva realidad, tanto por parte de la población de llegada, como de la sociedad receptora; y, en tercer lugar, que el marco dentro del cual ha de inscribirse el proceso está delimitado, o debe estarlo, por

los valores básicos de la Unión Europea (*Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*).

A lo largo de este texto utilizaremos indistintamente los conceptos de población inmigrante y población extranjera. Desde un estricto punto de vista legal no es lo mismo, las connotaciones semánticas tampoco son idénticas. El término inmigrante conlleva una mayor carga xenófoba y, en ocasiones, hasta racista. Para el Instituto Nacional de Estadística, por inmigrante se entiende la persona de 16 y más años que ha nacido fuera de España (*Inmigrantes y Extranjeros en La Rioja. Año 2009*). Mientras que extranjero es quien no tiene la nacionalidad del Estado soberano o de referencia.

Otro aspecto, también de orden lingüístico, que no podemos perder de vista es el uso y abuso del género gramatical masculino para referirse a todo colectivo humano. El mal llamado masculino universal es el género en el que se siguen expresando una gran mayoría de los documentos e informes oficiales, a pesar de su incorrección política y hasta gramatical en ocasiones. Cuando no nombramos a las mujeres contribuimos a la invisibilidad femenina, tan interiorizada, por otra parte, que resulta difícil, incluso para las personas que efectuamos este obstinado análisis de género, percatarse de que el fenómeno migratorio afecta tanto a mujeres como a hombres. Precisamente ésta es una de las características de los flujos migratorios de finales del siglo XX y principios del XXI: la feminización de los mismos y no sólo para reagruparse, sino de forma autónoma. Por ejemplo, en 2007 el porcentaje más elevado de población extranjera en nuestro país procedía mayoritariamente de América Latina, tanto para los hombres (41,1%), como para las mujeres (56,5%). No debe resultar, entonces, extraño nombrar en femenino al referirse a ellas. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres exige incluir sistemáticamente en la elaboración de estudios públicos y estadísticas la variable sexo, lo que está permitiendo visibilizar situaciones de desigualdad que se ignoraban hasta ahora y mostrar una imagen más nítida que refleja mucho mejor la situación de las mujeres y la de los hombres que viven en este país. Con anterioridad a esa fecha, los datos de las mujeres sí se reflejan en los indicadores más básicos: nacimientos, defunciones, etc., pero no en otros ni en todas las ocasiones.

Esta comunicación pretende contextualizar el marco espacial y temporal en los que se desarrollan los procesos de integración de la población pakistaní. Ellas suman a su identidad de mujeres la condición de inmigrantes, un colectivo muy exiguo, con escasa repercusión en la sociedad española y riojana. Circunstancias todas que se potencian para hacerlas invisibles y dificultar su integración.

2. ALGUNOS DATOS DEMOGRÁFICOS

España se ha transformado en los últimos 30 años en un país de acogida. El incremento de la población inmigrante se debe a una confluencia de factores entre los que cobran mayor fuerza los económicos y demográficos, pero también otros de orden social, geográfico y cultural. El fuerte desarrollo económico español en la década de los ochenta, el descenso y estancamiento de las tasas de población en edad laboral, el papel de patria común jugado por el territorio español entre todos los hablantes del idioma español, así como la situación estratégica del territorio, en la confluencia de dos continentes, hacen que desde la década de los setenta, aunque el proceso se acelerará bien entrados los noventa, se produzcan movimientos migratorios de amplio calado en todo el territorio. Especialmente desde que comienza el nuevo siglo, se viene registrando una media de 500.000 nuevos residentes inmigrantes por año. Los repuntes más notorios se registran en los años 2003, 2005 y 2007. Lo que sitúa a España como el país de mayor *migración neta* absoluta de la Unión Europea a partir de 1998 con una ratio del 3,2%. O sea que, el incremento de la población extranjera en este país ha sido ininterrumpido y progresivo durante toda la primera década del nuevo siglo. Aunque se observa un cambio de tendencia, ya que, desde 2009 se produce un retroceso en los flujos migratorios, con una menor llegada de extranjeros y, en ocasiones, con la vuelta al lugar de procedencia, que oscilan entre las 3.000 y 6.000 personas al año (*Estimación de la Población actual en España: 2012*).

En general, la estructura de las poblaciones y su tamaño vienen determinados por los movimientos naturales como son nacimientos y defunciones y el saldo migratorio neto, que es la diferencia entre el número de quienes se van y de quienes vienen. En España, el crecimiento en la última década, entre cinco y siete millones de habitantes, debemos atribuirlo, principalmente, al aumento de la inmigración, ya que el porcentaje de esta población pasó del 2,3% al 12,22% entre 2000 y 2010 (*Indicadores Básicos de La Rioja 2009 e Indicadores Básicos de La Rioja 2011*).

El 1 de enero de 2012, España contaba con 46.196.278 personas, de las que 23.490.833 eran mujeres, el 50,85%. En la comunidad riojana había 312.206 habitantes, 157.791 eran mujeres y representaban el 50,54% de los residentes (*Estimación de la Población actual en España: 2012*). Finalmente, la capital logroñesa tenía 152.834 residentes, de los que el 51,61% eran mujeres, a fecha 1 de enero de 2010 (*Estadística* (2012), Ayuntamiento logroñés).

En julio de 2011, había en todo el Estado 5.056.256 personas extranjeras con certificado o tarjeta de residencia: 2.382.594 eran mujeres y 2.637.662 eran hombres. Ellas suponían el 47,12% (*Encuesta de población activa segundo trimestre: 2011*). En su conjunto, el porcentaje de extranjeras residen-

tes en España asciende ligeramente con la crisis, respecto al de los hombres, aunque no sea en cifras absolutas (*Mujeres y hombres en España 2010*).

La procedencia de la inmigración en el Estado es plural, si bien son mayoría quienes proceden de Europa, 2.038.913 personas. Por nacionalidad, el colectivo mayoritario es el marroquí, con 808.633 residentes; seguidos por quienes proceden de Ecuador, 410.904; Colombia, 275.977; China, 163.242; Perú, 140.919; Bolivia 137.173 y Argentina, 93.850 (*Encuesta de población activa segundo trimestre: 2011*). En La Rioja, los mayores porcentajes los vienen manteniendo quienes proceden de Ecuador, Marruecos, Rumania y Latinoamérica (sin Ecuador) (*Mujeres y hombres en España 2010*).

La presencia inmigrante ha modificado la tasa de natalidad a nivel estatal, que se sitúa en 11,4, el valor más alto desde el año 1986 (*Mujeres y hombres en España 2010*). También está constatado estadísticamente que las poblaciones emigrantes son, de media, más jóvenes que las de acogida. Ambos aspectos han contribuido a rejuvenecer al conjunto de la población española. Este aspecto no sólo es importante desde el punto de vista demográfico, que lo es y mucho, sino también, y especialmente, desde el punto de vista económico.

A diferencia de otras comunidades donde los colectivos extranjeros recalan por múltiples razones: clima, turismo de la tercera edad, etc., en La Rioja, la inmigración es de carácter económico o laboral. Éste es un aspecto a tener muy en cuenta, puesto que cuando el trabajo que realizan los foráneos se circunscribe a las tareas que la población autóctona no quiere realizar, su presencia es bienvenida; se entiende que contribuyen a generar riqueza. Sin embargo, cuando se entra en competencia por los recursos escasos, incluido el trabajo, comienza la conflictividad, que puede pasar de discreta a abiertamente hostil.

3. CLAVES DEL ÉXODO Y ASENTAMIENTO PAKISTANÍES

Pakistán, en el sur de Asia, es el sexto país más poblado del planeta, en 2010 contaba con 184,8 millones de habitantes, mayoritariamente musulmanes (*Informe sobre Desarrollo Humano 2010*).

El país ocupa el puesto 125, entre 169 países, en el Índice de Desarrollo Humano. La esperanza de vida al nacer es de 67,2 años. El acceso a la cultura está muy restringido, apenas una de cada dos personas mayores de 15 años está alfabetizada: el 53,7% total. Respecto al Índice de Desigualdad de género, ocupa el lugar 112, con el 0,721. El primer puesto en la igualdad es para Noruega, con el 0,2. La tasa de fecundidad adolescente es del 45,7, altísima si la comparamos con Noruega donde es del 8,6. Para finalizar, el 51% de su población se encuentra con carencias graves de educación; el 29,29% con al menos una carencia

grave en salud y el 42,9% con carencias en el nivel de vida (*Informe sobre Desarrollo Humano 2010*).

Pakistán no ha conseguido todavía, desde su andadura como país independiente en 1971, situarse como un Estado política ni económicamente estable, capaz de generar riqueza y bienestar a su ciudadanía. No debe resultar, pues, extraño que precozmente, casi desde el momento de su nacimiento, se inicie el éxodo poblacional hacia diferentes lugares del mundo.

En el territorio español se pueden establecer claramente tres etapas consecutivas de llegada para el colectivo pakistaní. Los primeros asentamientos se originan en los años setenta del pasado siglo; un segundo momento se produce desde mitad de los años ochenta y hasta finales de los noventa; la tercera etapa viene a coincidir con el inicio del siglo XXI (Beltrán Antolín, Joaquín y Sáiz López, Amelia, 2008, p. 407). Diríamos que, en este colectivo, el fenómeno migratorio se reinicia en ciclos de unos quince años.

La inmigración pakistaní llega a España bien desde su país o procedente de otros Estados europeos o asiáticos, frecuentemente, buscando trabajo. El primer mecanismo para adquirir la permanencia legal es la constatación de un tiempo de residencia y de un contrato de trabajo. Cuando se cumplen esas condiciones se puede reagrupar a la familia. El segundo procedimiento es por nacimiento y, el tercero y menos explotado por este grupo, es por matrimonio con ciudadanos y ciudadanas españolas.

En el contexto de búsqueda de nuevos destinos por Europa, al inicio de los años setenta, se asientan los primeros pakistaníes en Barcelona, León, Jaén, Teruel, Córdoba, Palencia, Toledo, Madrid y Valencia. El grupo constituye uno de los principales colectivos de inmigrantes en La Rioja. La ciudad de Logroño y Ezcaray son sus enclaves preferidos. Y, siguiendo la tendencia común a todo el Estado español, el colectivo está muy masculinizado, ya que prima la reagrupación de jóvenes varones sobre cualquier otra persona. El número de hombres puede llegar a ser entre tres y cuatro veces mayor que el de mujeres dependiendo del momento, por ejemplo, en 2009 había en la Comunidad riojana 2.953 residentes: de los que 2.225 eran hombres y 728 eran mujeres (*Inmigrantes y extranjeros en La Rioja. Año 2009* (2010)).

El Padrón logroñés nos permite constatar que la masculinización del colectivo pakistaní también es indiscutible en la capital. Los datos aparecen desagregados por sexo sólo a partir de 2001 (ver Tabla 1).

TABLA 1. Evolución de la población pakistani residente en Logroño (2000-2010)

| Año | Mujeres | Hombres | Total | % Mujeres |
|------|---------|---------|-------|-----------|
| 2000 | – | – | 218 | – |
| 2001 | 88 | 564 | 625 | 14 |
| 2002 | 117 | 884 | 1.001 | 11,6 |
| 2003 | 146 | 1.141 | 1.287 | 11,3 |
| 2004 | 186 | 1.281 | 1.467 | 12,6 |
| 2005 | 224 | 1.594 | 1.818 | 12,3 |
| 2006 | 359 | 1.947 | 2.306 | 15,5 |
| 2007 | 444 | 1.779 | 2.223 | 19,9 |
| 2008 | 524 | 1.646 | 2.170 | 24,1 |
| 2009 | 655 | 1.854 | 2.509 | 26,1 |
| 2010 | 661 | 1.761 | 2.422 | 27,2 |

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del padrón municipal logroñés.

La segunda consecuencia de las características migratorias del colectivo tiene que ver con la juventud del mismo. Por grupos de edad, el mayor porcentaje de la población pakistani afincada en La Rioja en 2008 se encontraba en el grupo de edad de entre 30 y 34 años (418 personas). Lo que confirma la tesis de que la inmigración que recalca en el territorio riojano lo hace por razones laborales. Les seguían quienes tenían entre 0 y 14 años (493 personas). Sin embargo, los mayores de 60 suponen unos valores insignificantes: sólo había 12 personas entre 60 y 64; 6 en el siguiente tramo, ninguna de entre 70 y 74 años y una persona que tenía entre 75 y 79. O sea, se podía constatar que entre ellos no hay ancianos (*Inmigrantes y Extranjeros en La Rioja. Año 2009* (2010)). Se trata de una población joven que llega a la región para trabajar, lo que confirma otros indicadores como que las previsiones del gasto en sanidad son mínimas y las del gasto en educación obligatoria son reducidas.

A tenor de las cifras, la endogamia es otra de las constantes del colectivo pakistani, radical en las mujeres. En una población tan masculinizada sería de esperar que los porcentajes de matrimonios de nacionalidades cruzadas fueran relativamente elevados. Sin embargo, en La Rioja, no se confirma la previsión. Cuando ocurren, siempre se producen entre hombres pakistaníes y mujeres no pakistaníes, no hay ningún caso constatado de mujeres pakistaníes con hombres

de otras nacionalidades en las estadísticas riojanas. En 2006, siete hombres se casaron en La Rioja con otras tantas españolas, además, otro se casó con una mujer holandesa y otro con una francesa. En 2007, tres fueron los matrimonios mixtos con españolas, dos más se casaron con sendas bolivianas.

Finalmente, su ubicación habitacional es dispersa, no se limita a un solo barrio de la ciudad, aunque sí muestran preferencias. Ocupan viviendas próximas cuando pueden, pero rechazan la idea de gueto. Sitúan sus comercios y establecimientos públicos lo más próximos a sus enclaves, lo que no les impide dar respuesta a la relativa dispersión.

En La Rioja, en 2009, el número total de trabajadores pakistaníes, sin especificar sexo, era de 758. De ellos, 464 estaban afiliados al régimen general y 98 eran autónomos. Disminuyeron las cifras de todo el conjunto respecto al año anterior, curiosamente, más entre los trabajadores por cuenta ajena. Se mantiene la tendencia al paro auspiciada por la crisis. El punto de inflexión hay que situarlo en 2006, a partir de ese año aumenta progresivamente el número de parados en el colectivo. Los datos no están desglosados por sexo (*Indicadores Básicos de La Rioja, 2010*).

En la comunidad pakistaní, como en cualquier grupo humano, la heterogeneidad es una constante. El rasgo común es su origen nacional, a partir de ahí las divergencias culturales, religiosas, la procedencia rural o urbana hacen que cada persona sea única y original. Sin embargo, como colectivo, se constata una actividad social dinámica, aunque muy volcada sobre sí mismos o en relación con otras comunidades con su misma identidad religiosa.

El calendario oficial del año 2010 del Ayuntamiento de Logroño llevó el original título de *Logroño 2010, capital de las personas*. Desde el Consistorio, se pidió a asociaciones y colectivos diversos que sugirieran festividades a conmemorar. La colonia pakistaní, siempre participativa, eligió el 14 de agosto, día de la fiesta de la Independencia de su país, para que figurara en el calendario municipal.

El Ayuntamiento logroñés para contribuir a la integración femenina pakistaní puso en marcha, en 2010, el Taller de Ocio en Verano y el Taller para mujeres de entre 14 y 18 años (aunque se hacía extensible hasta los 25). Este último se desarrolló entre julio y septiembre, con un total de 54 horas distribuidas en diferentes ocupaciones: organización y fomento de la creatividad (juegos de presentación, broches de fieltro, música y percusión, pintura creativa, juegos de dinamización, escultura en barro, juegos de distensión, carteras de cómics, collage fotográfico); motivación para el ocio y el tiempo libre (Concierto en el Concert Ebro, visita al Museo de arte moderno Würth, visita al Calado de San Gregorio, paseo en bicicleta por el parque de la Ribera, visita a la Casa de las Ciencias y a la Universidad Popular, juegos de idioma); Logroño en fotos (visita del Revellín al Ayuntamiento a través de un rally fotográfico); iniciación a la informática (navegación por Internet, comunicación y redes sociales, nociones bá-

sicas orientadas a la búsqueda de empleo a través de la red, así como la realización de currículos); enseñanza del castellano y motivación al estudio. Finalmente, se impartió una charla sobre violencia de género y buenos tratos (*Informe propuesta para el proyecto de promoción social de mujeres pakistaníes 2010*). Tuvo muy buena acogida por parte de las destinatarias.

En la Rioja, existen varias asociaciones pakistaníes, la más antigua (2002) es la *Asociación Pakistaní en La Rioja* (APR), que preside Fida Hussain y que congrega a 437 asociados. Sus miembros ejercen de jefes familiares y, a su vez, representan a otros tantos clanes, castas o grupos. En ella tienen cabida todo tipo de sensibilidades políticas, su nexo de unión es su nacionalidad. En 2007, una nueva agrupación de pakistaníes vio la luz: *Punjab-Rioja* nació como una escisión de la primera. Bashir Ahmed fue su primer presidente (*De Pakistán para La Rioja*, 11/06/2007).

Desde las asociaciones se mantiene que algunos de sus principales retos tienen que ver con la situación de sus mujeres y el papel que desempeñan en la sociedad riojana. Bashir Ahmed se proponía, ya en 2007, hacerles perder el miedo para que pudieran incorporarse al mundo laboral y asociativo: “Tenemos que intentar cambiar la mentalidad de las mujeres, pero también la de muchos hombres que sienten vergüenza de que ellas trabajen”. Y concluía: “No nos podemos permitir que las jóvenes generaciones de pakistaníes se queden atrás por no integrarse en la sociedad” (*De Pakistán para La Rioja*, 11/06/2007).

También Fida Hussain, en 2010, se mostraba esperanzado: “La integración de las mujeres sigue siendo muy importante, pero nos cuesta mucho esfuerzo, hemos roto barreras y, después de muchos años, lo estamos consiguiendo” (Entrevista con la autora en 2010). Uno de los objetivos de las mujeres jóvenes de la asociación APR era el de crear un equipo de voleibol y otro de críquet, ambos femeninos.

Algunos de los aspectos más difíciles de solventar para la integración femenina, reconocidos desde sus mismas asociaciones, tienen que ver con el escaso nivel cultural de ellas, su inexperiencia migratoria y de contacto con otras culturas y su mayoritario origen rural. La suma de estas variables produce una serie de dificultades añadidas para la incorporación a la sociedad civil. Las expectativas se proyectan sobre la segunda generación: las jóvenes pakistaníes nacidas aquí o reagrupadas muy precozmente, pero escolarizadas y educadas en los valores de la igualdad.

4. LA OPINIÓN DE LA CIUDADANÍA ESPAÑOLA

Las actitudes y opiniones encierran componentes afectivos, cognitivos o de creencias y otros conductuales (M^a Ángeles Cea D’Ancona, y Miguel S. Valles Martínez, 2008, p. 194). No siempre existe coherencia entre estos tres niveles de conciencia por lo que se producen situaciones conflictivas y contradictorias para las personas.

Prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo están vinculados, aparecen en menor o mayor medida al pensar en los otros. Conforman opiniones y conductas xenófobas y terminan por justificar todas las desigualdades (*Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes*).

Pero, ¿cómo se genera la opinión de la ciudadanía? Existen tres mecanismos bien estudiados (M^a Ángeles Cea D'Ancona, 2005, p. 197):

1. Los medios de comunicación tienen una gran responsabilidad, ya que contribuyen a propagar estereotipos negativos: la delincuencia, la llegada "masiva" de inmigrantes, los delitos de cariz étnico o racial, que aumentan, a su vez, la presión inmigratoria "real" y la "transmitida".
2. Las decisiones políticas, por ejemplo, los procesos de regularización de inmigrantes en 2001 y 2004 posicionan negativamente a la ciudadanía en las encuestas de opinión. Nos debatimos entre el enfoque político-económico de la inmigración como problema o como solución.
3. El desconocimiento de los otros (prejuicios y estereotipos).

La opinión pública española ante la inmigración no es monolítica ni permanece inalterable. Las encuestas sobre inmigración y los barómetros mensuales realizadas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) así lo atestiguan. La primera encuesta específica realizada en España sobre inmigración y racismo tuvo lugar en el año 1990, fue el *Estudio n.º 1882*. Hasta 1996 el CIS acometió un total de cinco encuestas con este fin: 1990, 1991, 1993, 1995 y 1996. Además, en los estudios mensuales se han incluido preguntas específicas sobre inmigración en diversas ocasiones: años 2000, 2001, 2002 y 2003, 2004, 2006, 2007 y 2008. También el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, dependiente de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, se propuso realizar, a partir de 2005, al menos una encuesta nacional al año, para pulsar las opiniones de la población en relación con la inmigración.

Las variables más decisivas para la aceptación del proceso migrante están en estrecha relación con la edad (mejor cuánto más jóvenes); con el nivel educativo más cualificado; con el estatus socioeconómico más alto y con el posicionamiento ideológico de izquierdas. Sin embargo, no podemos perder de vista que la mayor cultura puede condicionar las repuestas, no sólo de forma racional o moral, sino también por la exigencia de la corrección política, haciéndolas menos espontáneas y sinceras. También los grupos más acomodados económicamente podrían verlos con mayor benevolencia, como hipotéticos subalternos y mano de obra barata. En este sentido, sólo quienes tienen rentas más bajas los percibirían como competencia directa, lo que haría que sus respuestas fueran más sinceras y espontáneas (*Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes*).

La opinión pública de la ciudadanía podría sintetizarse del siguiente modo:

1. Sí a la inmigración, pero sólo los necesarios.

En 2004, el 53,7% creía que en España se necesitaban trabajadores inmigrantes; mientras que el 35,3% decía que no (*Estudio n° 2.565*, mayo 2004).

En junio de 2010, un 45% de los encuestados pensaba que a la hora de emplear se debería favorecer a los españoles antes que a los extranjeros. Seguramente, la percepción aguda de la crisis estaba detrás del dato, aunque otro 31% decía que esto no debería ser así (*Barómetro del Real Instituto Elcano, 24ª Oleada*, junio-2010).

2. Sí a la educación y a la sanidad. Otros derechos, en duda.

No se cuestionan los derechos básicos a la educación y a la salud, pero sí, y abiertamente, el derecho a la ciudadanía y algunos derechos sociales. En junio de 2010, el 42% de las respuestas se mostraba a favor de que las poblaciones residentes no nacionales pudieran votar en las elecciones españolas, frente al 35% que se oponía (*Barómetro del Real Instituto Elcano, 24ª Oleada*, junio-2010).

3. La inmigración no es el problema más grave.

Al comparar la secuencia de los diez últimos años, resulta llamativo comprobar que los cinco problemas señalados como más importantes siempre han sido los mismos, sin embargo, no en el mismo orden de preferencia. De los datos se deduce que la inmigración es vista como el tercer, cuarto y hasta quinto problema más importante a lo largo de la serie. Adquiere mayor o menor relevancia en función del protagonismo de otras variables como la económica o el terrorismo; y, también, guarda relación con la presión mediática sobre la inmigración en el momento en que se pasa la encuesta. Aunque, siempre está ahí, como una sutil preocupación de fondo.

4. Mejor compañeros que amigos o vecinos.

Cuánto mayor es el número de inmigrantes, más son las oportunidades de relación con las poblaciones autóctonas. Sin embargo, con el incremento de la sociabilidad, peor es la percepción subjetiva de los nacionales sobre el exogrupo. Por el momento, es la única opinión que se ha recabado oficialmente, es de suponer que el otro colectivo (el de los y las foráneas) tiene una apreciación muy similar. Al valorar esta evolución diacrónica, observamos que, paulatinamente, des-

ciende el porcentaje de quienes refieren mantener relaciones de amistad, en tanto que aumenta el de quienes dicen mantener relaciones laborales o de vecindad.

5. Los símbolos identitarios muy evidentes perjudican la percepción.

La religión es un elemento identitario y cultural por excelencia. Pocas creencias limitan su vivencia al ámbito privado; por el contrario, necesitan afirmarse con símbolos y ritos que las hagan reconocibles en los espacios públicos, más aún, que demuestren su autoridad y su fortaleza. En 2002, el 82,5% de los encuestados se mostraron a favor de las clases de religión católica en los colegios públicos; el 49,5% también creía que se debería enseñar la religión musulmana, el judaísmo, el protestantismo y otras religiones en porcentajes muy similares a este último.

Todas las diferencias culturales, específicamente las religiosas, pueden ser percibidas como amenazas, y sin embargo, existe el reprochable empeño de todas las jerarquías religiosas por mostrar el poder y el control que ejercen sobre sus acólitos, principalmente sobre las mujeres. Está constatado que, cuanto más se mimetice un colectivo con la mayoría y menor número de rasgos externos diferenciales muestre, mejor es aceptado (racismo cultural).

Sin entrar en la valoración de cuál es el aspecto externo más adecuado que las personas deben mostrar en público, pensamos que siempre debería ser acorde al buen gusto y no menoscabar la dignidad personal. También creemos que cuando la responsabilidad de asumir públicamente los rasgos culturales (o religiosos) de un grupo recae exclusivamente sobre las mujeres, se trata de una práctica sexista. Nuestra cultura tiene una larga y censurable tradición al respecto, algunos de sus principios persisten en nuestros días. Estamos transitando desde la exigencia de vestimentas muy recatadas para las mujeres a la necesidad de que los cuerpos femeninos se expongan hasta la indignidad, no hay más que ver los modelos de nuestro cine, publicidad y moda. Se sublima la belleza física, que se identifica con la delgadez y la juventud. Las mujeres deben ser o parecer hermosas, todo vale para alcanzar ese ideal. Aunque no sea este el foro, nunca está de más una mirada autocrítica.

5. CONCLUSIONES

La inmigración provoca en las poblaciones de origen una toma de conciencia y una reestructuración de todas sus opiniones, actitudes y creencias. Por supuesto, también en las de llegada.

El fenómeno inmigratorio ha contribuido en España a rejuvenecer la pirámide demográfica, a dinamizar la economía y a una actualización cultural sin precedentes.

Cuando escasean los recursos se entra en conflicto por los mismos. Esta es una de las peores consecuencias de la crisis económica global que venimos sufriendo en los últimos años. Esto explicaría un aumento del rechazo del fenómeno migratorio entre las rentas más bajas.

Las mujeres emigrantes sufren una doble discriminación: por ser mujeres y por ser inmigrantes con escasos recursos económicos. Tienen, por lo tanto que hacer frente a muchas dificultades para integrarse en nuestras sociedades. La invisibilidad del colectivo femenino pakistaní, en particular, es clamorosa. La educación es el camino incuestionable para que ellas tengan las mismas oportunidades que otras mujeres, que todos los hombres.

Tenemos dudas desde el multiculturalismo: ¿qué respetar y qué rechazar? nos preguntamos con Celia Amorós (*Pienso luego existo*, 2011). ¿Debemos obligar a otras mujeres a ser libres o deben tener la libertad para ser esclavas, cuando ya son libres? ¿Cuáles son nuestras ataduras como mujeres occidentales y qué opinamos de las ataduras de 'las otras'? Todas las culturas (patriarcales) pretenden ejercer el control sobre las mujeres. ¿Mediante qué mecanismos se nos intenta controlar en la nuestra? ¿Lo aceptamos? ¿Cómo nos oponemos a ese control?

También tenemos algunas certezas: debemos rechazar todo lo que implique deshumanización. No podemos aceptar ninguna forma de violencia, ninguna contra las mujeres y los niños. Ni física ni moral ni cultural. No se puede mirar para otro lado. Tolerancia cero ante todas las conductas que se desborden de nuestros ordenamientos jurídicos.

La vida hay que vivirla en igualdad y en libertad, esto que queremos para nosotras debemos quererlo para todas. Son dos grandes ideas del feminismo que, a pesar del paso del tiempo, un tiempo ya largo, no dejan de tener vigencia.

6. FUENTES

6.1. BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, CELIA (2011): "Multiculturalismo y multiculturalidad". *Pienso luego existo*, [en línea]. Madrid: Corporación de Radio y Televisión Española. <<http://www.rtve.es/television/20110804/celia-amoros-pienso-luego-existo/452199.shtml>> [Consulta: 04/08/11].

BELTRÁN ANTOLÍN, JOAQUÍN y SÁIZ LÓPEZ, AMELIA (2008): "La comunidad pakistaní en España" [en línea]. *Anuario Asia-Pacífico 2007 (2008)*. 407-416. <<http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2007/Sociedad5.pdf>> [Consulta: 15/05/10].

CEA D'ANCONA, M^a ÁNGELES (2004): *La activación de la xenofobia en España: ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: CIS; Siglo XXI.

- CEA D'ANCONA, M^a ÁNGELES (2004): "La activación de la xenofobia en España: ¿Qué miden las encuestas?". *REIS*, 116.
- CEA D'ANCONA, M^a ÁNGELES (2005): "La exteriorización de la xenofobia". *REIS*, 112.
- CEA D'ANCONA, M^a ÁNGELES Y VALLES MARTÍNEZ, MIGUEL S. (2008): *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2008*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEA D'ANCONA, M^a ÁNGELES Y VALLES MARTÍNEZ, MIGUEL S. (2009): *Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- COLECTIVO IOE (2006): *Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes* [en línea]. <<http://www.monografias.com/trabajos32/opinion-publica-espanola-inmigrantes/opinion-publica-espanola-inmigrantes.shtml>> [Consulta: 20/03/12].
- Datos municipales Logroño 2011* [en línea]. Logroño: Instituto Estadístico de La Rioja. <http://www.larioja.org/upload/documents/511887_Logrono.pdf?idtab=439157> [Consulta: 16/01/12].
- De Pakistán para La Rioja. Nace la asociación Punjab-Rioja, una nueva entidad que se marca como objetivo la integración de los inmigrantes pakistaníes* [en línea]. *larioja.com*, 11/06/2007. <http://www.larioja.com/prensa/20070611/rioja_region/pakistan-para-rioja_20070611.html> [Consulta: 20/08/10].
- Encuesta de población activa tercer trimestre de 2009* (2009) [en línea]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0309.pdf>> [Consulta: 13/08/10].
- Encuesta de población activa segundo trimestre de 2011* (2011) [en línea]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0211.pdf>> [Consulta: 21/07/11].
- Estadísticas* (2010) [en línea]. Logroño: Ayuntamiento de Logroño. <<http://www.logro-o.org/asp/contenidos/estadistica.asp>> [Consulta: 01/07/10].
- Estadística* (2012) [en línea]. Logroño: Ayuntamiento de Logroño. <<http://www.logro-o.org/asp/contenidos/estadistica.asp>> [Consulta: 17/01/12].
- Estimación de la Población actual en España* (2012) [en línea]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do>> [Consulta: 17/01/12].
- Estudio n° 2.383*, CIS, febrero 2000.
- Estudio n° 2.448*, CIS, febrero 2002.
- Estudio n° 2.452*, CIS, marzo 2002.
- Estudio n° 2.487*, CIS, diciembre 2008.
- Estudio n° 2.565*, CIS, mayo 2004.

- Estudio nº 2.625*, CIS, *La nacionalidad española y otra*, CIS, noviembre 2005.
- Estudio nº 2.731*, CIS, *Actitudes ante la discriminación por origen racial o étnico*, CIS, septiembre 2007
- Estudio nº 2.773*, CIS, *Actitudes hacia la inmigración*, septiembre-octubre 2008.
- Estudio nº 2.834*, CIS, abril 2010.
- FLECHA, RAMÓN (2001): "Racismo moderno y postmoderno en Europa: enfoque dialógico y pedagogías antirracistas". *REIS*, 94.
- Indicadores básicos de La Rioja 2010* [en línea]. Logroño: Instituto de Estadística de La Rioja. <<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=451812&IdDoc=541384>> [Consulta: 20/03/12].
- Indicadores Básicos de La Rioja 2011* [en línea]. Logroño: Instituto de Estadística de La Rioja. <<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=451812&IdDoc=627465>> [Consulta: 15/07/11].
- Informes sobre Desarrollo Humano 2009* [en línea]. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): <<http://hdr.undp.org/es/>> [Consulta: 12/08/10].
- Informe sobre Desarrollo Humano 2010* [en línea]. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete_reprint.pdf> [Consulta: 20/03/12].
- Informe propuesta para el proyecto de promoción social de mujeres pakistáníes 2010*. Logroño: Ayuntamiento de Logroño, Servicios Sociales, inédito.
- Inmigrantes y extranjeros en La Rioja. Año 2009* (2010) [en línea]. Logroño: Instituto de Estadística de La Rioja, Gobierno de La Rioja. <<http://www.larioja.org/npRioja/default/defaultpage.jsp?idtab=451812&IdDoc=503556>> [Consulta: 08/07/10].
- Mujeres y hombres en España en 2010* [en línea]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. <<http://www.ine.es/prodyser/pubweb/myh/myh10.pdf>> [Consulta: 08/07/10].
- Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (2007) [en línea]. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Dirección General de Integración de los Inmigrantes. <<http://www.carm.es/ctra/contenido.asp?Id=2018>> [Consulta: 17/02/08].
- REAL INSTITUTO ELCANO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES Y ESTRATÉGICOS (2010): *Barómetro del Real Instituto Elcano (BRIE) 24ª Oleada, resultados de junio de 2010* [en línea]. Madrid, Real Instituto Elcano. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/564a22004331a87ebaa0fb5cb2335b49/24Oleada_Informe_Completo.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=564a22004331a87ebaa0fb5cb2335b49> [Consulta: 20/03/12].

TARABELLA, MARC (2009): *Informe sobre la igualdad entre mujeres y hombres en la Unión Europea – 2009* (2009/2101 (INI)) [en línea]. Bruselas: Parlamento Europeo, pp. 7-12. <http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/equality_between_men_and_women/em0015_es.htm> [Consulta: 20/02/10].

6.2. REPERTORIOS LEGISLATIVOS

Ley Orgánica 4/2000, de 22 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

MUJERES E INCLUSIONES: MICROPEDAGOGÍAS Y EDUCACIÓN EN VALORES

Mónica Gijón Casares
Universidad de Barcelona

1. UN ACERCAMIENTO A LO MICROSCÓPICO DE LA PEDAGOGÍA

En el siguiente capítulo nos vamos a referir a las relaciones interpersonales, un elemento que atraviesa las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas tanto en la educación formal como en la no formal¹. En dichas instituciones, que persiguen una finalidad educativa y responden a un encargo social distinto, maestras, educadoras y trabajadoras sociales participan en multitud de situaciones de encuentro cara a cara con un alto impacto formativo. Una situación de interacción que no deja indiferentes ni a profesionales, ni a alumnas y alumnos, ni a personas usuarias de los servicios.

Desde hace un tiempo me ha interesado la reflexión y el análisis microscópico de la pedagogía. Un interés que nace, en parte, de la trayectoria académica en el grupo de educación en valores Grupo de Investigación en Educación Moral (Grem) de la Universidad de Barcelona, y en parte, de la experiencia como educadora social con mujeres migrantes y mujeres en contextos de prostitución en los proyectos *Dóna per la dona* y *Sicar cat Adoratrius*. Quizá sea solo una in-

1. En lo sucesivo al utilizar el término instituciones educativas y/o socioeducativas para hacer referencia tanto a centros educativos de educación formal y no formal como escuelas e institutos, escuelas de adultos, centros formativos, centros de jóvenes, asociaciones, fundaciones y ONGs; y centros sociales y otros servicios asistenciales públicos y privados. Instituciones en las que profesionales de la educación y el trabajo social mayoritariamente son maestras, educadoras sociales y trabajadoras sociales, por ello voy a referirme a ellas en femenino a lo largo del artículo.

tuición, pero parece que la pedagogía se inventa cada día, y se inventa en lo pequeño, en lo microscópico, en las relaciones interpersonales.

La pedagogía se nutre de relaciones entre profesionales y sujetos protagonistas que participan de diferente modo en las instituciones. Así, el éxito y la huella de una propuesta educativa tiene mucho que ver con quienes la protagonizan. Somos conscientes de la importancia de la programación y el trabajo en equipo, la evaluación y los procesos de calidad pero nos parece interesante detenernos en los nervios transversales de la pedagogía. Una zona de desarrollo interpersonal en las instituciones que genera experiencias de cuidado, compromiso y reconocimiento.

El análisis de las relaciones ha dado lugar a numerosos estudios e investigaciones desde diferentes ópticas. El interaccionismo simbólico ha acentuado la importancia del lenguaje y la interacción en el desarrollo social e individual (Mead, 1982). Debemos a Goffman su análisis minucioso de los encuentros cara a cara y su teoría de la acción dramática (Goffman, 1961, 1963 y 1969). Las aportaciones de la psicología sociocultural (Wygotsky, 1979; Rogoff, 1993) y el análisis de discurso (Argyle, 1969; Mercer, 1999; Cazden, 1991) han acentuado el carácter interaccional del aprendizaje. Son también numerosas las aportaciones sobre la relación en el trabajo social y en la atención profesional (Salberger-Wittenberg, 1980; Trevithick, 2006).

Sin embargo, nosotros nos centraremos en las relaciones desde óptica pedagógica. Diferentes tradiciones como el movimiento de Escuela Nueva, los movimientos de pedagogía socialista o antiautoritaria (Freinet, 1990; Makarenko, 1977; Neill, 1986; Rogers, 2002) han destacado en sus reflexiones el papel activo y comprometido del educador con los sujetos, destacando cualidades como el compromiso y la coherencia, o la empatía y la autenticidad. La educación en valores contemporánea también ha centrado algunos de sus análisis en el cuidado de las relaciones y la ética docente (Postic, 2000; Van Manem, 1998; Barcena y Mèlich, 1994; Ortega, 2004).

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de micropedagogía? Nos referimos a espacios de encuentro cara a cara entre el profesional y la persona, aquellos contactos mediatizados por la mirada y/o la palabra, que implican el establecimiento de un vínculo y la realización de un intercambio, es decir, la tarea que desarrollan las profesionales por medio de sus relaciones interpersonales. Cuando una tutora felicita a un alumno por un logro académico o cuando una trabajadora social negocia objetivos a corto plazo con una persona usuaria de un servicio, se está produciendo una situación de interacción cara a cara de alto valor pedagógico. Somos conscientes que los encuentros se dan en situaciones grupales y entre iguales, pero nos referiremos aquí a las ocasiones de encuentro cara a cara entre profesionales y sujetos de la acción socioeducativa.

Concebimos las relaciones educativas como una micropedagogía, no porque su importancia sea menor, sino por la óptica utilizada para mirarlas. Para analizar la influencia de una pedagogía sensible a interacción, conviene realizar una mirada integral a las prácticas que se dan en las comunidades e instituciones socioeducativas. La óptica que vamos a presentar aquí, la heterogeneidad de prácticas educativas en una institución, puede ayudarnos a comprender con más detalle ese dinamismo microscópico. Las relaciones educativas en el seno de una comunidad escolar, junto con otras prácticas, constituye uno de los vehículos de educación en valores en una institución. Un elemento que influye de manera determinante en la creación de atmósferas de inclusión y reconocimiento.

2. ¿POR QUÉ DETENERSE EN LAS RELACIONES CARA A CARA EN LA PEDAGOGÍA?

Nos referiremos a tres núcleos de razones, en primer lugar, a la condición personalizadora de la pedagogía y el trabajo social; en segundo lugar, porque se trata de un saber profesional que no es técnico; y en tercer lugar, porque influye en el clima y atmósfera de inclusión de las instituciones.

La pedagogía y el trabajo social, profesiones que se concretan en el sujeto. Aunque maestras, educadoras y trabajadoras sociales realicen actividades grupales y trabajen con colectivos diferentes, buena parte de su trabajo es principalmente individualizador y personalizador. En la pedagogía y el trabajo social es frecuente hablar de perfiles que dibujan a grandes rasgos, necesidades y otras características de colectivos, especialmente de los grupos en riesgo de exclusión. No obstante, la práctica socioeducativa se realiza con sujetos con una historia y una subjetividad particular. Podríamos decir, que profesoras, educadoras y maestras tienen claro que no trabajan con colectivos sino con sujetos y que su experiencia desborda los protocolos y los perfiles. Esa singularidad se hace presente en la relación individual, y el contacto cara a cara se convierte así en el lugar para el conocimiento mutuo. Las relaciones son un espacio de encuentro interpersonal, donde las diferencias y los estereotipos pueden limarse, donde pueden descubrirse los puntos de encuentro, y donde pueden sacarse a la luz las fortalezas y valentías de los sujetos. Los sueños y los deseos, que casi siempre se comparten en el corto recorrido, pueden desvelarse en la relación interpersonal.

La micropedagogía de la relación, un saber que no es técnico. Estamos ante un saber de los profesionales que no responde a una lógica técnica o instrumental. Aunque existen técnicas para entrenarse en habilidades comunicativas, las relaciones no pueden medirse, cuantificarse o analizarse fuera del contexto en el que se producen. La competencia profesional se matiza y se adapta en las relaciones interpersonales, pero estamos ante un saber que no es técnico y que no puede protocolizarse. Quizá sea esa la razón por la que permanece más invisible en la reflexión pedagógica. Esa invisibilidad puede deberse, en

parte, a que la práctica profesional de la pedagogía posee una gran carga femenina, ya que la gran mayoría de profesionales suelen ser mujeres. Y quizá por ello se ha etiquetado como un saber de menor importancia académico, un saber "blando". Sin embargo creemos tiene importantes efectos inclusivos y es una herramienta que rompe etiquetas y profecías autocumplidas en educación.

La micropedagogía contribuye a desarrollar atmósferas de inclusión y reconocimiento. Con frecuencia, los medios de comunicación dibujan una imagen de las instituciones pedagógicas que se mueve entre dos polos, por un lado, conflictiva y en crisis, por otro lado, pasiva y asistencialista. Miradas, seguro que necesarias, pero que contribuyen a generar ideas estereotipadas de las instituciones y de las personas que transitan por ellas. No podemos olvidar que en cualquier institución pedagógica maestras y jóvenes así como educadoras, trabajadoras sociales y personas usuarias, se implican en retos y proyectos, confían y experimentan lazos de afecto, y sobre todo, viven experiencias de reconocimiento e inclusión. Sin embargo, cuando reducimos el análisis a esos dinanismos disgregadores, la imagen que se proyecta de los centros educativos y sociales es de conflictividad y desolación, un tipo de aproximación que produce desmoralización en las instituciones y equipos de trabajo (Gijón y Puig, 2011). El impulso de fuerzas convivenciales tiene mucho que ver con la calidad de las relaciones y con la calidez emocional de un entorno socioeducativo.

3. INSTITUCIONES PEDAGÓGICAS: COMUNIDADES DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y RECONOCIMIENTO

Para sacar a la luz la micropedagogía de la relación conviene utilizar una óptica sistémica que nos permita apreciar los diseños pedagógicos complejos de los equipos de trabajo. Profesionales de escuelas, centros y servicios sociales, responden a los retos e interrogantes que les plantea la dinámica social con sus diseños pedagógicos. Vamos a detenernos en la idea de práctica como unidad de ese engranaje pedagógico para comprobar que la tarea docente, la educación social y el trabajo social, aún con fines, encargos sociales y prácticas socioeducativas distintas, tienen mucho en común: todas sus prácticas están atravesadas por una partícula a veces invisible pero transversal y omnipresente en todas las actividades: las relaciones cara a cara.

El diseño pedagógico en las instituciones no es neutral. Diseñar prácticas que cuiden la acogida contribuye a tender puentes y genera bienestar en los recién llegados, otorgar mayores cotas de participación a los sujetos puede fomentar la responsabilidad y la autonomía. Pero ¿qué tipos de prácticas diseñan las instituciones para generar experiencias de inclusión y reconocimiento? ¿cómo se concreta la intervención socioeducativa en la vida cotidiana de centros educativos y sociales? Vamos a intentar responder a esas preguntas, no sin antes reconocer que el diseño

pedagógico puede ser consecuencia de miradas y percepciones estereotipadas sobre grupos, necesidades y exclusiones que conviene revisar.

3.1. METÁFORAS PARA PENSAR LOS DISEÑOS PEDAGÓGICOS Y SOCIALES

En una aproximación crítica al trabajo social, Joaquín García Roca, ha señalado algunos peligros del diseño pedagógico (García Roca, 2006). En demasiadas ocasiones, el engranaje de prácticas de la pedagogía social responde a diferentes metáforas e imaginarios sobre la exclusión social que ni son neutrales ni dejan indiferentes a los sujetos que transitan por ellas².

Si la exclusión es entendida como “*marginación*”, es posible pensar la sociedad desde una lógica centro-periferia que concibe a las personas marginales como sujetos que por falta de recursos laborales, de habilidades comunicativas y psicosociales han “quedado fuera”. Talleres de habilidades sociales, actividades ocupacionales y acciones de formación e inserción, se diseñan para que las personas retornen de la periferia o para paliar en la medida de lo posible la visibilidad de la exclusión. Desde esa lógica, el trabajo socioeducativo se parece más a un *modelo de ingeniería social* que pone toda la responsabilidad y esfuerzo en el sujeto excluido, a menudo sin analizar de forma crítica el sistema que produce esa división entre centro y periferia.

Si la exclusión se piensa desde la metáfora de “*desviación*” se acentúa la idea de patología personal o social. Así, las personas en situación de exclusión serían aquellas que se “extravían” de las pautas establecidas o de las conductas previsibles y esperadas por su edad, grupo de pertenencia o perfil social. Bien porque están predisuestas a ello, bien por procesos de cosificación y estigmatización. Un análisis que dibuja un escenario social en que pobres, migrantes, víctimas de violencia o personas con problemas de adicción –por citar solo algunos– son culpables de la situación que experimentan. El diseño pedagógico es más parecido a un modelo de *prácticas terapéuticas o clínicas* –tradicionalmente correccionales o disciplinarias– que busca identificar las carencias que han conducido al extravío del sujeto para ofrecer soluciones.

Con frecuencia la exclusión se explica en relación a la idea de “*vulnerabilidad*”, que se manifiesta en la ruptura de redes sociales y familiares y en la fragilidad de los lazos del sujeto. Quizá conviene pensar la facilidad con la que etiquetamos a las personas como vulnerables y nos olvidamos de destacar sus fortalezas y valentías. Desde aquí las prácticas socioeducativas pretenden forta-

2. GARCÍA ROCA, J.: “Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones” en VIDAL FERNÁNDEZ, F. (2006): La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe FUEM de políticas sociales. Madrid: FUEM, pp. 9-27.

lecer la reconstrucción de redes sociales y estimular las potencialidades de los sujetos. En ese sentido, las *prácticas de resiliencia* confían en el papel activo de los individuos y los grupos para la gestión de su propia vida y para participar en la vida social. Un diseño pedagógico que apele a la cooperación y a la responsabilidad común, que active dinamismos comunitarios y devuelva el protagonismo robado a los sujetos excluidos, constatando que pueden ser interlocutores válidos en la construcción de la ciudadanía.

La cuarta metáfora planteada por García Roca entiende la exclusión desde la idea de “*naufragio*”. En ese sentido, los excluidos no serían sujetos desterrados, enfermos o frágiles sino sujetos que necesitan apoyo puntual, porque en algún momento de su trayectoria han perdido su horizonte vital o viven dificultades que les impiden rehacer la ruta inicialmente trazada. El modelo de intervención social se articula desde las *prácticas de acompañamiento*, que se basan en la relación de ayuda, cercanía y proximidad. Un diseño pedagógico que no pretende resultados previsibles y requiere la implicación y compromiso de todos los protagonistas. Prácticas que no pueden pensarse desde la urgencia, sino desde la experiencia vital como camino de conocimiento. Prácticas que se diseñan desde la colaboración y la singularidad y no desde la imposición o la eficacia.

Finalmente, el autor plantea una quinta metáfora que tiene que ver con la idea de “*rechazo*”. Desde aquí la exclusión se concibe como basurización o despojo, es decir, colectivos e individuos a los que se puede rechazar porque son sobrantes o porque su aportación es inútil a la dinámica social, rechazados que como máximo puede aspirar a ser reutilizados o reciclados. El autor habla aquí de un diseño pedagógico basado en *prácticas de cooperación* que impliquen a toda la ciudadanía y busquen la recuperación de los sujetos, que no los cosifique o los trate como mercancías según la utilidad que suponen para el sistema. Un modelo que requiere una acción colectiva y coherente, de alto componente político y comunitario.

No parece que uno solo de estos diseños resuelva las dinámicas de exclusión en la sociedad contemporánea, más bien es necesario combinar prácticas de responsabilización, terapéuticas, de resiliencia, de acompañamiento y de cooperación para hacerles frente. No obstante, estas cinco metáforas quizá pueden ayudarnos a ser críticos con nuestros diseños pedagógicos.

3.2. INSTITUCIONES COMO SISTEMAS DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN EN VALORES

Hemos comprobado que los diseños y modelos de pedagogía y trabajo social no son neutrales y se nutren de diferentes prácticas y acciones que conciben a los sujetos desde diferentes imaginarios. Pero ¿tiene algo en común el diseño pedagógico en una comunidad escolar que en un servicio o programa social? Cree-

mos que sí, cualquier institución socioeducativa puede explicarse como un sistema de prácticas que envuelve a sus miembros: prácticas, rutinas, actividades y momentos extraordinarios que los sujetos experimentan y que tienen un alto impacto formativo: el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, así como de la sensibilidad y la solidaridad social.

Con frecuencia al preguntar a maestras, educadoras y trabajadoras sociales por su tarea profesional, sus respuestas tienen más que ver con las finalidades y objetivos que de manera general realizan en sus instituciones. Sin embargo, al observar de cerca sus prácticas, hemos comprobado que su tarea cotidiana está llena de matices y tonalidades distintas, un saber profesional denso en acciones y actividades con diferentes grados de diversidad y complejidad, que contribuyen crear engranajes pedagógicos por los que los sujetos transitan: entramados pedagógicos de inclusión y reconocimiento³.

Es por ello que pensamos que la labor profesional de la pedagogía y el trabajo social es más parecida a una tarea de arquitectura y diseño. Una carrera de fondo, que no surge al azar, sino que es fruto de la de la experiencia, la reflexión teórica y la innovación creativa desde la experiencia. Cuando una profesora decide trabajar por proyectos para fomentar una mayor cooperación entre los miembros de clase, cuando un educador social piensa propuestas de ocio más atractivas y sostenibles para los jóvenes de un centro, o cuando una trabajadora social piensa en impulsar actividades de intercambio de saberes entre mujeres de diferentes grupos étnicos, todas están invirtiendo en un diseño pedagógico.

En otros espacios hemos definido ese diseño pedagógico como cultura moral, un entramado de prácticas de educación en valores, que en conjunto configura una organización educativa de alto impacto individual y colectivo (Puig, 2012). En definitiva, una institución es más parecida a una arquitectura de macro y microprácticas. Y ese engranaje o sistema tiene dos virtudes: en primer lugar, expresa en “lo que se hace” en una comunidad, es decir, nos permite asomarnos a la diversidad y complejidad de prácticas; y en segundo, nos habla de “lo que encarna lo que se hace”, es decir, de los valores que impregna ese diseño arquitectónico. Podríamos decir que, bien la tarea de educar en la escuela o bien la de acompañar y orientar en el trabajo y la educación social, no es tanto lo que se ex-

3. Pueden leerse algunos trabajos de carácter etnográfico en instituciones educativas en GIJÓN, M. (2011): *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas*. Barcelona: ICE-Horsori; PUIG, J. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62; MARTÍN, X. (2008): *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro; CERDA TOLEDO, M. de la (2011): *La ayuda entre iguales. Análisis de una modalidad de prácticas de aprendizaje y servicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral; director, Josep M^a Puig i Rovira).

plica en las reuniones o se escribe en proyectos, sino lo que se hace realmente en las instituciones. Puede ocurrir que lo que se dice que se hace y lo que se hace realmente coinciden en un alto grado. Ocurre también que lo que se dice que se hace es un discurso políticamente correcto o responde a un listado de valores y principios, con el que todos estaríamos de acuerdo, pero que no se evidencia en las prácticas cotidianas ni es la experiencia mayoritaria de las personas protagonistas de nuestra acción socioeducativa.

Este sistema, entramado o diseño arquitectónico tiene una unidad fundamental: la práctica, que hemos definido como un curso de acontecimientos, un proceso que normalmente persigue un objetivo previsible, que tiende a repetirse con frecuencia, que además, cristaliza valores en su realización y que apunta a adquirir virtudes (Puig, 2003). Las prácticas pedagógicas, suelen experimentarse en situaciones de taller, en las que una persona en situación de aprendizaje y una persona con cierta responsabilidad educativa se comprometen en acciones conjuntas –cognitivas, afectivas o procedimentales–; se disponen a la reflexión y la proyección –sobre sí mismo o la realidad que envuelve–; y experimentan lazos y afectos.

Concebir las instituciones educativas y sociales como sistemas de prácticas, nos acerca a una idea de la pedagogía compleja, dinámica y flexible, abierta a la innovación, atenta a los retos sociales que se le plantean y que no se limita a la protocolarización de la intervención. Profesionales que son capaces de abandonar una práctica cuando no funciona, readaptar las existentes a sus contextos sociales y comunitarios e inventar nuevos diseños acordes con los encargos sociales y los retos cívicos. Pocas escuelas, institutos, asociaciones, centros y servicios sociales son lineales, ordenados e impermeables, más bien, sus profesionales inventan la pedagogía cada día.

4. UNA APROXIMACIÓN A NIVELES Y TIPOLOGÍAS DE PRÁCTICAS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES

Realizar un mapa común de diferentes prácticas escolares y sociales requiere un esfuerzo de análisis que no es posible completar en este capítulo. Sin embargo, vamos a realizar dos aproximaciones a los núcleos en los que podemos organizar las prácticas en las instituciones, a partir de algunas investigaciones recientes y otras que hemos realizado en el pasado⁴. Por un lado, nos vamos a centrar en los ejes o niveles que agrupan las prácticas escolares, y por otros, los

4. En el ámbito escolar nos referimos a la investigación sobre educación en valores "*Espacios de Educación Moral en una Comunidad Escolar*", realizada en dos centros de educación primaria de Barcelona Ceip Drassanes y Ceip Castilla de 1998 a 2003.

núcleos en los que se agrupan las prácticas en la intervención con mujeres en contextos de prostitución⁵.

4.1. PRÁCTICAS EN COMUNIDADES ESCOLARES

En las escuelas e institutos, como ya hemos advertido, no existe una única vía o metodología que influya de forma exclusiva en el desarrollo de atmósferas de inclusión y reconocimiento sino que se dan en realidad cuatro vías distintas que, en conjunto, configuran un amplio entramado de prácticas para la autonomía y la convivencialidad. Nos referimos a las prácticas institucionales, transversales curriculares e interpersonales (Puig, 2012).

Prácticas institucionales

Nos referimos a las prácticas y acciones dirigidas a toda la comunidad educativa, actividades que, por sus dimensiones colectivas y formas de participación, constituyen el sello de identidad de una institución. El modo en que las escuelas plantean la gestión de sus equipos y la organización interna, prácticas en las que participa toda la comunidad como las fiestas y celebraciones; prácticas de cuidado como la acogida a recién llegados o mediación; prácticas de participación como la gestión de asambleas de delegados o la participación en proyectos comunitarios; y prácticas y metodologías que inspiran el trabajo curricular como el trabajo por proyectos o centros de interés, cuando tienen un eco en todos los miembros de una comunidad y se convierten en un *modus operandi* de un centro son prácticas institucionales.

Como ocurre en todas las prácticas, pero especialmente en las institucionales, no es suficiente diseñar y tener escritas las prácticas colectivas si la institución no vela por su funcionamiento, cuida y se compromete con su puesta en práctica o impulsa procesos de reflexión colectiva sobre el impacto real de ese nivel institucional de la práctica profesional.

Prácticas transversales

Nos referimos a aquellas prácticas dirigidas principalmente a la gestión de la convivencia y la relación. Son acciones que maestras y educadores desarrollan de forma transversal y en todos los ciclos para gestionar la vida colectiva. Nos refe-

5. En el ámbito social nos vamos a referir a la investigación "*Mujer, inmigración y prostitución: elementos para la intervención socioeducativa*", proyecto I+D, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco de Acciones Complementarias, convocatoria 2008. (Referencia EDU2008-04724-E/EDUC); y al proyecto "*Mujeres en la frontera: prostitución y trata en el contexto de México*", financiado en la convocatoria de 2010 para financiación de proyectos internacionales y de movilidad de profesores de la Universidad de Barcelona, de marzo a agosto de 2011.

rimos principalmente a las normas, rutinas y ocasiones. Las primeras, establecen las pautas de comportamiento que se espera de los jóvenes en situaciones concretas, tienen mayor efectividad si se explican las razones que las orientan, si los chicos participan en su gestión y revisión, y especialmente, si responden a una lógica de autonomía y responsabilidad. Las segundas, son pautas de trabajo curricular –como entregar y corregir deberes, revisar la agenda– y de gestión de lo cotidiano –como los cargos de clase–. Rutinas que se repiten siempre de la misma manera y logran generar canales de seguridad en los jóvenes. Finalmente, por ocasiones nos referimos a las respuestas que los docentes dan ante momentos inesperados de la vida cotidiana –como el estallido de un conflicto– pero que responden a esa misma lógica: un patrón de conducta esperado y acción previsible por parte de los jóvenes. Normas, rutinas y ocasiones tienen sentido si toda la comunidad comprende el alcance y sentido de las mismas y si son fruto de un compromiso coherente. Pierden efectividad si son listados de directrices y leyes ajenos a la vida cotidiana.

Prácticas curriculares

Nos referimos al conjunto de actividades curriculares que las educadoras diseñan en el grupo-clase. Acciones que están relacionadas con las formas de transmisión y negociación de contenidos y logran diferentes distribuciones del grupo clase, como el trabajo individual, grupal, el trabajo por rincones o de talleres. También son prácticas curriculares las acciones que están destinadas al autococonocimiento y la reflexión sobre sí mismo, y a la deliberación y debate colectivo. No se trata de situaciones de carácter privado que podrían tratarse en una tutoría individualizada, sino de situaciones en las que los alumnos deben compartir, redefinir y argumentar sus propias posturas y argumentos –ejercicios de clarificación, discusión de dilemas, asambleas de clase o las sesiones de educación para la ciudadanía–. En definitiva, acciones de clase en las que reflexionar juntos se convierte en vehículo educativo y en las que se utiliza el diálogo como procedimiento. Como ocurría con las prácticas institucionales no es suficiente organizar la clase en grupos o destinar un espacio para hablar para motivar un aprendizaje cooperativo o para provocar un diálogo reflexivo, es necesario que el educador vele por el sentido y ejecución de la práctica.

Prácticas interpersonales

Nos referimos aquí a la compleja y heterogénea red de relaciones que mantienen los miembros de una comunidad. En una institución educativa, tanto la instrucción y la construcción de saberes como la formación de la identidad, pasan por las relaciones que mantienen sus miembros. Se trata de aquellas situaciones de intercambio cara a cara entre profesorado y alumnado y entre iguales que presentan una gran variedad de tonalidades y matices. Como ocurre con los anterio-

res núcleos de prácticas, no parece suficiente que los miembros de una comunidad interactúen entre sí para que las relaciones que allí se mantengan sean formativas. Es necesario que los encuentros cara a cara en una comunidad sean de calidad. Por un lado, es importante que alumnos y alumnas se sientan respetados y queridos, que experimenten los logros y éxitos de su progreso personal y reconozcan las exigencias que supone su propio proceso educativo; por otro lado, es necesario que los adultos logren establecer vínculos tanto de confianza y comprensión, como de compromiso y exigencia con los sujetos.

Cada uno de estos ejes alberga en su interior tipos de prácticas simples y complejas que en conjunto configuran ese entramado pedagógico al que nos referimos anteriormente. Es la combinación de acciones de institucionales, transversales curriculares e interpersonales las que producen una arquitectura pedagógica característica.

4.2. PRÁCTICAS DE ATENCIÓN A MUJERES EN CONTEXTOS DE PROSTITUCIÓN

La práctica de educadoras y trabajadoras en contextos de prostitución es diversa como lo es también la realidad de las mujeres en situación de prostitución y trata. Encontramos una amplia diversidad de instituciones públicas y privadas que responden a finalidades y orientaciones distintas como proyectos de carácter sanitario y preventivo, programas y servicios de orientación jurídica, laboral o personal, programas residenciales de acogida, entre otros (Gijón, Zapata y Berroa, 2011).

Una de las primeras características de la intervención socioeducativa es la adaptación y flexibilidad en los espacios de intervención. Los proyectos sociales en contextos de prostitución trabajan como mínimo en dos escenarios posibles, en primer lugar, se acercan a los ambientes de prostitución con el objetivo de generar una relación de proximidad y conocer la realidad de las mujeres. Educadoras y trabajadoras sociales se acercan tanto a lugares públicos –calle y carreteras– como privados –pisos y clubes– donde visitan periódicamente a las mujeres y les ofrecen un espacio de acompañamiento, informan y resuelven dudas, e invitan a las mujeres a los servicios básicos que ofrecen las organizaciones. El segundo espacio de trabajo se da en la sede de la entidad, que puede o no estar cerca de los espacios de prostitución. En las instituciones se ofrecen servicios sociales básicos: orientación y atención psicológica, sanitaria, jurídica y laboral atendiendo a las necesidades y problemática de la mujer, y también servicios de carácter, terapéutico, formativo o lúdico. El trabajo en el seno de la entidad, persigue ofrecer una atención integral y un cierto seguimiento de la mujer.

Las prácticas de atención socioeducativa pueden organizarse en tres grandes grupos o ejes de acciones: las acciones de individualización, acciones de generación colectiva y acciones de impacto comunitario.

Prácticas de individualización

Nos referimos a actividades y acciones que pretenden ofrecer una atención individual, generar un espacio para el diálogo y promover un intercambio. En este tipo de prácticas las profesionales generan un espacio de acogida y dotan de herramientas a la mujer para que pueda elegir y libremente lo que considera más adecuado para su bienestar, aspecto que no siempre coincide con las propuestas de los profesionales. En cuanto a los contenidos y temas a trabajar, las educadoras destacan las necesidades, el proceso personal, los cambios, el cuidado, la salud sexual, el acceso a otro trabajo y la vida cotidiana familiar. Directa e indirectamente también se tocan temas como hábitos y responsabilidades, se trabaja el peso de estigma y se incide en el reconocimiento de competencias y valores de las mujeres. Algunas de las prácticas individuales más características son el acompañamiento en calle, la entrevista y la tutoría individual o el plan de trabajo individualizado.

Prácticas colectivas

Nos referimos a las prácticas de intervención grupal, que especialmente persiguen favorecer la relación y el conocimiento mutuo entre mujeres. En contextos de prostitución el trabajo individual tienen un peso notable, sin embargo casi todas las entidades ofrecen acciones colectivas, principalmente de carácter formativo o lúdico. Espacios que permiten compartir miradas y puntos de vista diferentes. En este tipo de intervenciones conviene destacar algunas acciones festivas que permiten fortalecer los vínculos y el sentido de pertenencia a la institución. En cuanto a los contenidos de las acciones formativas, se trabaja de manera prioritaria la autoestima y autonomía: bien en talleres específicos, bien en otros espacios grupales. Entre la oferta de formación básica se puede encontrar clases de español, informática o conocimiento del entorno; cursos de inserción laboral como iniciación al servicio doméstico, limpieza industrial, camareras de hostelería o búsqueda activa de empleo. Son característicos los talleres de prevención de salud sexual. Algunas de las prácticas más comunes son talleres, cursos, acciones formativas puntuales y acciones lúdicas y festivas.

Prácticas comunitarias

Nos referimos a acciones que persiguen la sensibilización social o la incidencia política en el ámbito de la prostitución. Prácticas que implican tanto la relación y coordinación con otras entidades y administraciones como de trabajo de incidencia social. Se pretende dar a conocer la realidad de la prostitución y las dificultades de las mujeres que la ejercen para exigir mayor compromiso de las administraciones, incidir en las políticas públicas o buscar alianzas con empresas privadas. En cuanto a los contenidos y temas de las acciones comunitarias, encon-

tramos principalmente el estigma, la reivindicación de los derechos de las mujeres, la persecución de la trata y la defensa de una vida libre de violencia. Algunas de las prácticas más características son los foros de coordinación, mesas técnicas y el trabajo en red con otras entidades; con la Administración para hacer llegar la voz de las mujeres y exigir mejores políticas; reuniones con otras entidades sociales y sanitarias para facilitar una mayor coordinación y mejora de servicios; y con empresas y fundaciones para garantizar alternativas socio-laborales y bolsa de empleo para aquellas mujeres que expresen el interés de un cambio laboral.

Parece que la inclusión y el reconocimiento tienen que ver con los recorridos que los sujetos realizan por las diferentes prácticas en el seno de las instituciones socioeducativas, un tránsito por entramados pedagógicos de diferente índole. Sin embargo, vamos a ver que todos los niveles de intervención educativa (institucional, transversal, curricular, de individualización, grupal y comunitario) están atravesados por una micropáctica: las relaciones interpersonales.

5. RELACIONES INTERPERSONALES: UNA VÍA DE COMPROMISO, CUIDADO Y RECONOCIMIENTO

Hemos sostenido que las relaciones constituyen un elemento de inclusión y reconocimiento, un dinamismo educativo que humaniza a los sujetos y les permite experimentar la individualización y el respeto. Para entender ese papel de las relaciones interpersonales conviene indagar en la ética de la alteridad contemporánea la noción de cuidado, compromiso y reconocimiento. Recogeremos a continuación tres núcleos de reflexiones, las aportaciones de Carol Gilligan y Nel Noddings que destacan la necesidad universal de ser y sentirse cuidado, una propuesta denominada ética del cuidado que destaca la calidad emocional de las relaciones y que apunta a la compasión como característica de la condición humana. Las ideas de Martin Buber y Emmanuel Lévinas que destacan la naturaleza relacional de la vida humana y entienden el reconocimiento del sujeto como un compromiso mutuo infinito de personalización y entrega. Y las propuestas de Axel Honneth y Paul Ricoeur que destacan la importancia de la relación como vehículo de reconocimiento.

5.1. NATURALEZA COMPASIVA DE LA CONDICIÓN HUMANA: LA ALTERIDAD COMO CUIDADO

Gilligan investigadora en el terreno del desarrollo moral ha cuestionado las investigaciones de Kohlberg, por estar excesivamente centradas en el cognitismo y el formalismo. Para la autora, es necesario tener en cuenta las diferencias de género en el razonamiento moral (Gilligan, 1982). Sostuvo que la moralidad no tenía que ver exclusivamente con el desarrollo de la razón o la justicia, sino con las emociones y con el hecho irrefutable de la convivencia con los otros. Esta condición relacional pone sobre la mesa una característica humana: necesidad de todas

las personas de ser comprendidas, aceptadas y amadas. La ética no puede reducirse entonces a una cuestión de justicia o derechos sino que debe incluir la compasión y el punto de vista de los otros. Para Gilligan la sociedad se explica por la experiencia colectiva de individuos que participan y se preocupan mutuamente en asuntos concretos, una conexión entre congéneres que permite comprender que estamos unidos por vínculos de compasión y cuidado (Gilligan, 1982).

La propuesta de Noddings coincide en mucho con las aportaciones de Gilligan, respondemos a las necesidades por la necesidad de cuidado que caracteriza la condición humana, aspecto que se convierte en una responsabilidad moral universal: cuidar de otros (Noddings, 1995). El cuidado pasa de ser un impulso espontáneo que se experimenta en las relaciones interpersonales a una responsabilidad moral universal⁶. La ética del cuidado se manifiesta en la acogida, en una respuesta afectiva que no es neutral ni procedimental, sino un impulso de ayuda. Desde esta óptica la finalidad de la educación no es tanto la transmisión de conocimientos, sino proporcionar a los sujetos una experiencia de cuidado. La responsabilidad profesional apuntaría así a desarrollar en las personas las capacidades que les permitan cuidar de los que le rodean y contribuir a desarrollar una comunidad de cuidado (Noddings, 1992).

Cabe preguntarse si en nuestras instituciones socieducativas los esfuerzos se dirigen en la esfera cognitiva o afectiva. Si la energía de los equipos recae mayoritariamente en la transmisión de conocimientos, en la evaluación y acreditación de los aprendizajes, o si por el contrario se comprende la educación como una práctica relacional orientada a cultivar y desarrollar relaciones de cuidado. Probablemente, una institución necesita de ambos esfuerzos, no obstante, el papel formativo de las relaciones requiere escuchar, acoger y comprender la subjetividad de los otros. Aproximarse a la intervención como un acto orientado a proporcionar experiencias de ternura y el afecto es sin duda una experiencia de reconocimiento y confianza.

5.2. NATURALEZA RELACIONAL DE LA CONDICIÓN HUMANA: ALTERIDAD PERSONALISTA Y COMPROMETIDA

Para Buber la naturaleza humana es relacional, no existen sujetos aislados sino sujetos en relación. La forma en que las personas se relacionan con la realidad y con los otros se explica desde dos conceptos o protopalabras: por un lado, la relación *yo-tú*, que expresa libertad recíproca, una aproximación al otro desinteresada y libre sin temores ni intereses; por otro, la relación *yo-ello*, que im-

6. Para la autora, la naturaleza ética de nuestra humanidad se concreta en el "*preocuparse de*" la persona concreta en de las relaciones interpersonales, y evoluciona hasta un sentimiento universal de cuidado hacia cualquier humano, el "*preocuparse sobre*".

plica control y poder, que conduce a la impersonalización y la cosificación de la realidad y los demás (Buber, 1998). La autenticidad tiene que ver con el tipo de relación *yo-tú* que es la única que puede conducir al *nosotros*. Para Buber, éste nosotros se concreta en el diálogo, una unión de dos personas que mantienen una responsabilidad y compromiso mutuo. Existir y construir un nosotros auténtico implica considerar a los otros y al medio desde una óptica de humanidad y no desde una lógica instrumental y objetivante.

Para Emmanuel Lévinas la característica esencial del ser humano no es la racionalidad y autonomía, sino la capacidad de salir de ser sí mismo y responsabilizarse del otro (Lévinas, 2000). Si existe una condición humana de carácter universal es, para el autor, la vulnerabilidad. Y ese presupuesto, en vez de conducirnos a la desesperanza, al olvido o a la fatalidad, se convierte en la única oportunidad de compromiso con el otro. El otro, en su vulnerabilidad nos interpela, nos conmueve y nos invita a salir de una existencia cómoda para ser consciente de nuestras propias fragilidades. Ese compromiso con la alteridad huye de posicionamientos victimistas porque se basa en una obligación moral intrínseca a lo humano: a responder a la demanda del otro antes que al propio interés. Para el autor, el amor y el vínculo humano están por encima de la razón analítica. Así, el único camino para una existencia auténtica es estar disponible para el otro: una responsabilidad mutua infinita (Lévinas, 1993).

Este compromiso se manifiesta en Lévinas en la noción de *rostro*, que es el lugar de la acogida y la donación. El rostro es el lugar donde no puede haber engaños, donde es posible comprender esa condición de vulnerabilidad. La relación con la alteridad se basa en una reciprocidad desigual: salir del yo y quedar a expensas del otro. Cualquier otro modo de relación implica totalitarismo, una acción que reduce al sujeto a objeto de placer, de conocimiento, etc. Para el autor el reconocimiento no puede darse en condiciones recíprocas sino asimétricas y de entrega. Una perspectiva que contribuye a abandonar la imagen de un sujeto aislado en su entorno, sino eternamente vinculado a los otros por lazos de compromiso.

Las aportaciones de Buber y Lévinas, aunque se sitúan en la esfera de la reflexión metafísica, nos hacen conscientes de la humanidad que nos vincula y nos apelan a un compromiso con la alteridad. Cabe preguntarse si las instituciones pedagógicas están atravesadas por flujos de relación humanizantes y auténticas, o por el contrario, relaciones objetivantes o instrumentales que anulan y ahogan al sujeto. Cuál es la experiencia mayoritaria de los jóvenes y las personas que participan en los proyectos y servicios sociales, la de sujetos singulares, conocidos y apreciados por las personas que les atienden o por el contrario la de sujetos desconocidos y al servicio de una lógica administrativa. En definitiva, las aportaciones de Buber y Lévinas no nos conducen a un análisis descriptivo de la realidad, pero sí a la toma de conciencia sobre las relaciones que se mantienen en

una institución. Una reflexión que debe motivarnos al desarrollo de prácticas que construyan humanidad y al abandono de aquellas acciones rutinarias, que desdibujan al sujeto o le hacen sentir un usuario de servicios.

5.3. NATURALEZA DE ÉTICA DE LA CONDICIÓN HUMANA: LA ALTERIDAD COMO RECONOCIMIENTO

Axel Honneth ha realizado una propuesta ética y política basada en el reconocimiento. Para el autor, la relación con la alteridad no es exclusivamente un elemento de cuidado o compromiso, sino que se funda en el reconocimiento. Y en ese sentido, no es posible alcanzar la justicia sino es por medio del reconocimiento de sujetos, de derechos y de colectivos. En definitiva, el reconocimiento no es un discurso políticamente correcto sino acción moral (Honneth, 1997).

Partiendo de un análisis minucioso de las situaciones de menosprecio, el autor, establece tres vías de reconocimiento. La primera forma de menosprecio es la tortura y el daño físico, acciones que provocan la vergüenza social, el miedo a la autoridad o la falta de confianza. La segunda forma, es la exclusión social y la destitución de derechos, aspectos que provocan la falta de equilibrio en el autoconcepto y autorespeto. Finalmente, la tercera forma tiene que ver con las acciones que anulan la dignidad, cosifican y provocan la ruptura de lazos sociales de los sujetos. Para estas tres formas de menosprecio, el autor establece tres vías o caminos de reconocimiento. Para la primera, se apunta al amor y a los vínculos interpersonales como herramienta de reconocimiento, para la segunda se apunta a la restitución de derechos, y para la tercera, se indica la solidaridad y la empatía con los miembros de la sociedad. Establece así el autor como espacios de reconocimiento: el ámbito interpersonal, la ley y el compromiso social. Sin embargo, este reconocimiento no se produce al azar, sino que se explica en la lucha por el reconocimiento que los sujetos realizan a nivel micro en los vínculos interpersonales, en la lucha por el reconocimiento de derechos, y a nivel social, en la lucha por el reconocimiento de la estima social (Honneth, 1997).

Paul Ricoeur (2005) en una aproximación fenomenológica establece tres usos del término reconocimiento y realiza una propuesta de reciprocidad basada en la gratuidad, alejándose de la tesis de Honneth.

El primer lugar, el uso del término reconocimiento tiene que ver con la identificación, es decir, cuando se conoce o se identifica un concepto con un objeto, en ese sentido el límite entre conocer y reconocer es más bien difuso. El segundo lugar, el autor habla del reconocimiento de sí, que es posible gracias a la conciencia reflexiva de sí mismo. Se concibe así un sujeto capaz de mirarse a sí mismo y entrar en diálogo reflexivo. Para el autor la toma de conciencia no es exclusivamente un acto de análisis o arrepentimiento, sino es el acto por el cual el

sujeto se reconoce como capaz de hablar, de actuar, y especialmente, capaz de contar y contarse –de ahí que el autor hable de identidad narrativa. Un proceso en espiral que configura lo humano y que pone al sujeto en diálogo narrativo con la memoria y la promesa de futuro. El sujeto es capaz de releerse, extrañarse e interpretar lo que es permanente y lo que es cambiante en uno, la *mismidad* y la *ipseidad*. En ese diálogo narrativo el sujeto es capaz de voluntad y responsabilidad, es consciente de su capacidad y su deseo.

En tercer lugar, el autor habla del reconocimiento mutuo, un movimiento de acercamiento a la otredad definido como la dialéctica entre el reconocimiento y el no reconocimiento. Para Ricoeur es necesaria una interpretación más generosa que la lucha por el reconocimiento de Honneth, ya que puede generar un conflicto de intereses individualistas o situar a los sujetos en una condición de víctimas. El autor propone una idea pacífica de reconocimiento mutuo, basada en la idea de "*mutualidad*" más que en la reciprocidad simétrica. Un reconocimiento generoso, que retoma de la idea de amor que no espera nada a cambio de la tradición greco-cristiana. Una ética de la reciprocidad o de la *mutualidad* que permite llegar al reconocimiento basándose en la idea de gratitud de lo donado. Igual que Lévinas, no concibe a un sujeto aislado y fragmentado, tal y como la filosofía moderna ha dibujado, sino alguien que necesita de los demás y, especialmente, del reconocimiento de los demás para ser sujeto. La condición humana se caracterizaría por el diálogo consigo mismo, con el otro y con el propio deseo de realización. Sin embargo, Ricoeur se aleja de los planteamientos de Lévinas en el origen del compromiso mutuo. Para el filósofo francés, el sujeto no puede abandonarse hasta olvidarse a sí mismo, ya que solo puede haber compromiso si existe una estima de sí mismo, un reconocimiento de sí mismo.

Cabe preguntarse por las experiencias de reconocimiento de los sujetos en las instituciones socioeducativas, si responden a un reclamo y reivindicación o se produce por una experiencia de reciprocidad y gratitud. Si el reconocimiento no es una cuestión de obligación o de formalismo, sino de reciprocidad y estima mutua, quizá conviene analizar las prácticas pedagógicas y las relaciones que establecen maestras, educadoras y trabajadoras sociales para ver si ofrecen oportunidades para experimentar el reconocimiento gratuito.

Nos hemos detenido en diferentes propuestas éticas contemporáneas para aproximarnos a la noción de cuidado, compromiso y reconocimiento que puede experimentarse en las relaciones interpersonales. Parece que las denominadas éticas de la alteridad destacan el vínculo humano como camino de cuidado, personalización y compromiso. Las relaciones pueden ser un medio para experimentar la confianza mutua, un camino de humanización y una vía de desarrollo personal que evite la lógica instrumental, la cosificación, el olvido o la indiferencia.

6. ENCUENTROS CARA A CARA EN UNA SITUACIÓN DE CARÁCTER PEDAGÓGICO

En una institución el desarrollo de la confianza mutua se construye en la relación; el aprendizaje de hábitos y su traducción en formas de comportamiento, y el aprecio por el respeto se apoyan en los vínculos que mantienen sus miembros. En definitiva, parece que el desarrollo de la autonomía y la convivencialidad se produce gracias a la red de relaciones que educadores y sujetos tejen a su alrededor. Analizaremos a continuación los encuentros cara a cara entre profesionales de la educación y del trabajo social para acercarnos a esa idea de micropedagogía de la relación.

6.1. ENCUENTROS CARA A CARA Y MICROPEDAGOGÍA DE LA RELACIÓN

Maestras, educadoras y trabajadoras sociales se dirigen infinidad de veces a jóvenes y personas que participan en los servicios. Cuando una maestra valora la aportación de un alumno en una asamblea, cuando un educador recrimina una actitud de intolerancia a un joven o cuando una trabajadora social alienta a una persona a ir a una entrevista laboral sin miedo, nos encontramos ante situaciones de encuentros cara a cara con una finalidad pedagógica. En una décima de segundo o por varios minutos; en grupo o en privado, los encuentros cara a cara entre un sujeto que tiene una responsabilidad pedagógica y un encargo social, y otro que está en un proceso de aprendizaje y acompañamiento, constituyen la práctica menor de intervención educativa.

Una micropedagogía que atraviesa todas las prácticas en los diseños pedagógicos, el átomo de la intervención que da tonalidad y densidad a la arquitectura pedagógica de cualquier institución. Nos encontramos ante la unidad básica de la pedagogía que forma al sujeto de un modo individual, facilitándole el desarrollo de la conciencia, la inteligencia y la reflexividad, y que conforma también de modo social, proporcionándole la oportunidad de participar y cooperar en infinidad de situaciones de interacción.

En otros textos hemos definido los encuentros cara a cara en un contexto de enseñanza y aprendizaje *como a aquellas situaciones donde el educador se relaciona con un único interlocutor comprometiendo a ambos protagonistas en una situación de participación conjunta. Una situación de interacción educativa que permite la formación de la identidad, la moralidad y el conocimiento*⁷. Corregir un ejercicio, realizar un elogio o atender una pregunta son solo algunos ejemplos de encuentros en una situación de enseñanza aprendizaje.

7. GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó, pp. 42-45.

Los encuentros cara a cara entre profesionales y sujetos protagonistas de la acción educativa implican un *intercambio cognitivo* y un *vínculo afectivo* (Gijón 2004, 2011). En primer lugar, una situación de cara a cara supone un proceso de negociación de información, contenidos y competencias, una acción cognitiva que requiere atención, escucha, comprensión, diálogo y deliberación, una acción conjunta en la que los protagonistas construyen mutuamente el saber. En segundo lugar, una situación cara a cara implica también el establecimiento de un intercambio afectivo, emociones de diferente tipo que fluyen, a veces se desbordan, y nunca dejan indiferentes a los protagonistas. Una carga emocional que ambos experimentan y que puede permitir la percepción empática del otro.

Las relaciones que mantienen los miembros de una comunidad educativa permiten el desarrollo narrativo de la identidad cultural y biográfica. Una situación de interacción que posibilita integrar y consolidar ciertos aprendizajes, que permite a los participantes vehicular sentimientos y emociones y les predispone a la cooperación y a la confianza en el otro.

6.2. EJES DE LA RELACIÓN EDUCATIVA

Sistematizar y analizar los encuentros en situación educativa nos ha permitido visibilizar la cantidad e infinidad de matices que tienen las interrelaciones en la práctica cotidiana. Un ejercicio que no debe servir para cuantificar o encorsetar la tarea profesional, sino para reflexionar sobre qué eje de la relación educativa destinan más esfuerzo las profesionales.

En situaciones escolares, hemos detectado que las relaciones entre maestras y alumnos y alumnas giran en torno a tres núcleos principales: la transmisión de conocimiento, la valoración y el cuidado, y la regulación de la convivencia (Gijón, 2004).

Los encuentros de *transmisión de conocimiento* son aquellas situaciones cara a cara en las que se pretende facilitar la adquisición de contenidos informativos, procedimentales y de valor. Los momentos en los que mediante preguntas y respuestas, indicaciones, explicaciones, correcciones y otras estrategias las maestras intentan transmitir y construir saberes con los jóvenes.

Los encuentros de *valoración y cuidado* son situaciones de interacción cara a cara en los que mediante múltiples estrategias de acogida, aprecio y comprensión, se pretende aumentar la autoestima, generar sentimientos de confianza y bienestar, fomentar el reconocimiento y facilitar la construcción de la identidad equilibrada. Un núcleo de interacciones que se centra en mantener una relación cálida y de reconocimiento que ayude a los jóvenes a apreciarse como personas.

Los encuentros de *regulación de la convivencia* son momentos de interacción cara a cara en los que mediante múltiples estrategias de advertencia y pre-

sión, se pretende modificar el comportamiento y la actitud de los alumnos. Se trata fundamentalmente de recriminaciones y sanciones, que aunque no son las más apropiadas para generar reconocimiento, son utilizados como estrategias para regular el comportamiento de los jóvenes.

En situaciones de atención a mujeres en contextos de prostitución, la interacción cara a cara entre profesionales y mujeres, parece que responde también a tres grandes ejes: la orientación y el acompañamiento, la valoración y mejora de la autoestima, y el fomento de la toma de conciencia y responsabilización.

Los encuentros de *orientación y acompañamiento* son aquellas situaciones cara a cara en la que trabajadoras y educadoras sociales ofrecen información y datos relevantes que tienen que ver con las demandas, las necesidades y otros aspectos. Pretenden contribuir a mejorar la calidad de vida ofreciendo información sobre derechos, servicios y acceso a otras redes de salud y servicios que pueden ser útiles. Buena parte del trabajo pedagógico tiene que ver con la gestión de la información, sin embargo, también se producen otras situaciones que tienen que ver con la escucha y el establecimiento de vínculo. Un espacio de intercambio sobre la historia vital, los sueños y deseos de las mujeres.

Los encuentros de *valoración y mejora de la autoestima* son situaciones cara a cara que pretenden devolver una imagen positiva de la mujer, reconocer sus logros y fortalecer sus capacidades para transferirlas a todas las esferas personales. Son frecuentes las situaciones en que las profesionales promueven una mirada a la historia y la realidad de la mujer para visibilizar y verbalizar aspectos positivos, evitar descalificaciones o autoexigencias que pueden dañar la estima de las mujeres. Un tipo de relación que permite establecer canales de confianza y respeto entre la profesional y la mujer.

Los encuentros de *toma de conciencia y responsabilización* son situaciones cara a cara en las que se intenta fomentar procesos reflexivos y de deliberación. Las educadoras y trabajadoras sociales no dan respuestas cerradas o consejos a las inquietudes planteadas por las mujeres sino que intentan dibujar un abanico de posibilidades junto a la mujer para impulsar procesos de empoderamiento y toma de decisiones. A menudo son situaciones de fomento de la autonomía que se nutren de decisiones personales y responsabilidad individual, pero cuentan con el apoyo cercano de una profesional.

En el día a día de una clase no sólo se transmiten conocimientos, se comparten sentimientos, se viven momentos de complicidad y buen humor y se hace necesario poner límites a los comportamientos y actitudes que dificultan la convivencia y el respeto. En la práctica del trabajo social no solo se gestionan ayudas y se orienta hacia servicios especializados, sino que se acompaña y se generan lazos de confianza y se impulsan procesos de autonomía y responsabilidad. En cada ámbito pedagógico se hace necesario prestar atención a estos distintos nú-

cleos de la interacción y buscar el equilibrio entre los distintos ejes de la práctica relacional. La construcción de los lazos de confianza y respeto en una comunidad, así como el desarrollo de la autonomía individual y la solidaridad están íntimamente relacionados con las relaciones que se mantienen en una colectividad.

7. CLAVES PARA MEJORAR LA MICROPEDAGOGÍA

Un análisis de los encuentros cara a cara debe servirnos para diseñar espacios de interrelación y atención personalizada en los que los sujetos se sientan aceptados, cuidados y estimulados con su propio desarrollo personal. Se hace necesaria una micropedagogía sensible a las relaciones interpersonales, que apunte a principios de cuidado, compromiso y reconocimiento con los sujetos que trabaja. La versatilidad y el dinamismo de las relaciones hace difícil que un profesional pueda programar los tipos de encuentros que puede desarrollar en su práctica, sin embargo, vamos a proponer algunas ideas que permitan optimizar los flujos de relaciones y proporcionar experiencias de reconocimiento a los sujetos.

Personaliza las relaciones. La micropedagogía de la relación debería ofrecer experiencias que personalicen y singularicen a los miembros de una comunidad educativa. Pare ello es conveniente dirigirse a cada uno por su nombre, personalizar al máximo las propuestas individuales y evitar utilizar la ridiculización o la ironía. Es importante que la persona experimente que no es indiferente para la profesional, sino que es sensible a su individualidad y singularidad.

Establece contactos cara a cara. La pedagogía sensible a la vía interpersonal debería esforzarse por mantener contactos cara a cara con todos los miembros de una clase o un grupo de intervención. Conviene esforzarse en destacar a los sujetos, estimular su participación y otorgar protagonismo a todos los miembros de una comunidad. Es importante mantener un flujo abundante de encuentros, pero no se trata de multiplicar cualquier tipo de cara a cara, sino de aquellos que humanicen a las personas y las hagan protagonistas de experiencias de cuidado, compromiso y reconocimiento.

Ofrece espacios para la acogida. Una micropedagogía que se preocupe de las relaciones se esfuerza en ofrecer experiencias de hospitalidad y refugio a los sentimientos, experiencias y vivencias de los sujetos. Evitar juicios de valor y acoger gratuitamente desde la cercanía y la proximidad el mundo del otro. Una tarea en la que maestras, educadoras y trabajadoras sociales deberían huir de la indiferencia y estar preparadas para los interrogantes que el otro despierta en los procesos de mutualidad y reciprocidad.

Interés por las necesidades y deseos. La pedagogía de la relación cara a cara es sensible al proceso de maduración personal y permanece atenta a los intereses del sujeto sin incomodar o indagar en el terreno privado. Tiene en cuenta que

cada sujeto tiene una experiencia distinta y una concepción de sí mismo que se exterioriza en la relación con los demás. El educador debería mostrar interés por las inquietudes, el mundo afectivo y por los deseos que manifiestan los sujetos. Interesarse por sus necesidades, sus interrogantes, sus expectativas y sus sueños.

Confiar en las posibilidades. La micropedagogía debe ser especialmente sensible a que los sujetos definan y se comprometan con su propio proyecto vital. Una actitud que está íntimamente relacionada con la confianza que el profesional deposita en los sujetos. Una pedagogía de lo interpersonal que cree en las posibilidades antes que en los fracasos, y logra con optimismo que las personas lo hagan también. Es también una pedagogía del éxito y de la esperanza, que motiva y alienta a los alumnos a superar retos y asumir responsabilidades. Una actitud que multiplica el efecto de cualquier práctica pedagógica y que requiere también una responsabilidad: no generar falsas expectativas o inocular sueños e ilusiones que no son las propias del sujeto.

Ofrece modelos y pautas. La micropedagogía de la relación promueve interacciones densas y fluidas que establezcan canales de seguridad y confianza entre los sujetos. Se aleja de actitudes que puedan provocar miedo y ofrece rutinas y patrones de acción que generen seguridad. Además de proporcionar pautas de convivencia, es sensible a exigir mínimos cuando los sujetos se han comprometido en un proceso formativo.

Diseña espacios de relación. Es necesario diseñar prácticas y espacios de encuentro interpersonal, es decir, cuidar y orientar el diseño pedagógico para buscar espacios de intercambio y relación. Es una responsabilidad de las y los profesionales cuidar las relaciones con los sujetos. La tarea socioeducativa requiere un compromiso de reconocimiento incondicional con el otro del que no se puede rehuir.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del capítulo hemos intentado explicitar la importancia del diseño pedagógico desde una óptica sistémica, una mirada global a las instituciones que nos permitiera detectar la diversidad de prácticas pedagógicas y el engranaje complejo que configuran. Esa óptica macroscópica nos ha permitido detectar un elemento transversal y omnipresente en todas las prácticas, una micropedagogía de la relación que puede contribuir a generar atmósferas de inclusión y reconocimiento en las instituciones. También hemos definido la unidad de esa micropedagogía como encuentro cara a cara, y hemos visto que las relaciones en las instituciones, aún con fines y encargos sociales distintos, responden ejes: transmitir, valorar, regular, orientar, acompañar o responsabilizar. Para concluir desarrollaremos algunas ideas que tienen que ver con la práctica profesional y con la concepción de la pedagogía.

De la generación de conocimiento la práctica de reconocimiento. Las instituciones sociales y educativas destinan muchos esfuerzos a la transmisión de conocimientos e informaciones, aspectos sin duda importantes, pero deben revisar si entre sus prácticas se diseñan espacios y momentos de reconocimiento. Cómo cuidan las prácticas para que las personas que transitan por ella se sientan sujetos singulares, con capacidades y fortalezas para dibujar su propios trayectos personales

Del problema social al encuentro con el sujeto. La pedagogía y el trabajo social deben liberarse de perfiles y caracterizaciones que nos convierten en técnicos de la ayuda o la educación, para prestar atención a la historia y experiencia de los sujetos a los que atiende. La práctica profesional se centra en sujetos, que pueden pertenecer a grupos de exclusión, pero que son sujetos con capacidades y deseos.

Del protocolo a la arquitectura de prácticas. Conviene pensar la tarea de maestras, educadoras y trabajadoras sociales desde el diseño de prácticas flexibles y creativas. La pedagogía se inventa cada día en la práctica, una renovación que requiere entramados densos en complejidad y diversidad y a la vez flexibles y mutables, capaces de adaptarse a los cambios.

De la distancia profesional a la proximidad. Sin perder la profesionalidad, creemos que conviene pensar la idea de distancia profesional en la práctica pedagógica. Hemos comprobado que la tarea de profesionales tiene mucho que ver con generar vínculos y lazos de confianza, diseñar un espacio de proximidad sin invadir al sujeto. Nos parece interesante pensar la práctica profesional más desde la proximidad que desde la distancia.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ARGYLE, M. (1969): *Análisis de la interacción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BÁRCENA, F. Y MÉLICH, J. C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BUBER, M. (1988): *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- DE LA CERDA TOLEDO, M. (2011): *La ayuda entre iguales. Análisis de una modalidad de prácticas de aprendizaje y servicio*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral; director, Josep M^a Puig i Rovira).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1999): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA ROCA, J. (2006): "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en VIDAL FERNÁNDEZ, F. (dir.): *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe FUEM de políticas sociales*. Madrid: FUEM.

- FREINET, C. (1990): *Per l'escola del Poble*. Vic: Eumo.
- GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- GIJÓN, M. (2011): *Valores en la educación infantil. Un año en la clase de las jirafas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- GIJÓN, M. (2012): "Relación y encuentros cara a cara", en PUIG, J.: *Cultura Moral*. Barcelona: Graó, pp. 109-130.
- GIJÓN, M. y PUIG, J. M. (2011): "Encuentros y convivencia escolar". *Revista do Centro de Educação*, 35, pp. 367-379.
- GIJÓN, M.; ZAPATA, D. y BERROA, M. (2011): "Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención", en TRILLA, J. (coord.): *Del estigma a la indignación*. Barcelona: Bellaterra.
- GILLIGAN, C. (1982): *In a different voice: psychological theory of women development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- GOFFMAN, E. (1961): *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- GOFFMAN, E. (1963): *Behaviour in public place*. Glencoe: The Free Press.
- GOFFMAN, E. (1969): *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN, E. (1970): *El ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOFFMAN, E. (1994): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HONNETH, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- LEVINAS, E. (1977): *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- LEVINAS, E. (1993): *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- LEVINAS, E. (2000): *Ética e infinito*. Madrid: La Balsa de la Medusa.
- MARTÍN, X. (2008): *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. y EDWARDS, D. (1999): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- NEILL, A. S. (1986): *Summerhill*. Vic: Eumo.
- NODDINGS, N. (1992): *The challenge to care in schools*. New York: Teacher College Press.
- NODDINGS, N. (1995): *Philosophy of educations*. Boulder: Westview Press.
- MAKARENKO, A. S. (1997): *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- MEAD, G. H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

- ORTEGA, P. (2004): "La educación moral como pedagogía de la alteridad". *Revista Española de Pedagogía*, 227, 5-30.
- POSTIC, P. (2000): *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- PUIG, J. (1999): *Feina d'educar. Relats sobre el dia a dia d'una escola*. Barcelona: Edicions 62.
- PUIG, J. (2003): *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- PUIG, J. (coord.) (2012): *Cultura moral*. Barcelona: Paidós.
- RICOEUR, P. (2005): *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
- ROGERS, C. (2002): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós (1ª ed. 1961).
- ROGOF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I. (1980): *La relación asistencial. Aportes del psicoanálisis kleiniano*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TREVETHICK, P. (2006): *Habilidades de comunicación en la intervención social*. Madrid: Narcea.
- VAN MANEM, M. (1998): *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES PAKISTANÍES EN LA RIOJA A TRAVÉS DE SU MIRADA

M^a Ángeles Goicoechea Gaona
Universidad de La Rioja

Iratxe Suberviola Ovejas
Universidad de La Rioja

Isabel Lizarraga Vizcarra
IES Escultor Daniel

PRESENTACIÓN

Este estudio pretende identificar y analizar las actitudes, ventajas y dificultades del colectivo de niñas pakistaníes que se presentan en la educación formal, en relación a la cultura escolar riojana. Si bien éste es el objetivo principal, también se ha tratado la educación no formal de este grupo, porque las conexiones entre un tipo y otro de educación son inevitables y complementarias.

Aunque el carácter de esta investigación es cualitativo, antes de presentar los resultados, ofrecemos datos cuantitativos sobre la población pakistaní matriculada en los centros educativos de Logroño y del resto de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Esta información fue solicitada en una fase avanzada de este estudio, al obtener información sobre un posible absentismo escolar de las niñas pakistaníes. No es objeto de esta primera investigación indagar acerca de las razones de este hecho, pero no podemos dejar de señalarlo.

En el diseño de esta pesquisa se pretendía obtener datos de las estudiantes pakistaníes matriculadas dentro del sistema educativo formal, de los profesionales de la educación, de las familias y de jóvenes autóctonos. De este amplio espectro, hemos desarrollado la primera fase, que trata de preparar las herramientas para la recopilación de datos en dichos grupos de población; y la segunda, que se refiere al grupo, en nuestra opinión, más importante, el de las chicas pakistaníes.

La metodología elegida ha sido la cualitativa y, en concreto, dentro de las técnicas de recogida de datos, se ha optado por la entrevista abierta. Para su elaboración se partió de un protocolo que surgió tras una reunión mantenida con profesionales de educación secundaria (psicopedagogos y profesores) y profesionales del trabajo social (ONG). En el Anexo I presentamos en forma de cuadro este guión.

Este documento, aunque abarca distintas cuestiones según la población objeto de las entrevistas, cuenta con una estructura similar, en la que se intenta obtener información sobre los siguientes ámbitos:

- Datos personales del entrevistado/a.
- Escolarización.
- Recursos para el estudio.
- Percepción del sistema educativo.
- Expectativas educativas.
- Relaciones con los demás.
- Ventajas de la migración.
- Ser o sentirse diferente.
- La religión y sus símbolos.

Superada la primera fase de concreción y elaboración de la herramienta que nos serviría para recoger los datos, pasamos a la aplicación de entrevistas. De todos los colectivos que en un principio iban a ser estudiados, el más significativo es el de chicas jóvenes pakistaníes matriculadas en centros de educación secundaria, y por ello decidimos centrarnos y empezar por éste.

La primera tarea fue contactar con los distintos centros educativos y solicitar su colaboración para seleccionar en cada uno a dos alumnas procedentes de Pakistán y entrevistarlas. Todos los centros han aceptado colaborar y nos han abierto las puertas, siendo el profesorado del centro quien aconsejó sobre las jóvenes a quienes entrevistar.

El número de entrevistas realizadas ha sido de diez, dos por cada centro educativo, y se distribuyen de la siguiente manera:

- 7 con estudios de educación secundaria obligatoria.
- 3 con estudios de educación postobligatoria.

Una de las primeras modificaciones sobre el diseño propuesto ha sido incluir en nuestro estudio las apreciaciones y valoraciones de jóvenes de educación postobligatoria, porque las consideramos muy cercanas en edad y experiencia a quienes están cursando la educación secundaria obligatoria y constatamos que pueden aportar una perspectiva más madura, objetiva y completa.

Con objeto de ampliar y poder contrastar la información obtenida en las entrevistas con las niñas y jóvenes pakistaníes y constatando la dificultad de entrevistar a las madres de las alumnas debido a la falta de conocimiento del idioma castellano, se tomó la decisión de modificar el diseño inicial, compartiendo los datos obtenidos por las compañeras del ámbito social. Solicitamos a estas investigadoras que en sus entrevistas a mujeres adultas incluyeran aspectos de educación; del mismo modo, nosotras hemos recogido cierta información más propia del ámbito social al entrevistar a las estudiantes, que compartimos con ellas, pues nos ayudan a contextualizar y comprender a estas jóvenes, pero no van a ser analizadas en este estudio.

1. LA POBLACIÓN ESCOLAR PAKISTANÍ. DATOS CUANTITATIVOS

En los datos aportados por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Rioja de los cursos 2009/2010 y 2010/2011 sobre el alumnado pakistaní de esta Comunidad se aprecia un importante y progresivo incremento en el número de esta población en las aulas. Este hecho se produce en todas etapas y en ambos sexos, aunque de un modo desigual, puesto que se observa un mayor crecimiento en el alumnado masculino.

El siguiente gráfico muestra el incremento producido por etapas educativas y según sexo de los alumnos.

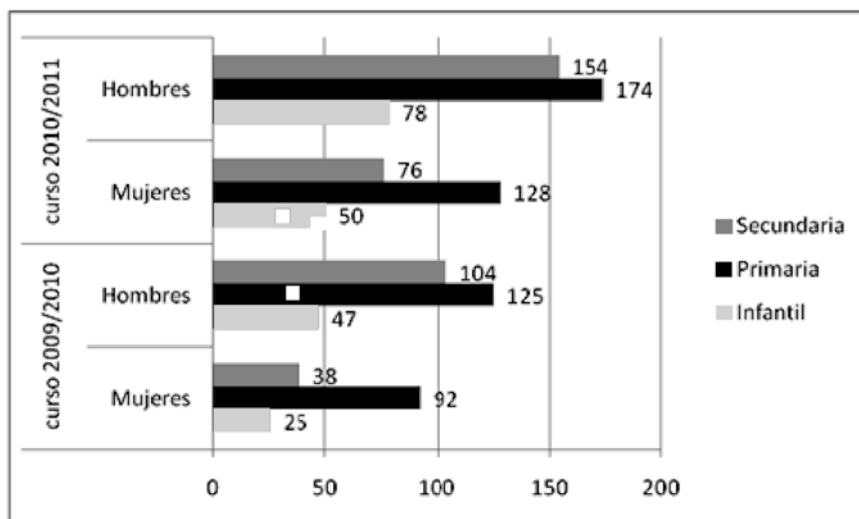


FIGURA 1. Incremento de alumnado pakistaní por sexo y etapa en los cursos 2009/10 y 2010/11.

Es sorprendente que en todos los niveles educativos la población femenina es significativamente inferior a la masculina. La primera pregunta que nos surge es: ¿dónde están las niñas?

Otro hecho que nos llama la atención en este primer acercamiento es que las niñas van desapareciendo conforme llegan a la educación secundaria, por lo que nos cuestionamos qué razones sociales, económicas o culturales provocarán este hecho.

Los datos del curso 2010/2011 proporcionados por este organismo sobre la distribución del alumnado pakistaní en la Comunidad Riojana muestran una disposición desigual en las diferentes poblaciones, pudiéndose observar un porcentaje de más de 87% en Logroño.

TABLA 1. Distribución de la población pakistaní en el curso 2010/2011.

| | | | | | |
|-------------------|---------|----|----------------------------|---------|-----|
| ALBELDA DE IREGUA | HOMBRES | 6 | LOGRONO | HOMBRES | 368 |
| | MUJERES | 3 | | MUJERES | 226 |
| ARNEDO | HOMBRES | 9 | NAJERA | HOMBRES | 7 |
| | MUJERES | 2 | | MUJERES | 2 |
| CALAHORRA | HOMBRES | 1 | NALDA | HOMBRES | 0 |
| | MUJERES | 3 | | MUJERES | 1 |
| EZCARAY | HOMBRES | 16 | SAN VICENTE DE SONSIERRA | HOMBRES | 2 |
| | MUJERES | 10 | | MUJERES | 0 |
| HARO | HOMBRES | 26 | STO. DOMINGO DE LA CALZADA | HOMBRES | 7 |
| | MUJERES | 6 | | MUJERES | 4 |
| LARDERO | HOMBRES | 1 | VILLAMEDIANA DE IREGUA | HOMBRES | 1 |
| | MUJERES | 7 | | MUJERES | 0 |

Fuente: Elaborada a partir de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de La Rioja.

Al realizar un análisis genérico de estos datos podemos observar la diferencia existente entre el número de hombres y de mujeres escolarizado. Este hecho, cuando menos, resulta singular y sorprendente, ya que estamos hablando de 425 varones escolarizados, frente a 257 mujeres.

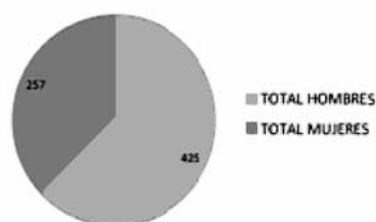


FIGURA 2. Distribución por sexos del alumnado pakistaní en La Rioja en el curso 2010/11.

En cuanto al reparto de estos estudiantes por etapas y/o programas educativos, se observa que el mayor número de alumnado se concentra en la etapa de Educación Primaria, con un total de 302 alumnos y alumnas. En Educación Secundaria Obligatoria están escolarizados 230 y en Educación Infantil 128. En los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) hay un total de 16 estudiantes y únicamente 6 jóvenes pakistaníes están en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM).

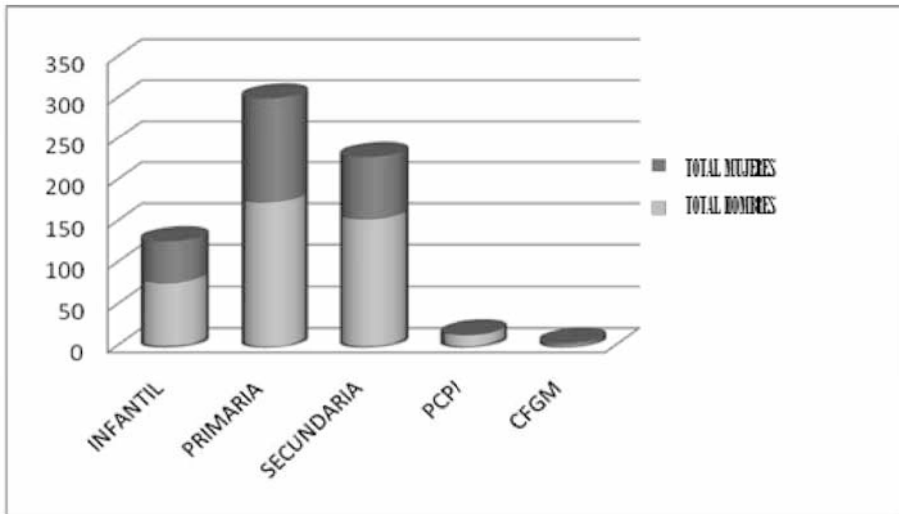


FIGURA 3. Distribución del alumnado pakistaní por sexos y organización de enseñanzas en el curso 2010/11.

Al observar el gráfico anterior podemos apreciar que se produce un descenso en el alumnado femenino escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a Educación Primaria. Mientras que en Primaria nos encontramos un número de 128, en ESO solamente son 76. Esto no resultaría tan sorprendente si sucediera de igual manera con el alumnado masculino. Sin embargo, en este colectivo hay escolarizados 174 niños en Educación Primaria y 154 en Secundaria. Como se puede apreciar en la siguiente figura, el número de varones no desciende de forma tan cuantiosa al cambiar de etapa.

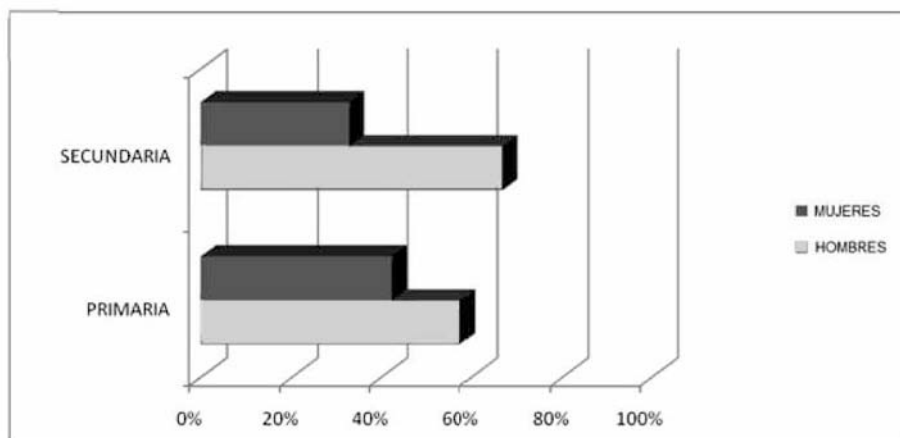


FIGURA 4. Distribución por sexos del alumnado pakistaní en Primaria y Secundaria.

Si hablamos en términos porcentuales, observamos que la brecha entre el alumnado escolarizado por sexos se amplía considerablemente en una y otra etapa. En Educación Primaria la diferencia porcentual es de 5,24% favorable a los alumnos varones, mientras que en Educación Secundaria la variación se acentúa hasta un 33,92%. A la vista de estos datos nos podemos preguntar qué ocurre en el alumnado femenino: ¿se prioriza traer a España a los hijos varones antes que a las hijas?, ¿hay niñas que a una determinada edad son enviadas a Pakistán?, ¿es posible que algunas niñas no estén escolarizadas? Parece claro que estas jóvenes no tienen acceso a la educación de forma igualitaria respecto a los varones. Si esto es así, la integración, el desarrollo personal, el acceso a un puesto de trabajo y otra infinidad de posibilidades que ofrece la educación, estarán siendo limitadas.

A la luz de estos datos, podríamos preguntarnos si se está produciendo la negación del derecho a la educación de las niñas. Katarina Tomasevski (2002) en el informe a la Comisión de Derechos Humanos explicó que la concretización del derecho a la educación es un proceso continuo que pasa ordinariamente por cuatro fases: 1) Reconocimiento de la educación como derecho; 2) Segregación de ciertas categorías como las mujeres, las personas indígenas, etc.; 3) Paso de la segregación a la asimilación por la vía de la integración; 4) Adaptación a la diversidad.

En el desarrollo de esta investigación, encontramos que en estos momentos los centros educativos riojanos y las familias pakistaníes afincadas en esta comunidad no están cumpliendo todos estos pasos.

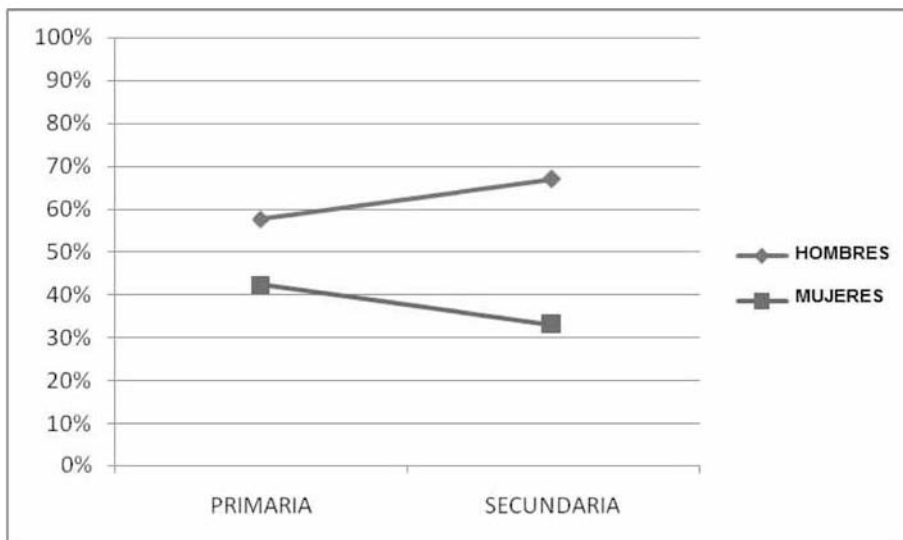


FIGURA 5. Brecha de escolarización entre alumnos varones y mujeres.

2. DEFINICIÓN DE LOS PERFILES DE LAS ENTREVISTADAS

Antes de iniciar este estudio decidimos abarcar un amplio espectro de población pakistaní y de aquella autóctona que tuviera relación directa con la pakistaní. Nuestra perspectiva pretendía incluir a muchas y diversas personas, pero teniendo en cuenta los escasos recursos económicos y humanos con los que contamos, poco podíamos profundizar.

Las primeras entrevistas a jóvenes pakistaníes nos animaron a ampliar el número de entrevistadas para obtener una mayor riqueza de información y la confirmación de algunos de los datos que teníamos de la reunión con los profesionales.

Como se ha comentado anteriormente, la dificultad de comunicación vivida en la primera experiencia como consecuencia del idioma nos hizo desistir de entrevistar a madres.

Finalmente esta primera parte de desarrollo del proyecto se refiere a niñas y jóvenes pakistaníes residentes en Logroño y matriculadas en un centro educativo situado en esta ciudad, dejando para fases posteriores al resto de población.

Todas las jóvenes que participaron en este estudio son musulmanas y proceden de la provincia del Punjab en Pakistán.

En total hemos realizado diez entrevistas, que hemos codificado de la forma que explicamos a continuación para que se entienda el significado de estos números y letras:

(Número de entrevista Estudiante Edad Años en España)

No hemos aludido al sexo, puesto que todas ellas son mujeres, ya que es la población objeto de este estudio.

La relación de las muchachas entrevistadas se traduce en los siguientes códigos:

- Niña pakistaní estudiante de ESO (1.es.13.4)
- Joven pakistaní estudiante de ESO (2.es.16.3)
- Joven pakistaní estudiante de ESO (3.es.18.3)
- Joven pakistaní estudiante de ESO (4.es.17.5)
- Niña pakistaní estudiante de ESO (5.es.14.3)
- Niña pakistaní estudiante de ESO (6.es.13.3)
- Joven pakistaní estudiante de ESO (7.es.16.11)
- Joven pakistaní estudiante de Educación Superior (8.es.15.6)
- Joven pakistaní estudiante de Educación Superior (9.es.19.9)
- Joven pakistaní estudiante de Educación Superior (10.es.19.10)

Denominamos “joven” a aquella que es mayor de 15 años y “niña” a la que tiene 13 o 14 años.

3. RECOPIACIÓN DE DATOS

La técnica empleada para recopilar los datos ha sido la entrevista abierta o semiestructurada. Se ha optado por esta técnica porque creemos que permite expresar más profundamente las razones y sentimientos de las jóvenes pakistaníes.

Las entrevistas se realizaron en el propio centro educativo de cada una de las estudiantes, donde se contó con un espacio que reunía condiciones de privacidad y, en la mayoría de los casos, no hubo molestias de ruidos ni interrupciones.

Las entrevistas han sido registradas con una grabadora digital. Posteriormente se ha trasladado el archivo de voz al ordenador, desde donde las propias investigadoras han realizado la transcripción. De cada persona entrevistada contamos con un archivo de sonido, otro en formato Word de la transformación de ese archivo sonoro en texto y de un anexo o documento adjunto sobre las condiciones e impresiones acerca de la entrevista y, en algunos casos, de informaciones adicionales de las entrevistadas.

4. CATEGORIZACIÓN

Partiendo del guión de la entrevista y tras haber finalizado la fase de su administración y transcripción, realizamos un resumen de cada una de ellas y un cuadro comparativo de aquellos aspectos más relevantes de cada una de las diez entrevistas.

Tras este trabajo, el equipo de investigadoras se reunió para establecer unas categorías iniciales que permitieran el estudio y tratamiento de los datos. Estas categorías se aproximan a las que mostramos a continuación, pero no fueron exactamente éstas, puesto que, al ir avanzando en el análisis, algunas cambiaron de orden o de denominación.

Las categorías definitivas son las siguientes:

TABLA 2. Categorías del estudio.

| | |
|--------------------------------------|---|
| 1. INICIACIÓN AL CASTELLANO | 1.1. Lugar de adquisición de la lengua castellana |
| | 1.2. Percepción sobre el aprendizaje de la lengua |
| | 1.3. Demandas / Propuestas de mejora |
| 2. SISTEMA EDUCATIVO | 2.1. Percepción general |
| | 2.2. Profesorado |
| | 2.3. Compañeros/as |
| | 2.4. Asignaturas con/sin dificultad |
| | 2.5. Comparación con el sistema educativo pakistaní |
| 3. INTEGRACIÓN EN EL CENTRO | 3.1. Círculo de amistad-sexo |
| | 3.2. Salidas fuera de casa |
| | 3.3. Formas de vestir: ropa tradicional y chándal |
| | 3.4. Velo |
| 4. APRENDIZAJE DE LA RELIGIÓN | 4.1. Institución de enseñanza |
| | 4.2. Transmisión oral |
| | 4.3. Aprendizaje memorístico |
| | 4.4. Traducción |
| | 4.5. Críticas a estas formas de enseñanza |
| 5. DIFERENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS | 5.1. Educación formal |
| | 5.2. Educación familiar y comunitaria |

ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Como se aclara en la presentación de toda la información obtenida en las entrevistas, sólo se ha utilizado aquella que hace referencia más o menos directa a la educación de las muchachas pakistaníes.

Para desarrollar este análisis se ha tomado como hilo conductor las categorías expuestas en el apartado inmediatamente anterior, último de la presentación.

1. INICIACIÓN AL CASTELLANO

La importancia de esta categoría radica en que el conocimiento del idioma del país de recepción de las personas inmigrantes se torna indispensable. No solo para llevar a cabo una adecuada inclusión y aprovechamiento del sistema educativo, sino como la principal herramienta de comunicación para favorecer la integración.

La adquisición del lenguaje castellano como segunda lengua puede llevarse a cabo por diversos métodos. No obstante, es difícil utilizar los modelos clásicos de la educación bilingüe para que se mantenga la lengua familiar y a la vez se produzca una inmersión lingüística en la lengua del país de acogida. Entre otras razones porque, en primer lugar, la diversidad lingüística (beréber, árabe dialectal, mandinga, urdu, tagalo, etc.) es enorme y no es posible pensar en un profesorado preparado para ello. En segundo lugar, porque algunas de estas lenguas son ágrafas y no se pueden emplear como instrumento de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Vila, 1999).

Todas las jóvenes entrevistadas desconocían el idioma castellano en su totalidad antes de instalarse en España y todas ellas lo han aprendido, con mayor o menor grado de perfección, pues en las entrevistas realizadas en castellano se observa un elevado dominio en la comprensión de la lengua en casi todas ellas, pero así mismo se aprecian notables diferencias en la expresión oral de unas y otras, al comunicarse con las entrevistadoras.

Esta categoría, a su vez, se divide en otras tres sub-categorías, presentes de un modo mayoritario en las entrevistas realizadas, que son: lugar de adquisición de la lengua castellana y apoyos recibidos para tal fin, bien dentro del sistema educativo o fuera de él; impresión sobre la adquisición de la misma; demandas y propuestas de mejora.

1.1. LUGAR DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA CASTELLANA

Al analizar las respuestas, en referencia a las personas y apoyos recibidos así como al lugar de aprendizaje del castellano, se observa que existe una variación en los ámbitos de adquisición del idioma. Uno de los más habituales es el de las

asociaciones, entre las cuales hay que destacar la Asociación de Promoción Gitana e YMCA.

Sí, aprendí un poco de español allí, (en referencia a la Asociación de Promoción Gitana). Después cuando vine al cole ya aprendí todo el castellano [...] Mis hermanas ya saben español, han estado en un sitio aprendiendo español, en YMCA, y una ya ha trabajado en traducir español (1.es.13.4).

Otra modalidad de adquisición de la lengua castellana se da a través de la escolarización en un centro ordinario en el aula de inmersión lingüística. De forma mayoritaria, las alumnas que han utilizado este ámbito de aprendizaje del castellano lo han hecho durante unos meses.

San Francisco (hace referencia al centro (CEIP) donde fue escolarizada al llegar a Logroño) para aprender español. Para aprender español [...] Dos meses (2.es.16.3).

En San Francisco, para aprender castellano [...] Seis meses (3.es.18.3).

Yo fui al San Francisco para aprender [...] A inmersión lingüística [...] Creo que unos tres o cuatro meses (4.es.17.5).

Sin embargo, en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Navarrete El Mudo también se da otra modalidad, que consiste en salir del aula ordinaria durante unas horas al día para aprender español con una profesora de apoyo, que enseña a todos los extranjeros que desconocen el idioma.

En nuestro colegio, había muy pocos alumnos extranjeros, entonces sí, diríamos que había una profesora que nos cogía en todo el colegio todos los que eran extranjeros, nos juntaban y nos enseñaba español ella. Y yo creo que ella, no sé, su forma de enseñar era tan buena que en seis meses ya casi, yo ya entendía español y empezaba a hablar (8.es.15.6).

La cuarta técnica que aparece en las entrevistas como modo de aprendizaje del castellano se produce a través de familiares o conocidos que se encontraban en España previamente.

Entonces mi padre en las vacaciones nos estuvo diciendo: 'las cosas básicas, yo quiero que lo sepáis, así cuando lleguéis al colegio lo vais a entender' (8.es.15.6).

Aprendí primero uno, dos, tres y después... Es que era un señor de nuestra familia (se corrige), de nuestro pueblo y nos dio un libro de castellano a urdu y de allí aprendimos todas las hermanas (1.es.13.4).

Bueno, bien, como tenía amigas y me ayudaban a hablar español y decir cosas, que cómo se llaman esta cosas y todo (6.es.13.3).

La submersión es otro de los ámbitos mediante el cual estas jóvenes adquieren el castellano. Esto hace referencia a la escolarización de las alumnas en aulas ordinarias en las que el aprendizaje se produce de forma espontánea. Este método se aplicaba principalmente en las alumnas que más tiempo llevan en España, con independencia de su edad cronológica a la llegada:

No, es que tampoco lo noto ¿sabes? El idioma no me acuerdo cuándo lo aprendí (7.es.16.11).

[...] para que me pudieran dar apoyo y eso, para que pudiera entender. Pero clases en español, no, directamente a clase normal (10.es.19.10).

1.2. PERCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

En esta categoría se pueden apreciar variaciones importantes. La mayoría de las alumnas perciben de forma positiva el aprendizaje del castellano y describen su adquisición como fácil y rápida.

Muy bien... (en referencia a su aprendizaje del castellano en el aula de inmersión) Mucho (en alusión a si aprendió mucho y si le agradó hacerlo) (2.es.16.3).

Sí... hablar bien (como respuesta a si le ha resultado fácil el aprendizaje) (3.es.18.3).

No obstante, se debe mencionar que algunas de las alumnas que expresaban que el aprendizaje había sido rápido y fácil y que ya comprendían y hablaban todo, mostraban signos de falta de comprensión y una deficitaria expresión en las entrevistas. En definitiva, se pudo observar que su percepción sobre su propio dominio de la lengua era mayor a las competencias comunicativas efectivamente demostradas.

Son varias las personas entrevistadas que mencionan que el aprendizaje del castellano no les resultó complicado, porque ya sabían inglés, y deben de percibir cercanía entre este idioma y el español, no siendo tanta con el urdu, su lengua materna.

Antes no hablaba en clase, antes me daba vergüenza... y me ponía muy nerviosa. Y después intenté hablar y ha conseguido [...] Pues te digo, en general nada, porque yo ya sabía inglés y con el inglés he aprendido (en respuesta a dónde ha encontrado la mayor dificultad a la hora de aprender castellano) (4.es.17.5).

Otro aspecto destacable es la mayor rapidez de aprendizaje en contextos donde la presencia de personas pakistaníes es mínima.

Cuando fui a Las Gaunas (CEIP) no había ningún pakistaní. Como estaba sola aprendí rápido español-castellano [...] (¿Tú crees que aprendió mejor castellano tu hermana que ha ido al San Francisco (CEIP) o tú o tu hermano que no habéis ido allí?) Yo aprendí rápido [...] Porque como no había pakistaníes y todas las personas, y de mi hermana todas en San Francisco son pakistaníes, casi todos. Y no hay ningún español... (6.es.13.3).

Como se ha apuntado en el apartado anterior, aquellos que han aprendido por submersión, sin preámbulos o refuerzos en lengua castellana, presentan una mayor competencia lingüística.

1.3. DEMANDAS/PROPUESTAS DE MEJORA

Al analizar las entrevistas realizadas, en lo referente a las propuestas de mejora y demandas, las alumnas pakistaníes prefieren tener uno o una docente como referencia, como sucede en primaria, en lugar de un profesor o profesora por materia como sucede en secundaria.

Sí, es que como aquí cambian los profesores, allí no cambiaban tantos. Una profesora era la misma. Una que era de inglés, que era sólo otra, pero lo demás era una profesora [...] Como en 6º, que tenía un solo profesor, que era (nombre del profesor) y uno que era de música, que era otro... (en alusión a su preferencia por tener menos profesores) (6.es.13.3).

Otra de las demandas detectada, en la interpretación de diversas situaciones de malestar narrado por las jóvenes, es el excesivo tiempo transcurrido entre la llegada al país y la escolarización. Las alumnas ven este tiempo como perjudicial y con excesivas tramitaciones.

Pues la escuela, que primero tienes que pedir el DNI, primero dicen que tienes que traer el DNI y hacer el documento y luego se tarda un año, o algo así. Por eso tienen que estar un año en casa y estudiar después de un año (6.es.13.3).

[...] y en un principio, como muestra la matriculación y eso, hasta que te dicen qué colegio puedes tener... (9.es.19.9).

Una de las sugerencias aportada es la conveniencia de traducción o ayuda para comunicarse en los primeros momentos, como paso previo a la adquisición del castellano.

Pues yo quiero que los alumnos que vienen nuevos, de otro colegio, tiene que tener un alumno o una persona que traduce a esos alumnos o les ayuda, bueno, no traduce, si no no van a aprender, o les ayuda a aprender ¿sabes? (4.es.17.5).

Una interesante propuesta de mejora realizada por varias alumnas entrevistadas es la petición de formación para el aprendizaje del castellano destinada a sus madres, para posibilitarles la integración y el desarrollo. En este sentido se debe tener presente que la barrera que las personas inmigrantes han de superar es la de aprender una lengua distinta a la suya. Ellas, en un lugar extraño y con unas relaciones bastante deshumanizadas, son “obligadas” a utilizar la lengua del país de recepción para “sobrevivir” y defender sus derechos (Reyes, n.d.).

Pues crear una escuela para las mujeres pakistaníes, que son... para madres... porque mi madre en casa hablamos nuestro idioma. Yo intento hablar con ella para que ella se aprende mejor, para hablar ella. A ver, si ella va al médico voy con ella... pero a mí no me gusta que ella esté callada y yo hablando. A mí me gusta que hablen todos de mi familia (4.es.17.5).

2. SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación, bajo el epígrafe: “Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”, Sección Tercera, Capítulo I, Título II, regula los aspectos relativos a la escolarización y a los programas específicos del alumnado inmigrante. Dentro de este Título, el artículo 78 establece que corresponde a las Administraciones Públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación deberá garantizarse, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

De igual forma, propone que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, para continuar de esta forma su educación con aprovechamiento.

El artículo 79 contempla que también corresponde a las Administraciones educativas el desarrollo de programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los y las estudiantes en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Así mismo, la adopción de las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que com-

porta la incorporación al sistema educativo español también corresponde a las Administraciones educativas.

En esta categoría se analiza la percepción de las alumnas sobre el sistema educativo español, tanto de forma general como en otros aspectos más específicos, como la apreciación en la relación profesor-alumno y entre compañeros, las asignaturas que revisten mayor dificultad y aquellas que les resultan más fáciles y las diferencias entre el sistema educativo pakistaní y el español.

2.1. PERCEPCIÓN GENERAL

El estudio desarrollado por la Fundación Pfizer (2008) incluye entre sus conclusiones que el sistema educativo español es valorado de forma muy positiva. Los inmigrantes son el sector que muestra un mayor nivel de satisfacción: 79,5% frente a un 63% de la población española. En consonancia con este estudio, la mayoría de las personas entrevistadas en nuestra investigación también presentan una apreciación positiva sobre el sistema educativo español, con afirmaciones como:

No sé, está bien. Todo está bien (2.es.16.3).

No obstante, cuando se profundiza en esta cuestión, surgen incomodidades o ciertas demandas, aunque siempre lo valoran por encima del sistema escolar pakistaní. Uno de estos desacuerdos tiene relación con las clases en las que se les escolariza.

[...] pero yo quería ir a 1º de ESO, no a Compensatoria. Me gusta que me den libros y me den muchos deberes... porque de mayor quiero ser profesora (1.es.13.4).

En este sentido, se debe volver a recordar que en muchas ocasiones la percepción sobre sus capacidades puede no corresponder con la realidad.

2.2. PROFESORADO

Hay que tener en cuenta que la integración o la segregación de los alumnos de minorías depende, en gran medida, de que el profesorado tome conciencia de la magnitud de su influencia sobre su alumnado, no solo como persona sino también como profesional, con sus valores y sus actitudes, con su serio compromiso en la educación de estos alumnos y con un ejercicio autorreflexivo. Los profesores ejercen una poderosa influencia sobre la integración escolar de los alumnos de culturas minoritarias, a través de su forma de ser y de actuar en la dinámica cotidiana propia de la enseñanza diaria (Jordan, 2000).

De forma mayoritaria las alumnas entrevistadas valoran muy positivamente a los docentes con los que se han relacionado. Se les califica como simpáticos, equitativos e implicados con la labor docente.

... es muy maja. Todas lo son, muy majas (4.es.17.6).

... a mí no me han tocado profesores como esos que me ignoren, o tengan algo contra mi religión o en contra de mi vestimenta" (10.es.19.10).

Mejor, porque me comporto bien en la clase y los otros no. (En alusión a si los profesores le tratan mejor o peor que a otros alumnos) El de matemáticas siempre dice que: 'os voy a echar a todos', menos yo, que me porto bien (1.es.13.4).

Una de las entrevistadas, sin embargo, percibe en ciertos profesores desigualdad en el trato entre pakistaníes y otras nacionalidades. Aunque se está refiriendo a cómo ha sido tratada su hermana en otro centro educativo y no ella misma, que manifiesta haberse sentido siempre bien con sus profesores y profesoras.

Bueno, algunos profesores apoyan más a los españoles [...] Bueno a los pakistaníes ayudan poco. En éste sí que ayudan a los pakistaníes, pero en otros colegios ayudan a marroquíes o a otros, pero... menos a pakistaníes, creo (6.es.13.3).

En el análisis de las entrevistas se aprecia cómo una de las alumnas percibe la relación con las profesoras más cercana que la de los profesores, no tanto debido a la actitud del profesor varón, sino a componentes culturales y personales de la alumna.

Es que a veces cuando hablo con uno profesores [...] si estás en vez de ti, como estoy hablando contigo, si fuese con un hombre, pues no hablaría [...] No sé. Igual me pongo nerviosa o me da vergüenza (4.es.17.5).

2.3. COMPAÑEROS

Las relaciones interpersonales que se producen en el aula deben verse como uno de los pilares fundamentales en la educación intercultural, que marcarán igualmente su calidad y su eficacia en la formación social de las futuras generaciones. La consideración de los grupos minoritarios en un sistema de igualdad, la incorporación de aportaciones multiculturales en la dinámica docente, la promoción de relaciones interpersonales en un marco de tolerancia, igualdad o solidaridad, son ejemplos de calidad en las interrelaciones personales. En este sentido, difícilmente podemos enseñar a los estudiantes valores igualitarios y de tolerancia, sin ponerlos en funcionamiento tanto en relación con los alumnos, como con los educadores (Fernández-Castillo, 2010).

La mayoría de las entrevistadas afirman que en algunas ocasiones se han sentido rechazadas o miradas, por parte de algunos alumnos y alumnas, debido principalmente a las diferencias culturales, más específicamente a la forma de vestir.

... algunas chicas que no hablan conmigo, pues no me gustan. Es por la ropa. Una chica que es de mi clase, por la ropa que pongo de mi país. Se critica algunas veces... Es una tonta esa chica. El año pasado le criticaba a otra chica pakistaní que estaba en su clase y ahora este año conmigo... (6.es.13.3).

No (se aprecia poca contundencia en la negación en la respuesta a si ha encontrado problemas entre los compañeros para ser aceptado en el grupo) (¿Entre los chicos más que entre las chicas o cómo?) En principio sí, bueno cuando comencé a llevar el pañuelo, entonces sí me miraban como: '¿ésta quién es!' Al principio sí, pero poco a poco se van acostumbrando también... (7.es.16.11).

En el análisis de una de las entrevistas de una alumna se aprecia que ésta considera que algunos compañeros creen que los pakistaníes no deberían ir a los colegios de forma obligatoria. Pone en cuestión el derecho a la educación.

Sí. Bueno hay, había malos también [...] Porque no me caen bien. Porque se creían que son españoles y no sé, no querían que los pakistaníes obligatoriamente vienen en el colegio (4.es.17.5).

Casi todas las alumnas entrevistadas perciben como buenas sus relaciones entre iguales. No han experimentado conductas racistas o discriminatorias. Sin embargo, se puede observar, como veremos más adelante en la categoría de integración, que estas relaciones positivas se circunscriben únicamente al contexto del aula, puesto que la mayoría de ellas no traslada esta relación de "amistad" fuera del ámbito escolar.

Todos los alumnos, amigos, amigas me caen muy bien. Las que me caen muy bien, yo también les caigo bien [...] A mí me ayudan todos... si no entiendo algo pregunto a la profesora o a algún amigo o amiga y me explican (4.es.17.5).

Mis compañeros a mí me aceptaron, nadie me dijo nada, por ropa ni nada, ni me miraron con caras así: '¡a ver cómo está vestida!' ni nada. Aquí lo que más importancia dan es a los estudios [...] Tengo de Marruecos, de Rusia, muchas amigas españolas, pakistaníes, todas (en alusión a su grupo de amistades) [...] Yo me he ido a casa de mis amigas marroquíes y de pakistaníes y ellas también han venido a mi casa (9.es.19.9).

2.4. ASIGNATURAS CON/SIN DIFICULTAD

La característica más destacable de las respuestas dadas por las alumnas en esta sub-categoría es su variedad. Prácticamente no se encuentra coincidencia entre las entrevistadas sobre las asignaturas que les suponen mayor dificultad:

Algunas veces no me gustan las mates y naturales porque es un poco difícil (6.es.13.3).

Yo en sociales [...] Mucha, sí. Porque en sociales salen unas palabras que no he oído ni en mi vida... (4.es.17.5).

[...] bueno, siempre se me han dado mal las matemáticas y he suspendido alguna evaluación (7.es.16.11).

Los exámenes de electricidad o madera (1.es.13.4).

[...] historia se me da mal, no me gusta nada la historia (10.es.19.10).

Sin embargo, existe coincidencia en cuanto a identificar la asignatura de inglés como una de las más fáciles:

[...] tengo otros lenguajes, también inglés (10.es.19.10).

Inglés me gusta (piensa) yo creo que nada más (5.es.14.3).

Esto tiene que ver con el inglés es una lengua oficial en Pakistán, por lo que, aunque no la hayan estudiado en el colegio, están familiarizadas con ella. Como se ha señalado anteriormente, en algunos casos el conocimiento de este idioma les ha facilitado el aprendizaje del castellano.

2.5. COMPARACIÓN CON EL SISTEMA EDUCATIVO PAKISTANÍ

En el análisis de las entrevistas realizadas, se aprecia un desconocimiento de la organización de etapas y ciclos en cuanto a las diferencias entre el sistema educativo español y el pakistaní. Sin embargo, se encuentran coincidencias en el funcionamiento interno de las aulas. Una de las apreciaciones que se reitera a la hora de describir la escuela de Pakistán es la utilización del castigo físico como método educativo con el fin de obtener logros pedagógicos y disciplinarios.

Sí, cuando no hacen los deberes o no escuchan a los profesores [...] A mí nunca me pegaron (lo dice en tono alegre) pero a mis amigas sí (6.es.13.3).

[...] como el sistema es muy fuerte y que si no estudias entonces te dan golpes y eso (9.es.19.9).

Porque muy majos. Porque de Pakistán pegaban mucho... Aquí no pegan. Aquí tranquilos y no pegan mucho. Y no chillan (2.es.16.3).

Por el contrario, aquí identifican al profesorado como benévolo porque no aplica castigos corporales.

También se percibe diferencia en la implicación y preparación del profesorado de España respecto al del país de origen.

[...] es que ahí, yo creo que los profesores (hablando de Pakistán) no te dan tanto interés, no ponen apoyo, están ahí de que si hemos venido para cumplir nuestro deber, y ya está. Pero no veo una formación perfecta en los profesores, como para enseñarnos bien, algunos pueden que sí pero no todos (9.es.19.9).

Implicita está la justificación de que en su país la formación del profesorado es deficitaria, hecho que no podemos olvidar, puesto que los estudios de magisterio en Pakistán no son universitarios.

Por otra parte, también se mencionan diferencias en cuanto al comportamiento de los alumnos en las escuelas españolas y en las pakistaníes, y mencionan la indisciplina como una de las características de las aulas españolas en comparación con las pakistaníes.

Sí. Además es que tienen que escuchar al profesor (se refiere a sus compañeros). Ella está explicando y les dice 'callaros', pero no callan. ¿Y eso te pasaría en Pakistán? No, en Pakistán no pasa eso. ¿Por qué? Porque los alumnos atienden al profesor y todo (6.es.13.3).

De forma velada también podemos percibir que el profesorado español no hace valer su autoridad, es demasiado permisivo.

Por último, se menciona como una importante diferencia la escuela segregada de Pakistán frente a la escuela mixta de España.

¿En Pakistán las escuelas eran solo de niñas? 'Sí, sólo de niñas' (2.es.16.3).

No es de extrañar esta segregación en un país donde la religión y cultura musulmana influyen en la escuela. A ello se unen otras tradiciones culturales ancestrales que tienden a mantener una clara diferencia entre hombres y mujeres perpetuada a través de la educación. Más adelante, en la categoría de diferencias entre chicos y chicas, incidiremos en este aspecto.

3. INTEGRACIÓN ESCOLAR

La integración escolar como aprendizaje para una posterior integración social tendría que abordarse en todos los centros escolares, acojan o no a alumnado extranjero, puesto que la sociedad en la que vivimos es plural.

Esta categoría de análisis pretende averiguar los sentimientos de las niñas y jóvenes pakistaníes tanto dentro como fuera del centro escolar. Para profundizar en este ámbito comenzamos por el círculo de amistades de estas jóvenes, cómo

se relacionan fuera de la escuela. Consideramos que todo esto tiene una amplia correspondencia con la forma de vestir y el velo, por lo que las hemos reconocido como subcategorías.

3.1. CÍRCULO DE AMISTAD-SEXO

Habitualmente el centro escolar es el principal lugar donde se fraguan las relaciones personales y amistosas de alumnos y alumnas de cualquier edad o nacionalidad: en él ocupan muchas de las horas del día y vierten gran parte de su energía. Su protagonismo en el centro no sólo se enriquece por el aprendizaje de habilidades y competencias en el aula, sino que se extiende a las relaciones que se establecen en recreos, juegos y pasillos. Así, las alumnas pakistaníes declaran en muchos casos que a su llegada se vieron rodeadas de otros alumnos con los que entablaron lazos de compañerismo y amistad y que éste hito fue positivo. Sin embargo, como veremos, este comienzo no estuvo exento de dificultades y pese a un primer contacto con alumnas (especialmente chicas) de varias nacionalidades, la tónica general va a ser la tendencia a relacionarse casi exclusivamente con personas de su misma nacionalidad y de su mismo sexo.

La llegada a los primeros centros de estudios determina un primer momento de contacto enriquecedor y estimulante:

Bueno, principalmente en el colegio con mis compañeros y todo eso muy bien, porque ahí entonces conocí a mi otra amiga y también eran pakistaníes, y otra gente que también como una chica era rumana y así y también contactamos con gente española, y eso... Sí, sí, eran todas españolas, eran todas españolas excepto dos chicas que también eran rumanas, fue muy bien con ellas, pero más eran españolas y, como no se conocían nos fue fácil a las dos integrarnos como grupo ahí sí que estuvo bien (9.es.19.9).

Pakistán, Rumanía, eh... está uno que era de Nigeria. Sí... Bulgaria, también. También había ruso. Un ruso. Éramos más o menos unos 15 o 10 o así [...] Yo tengo, la mayoría de mis amigas son, por ejemplo, casi todas son extranjeras: alguna de Rumanía, otras Bolivia, otras de Ecuador, otras de Marruecos. Casi todas así. De Pakistán también tengo alguna, pero no tengo muchas (8.es.15.6).

Sin embargo, a pesar de esta primera variedad, la mayoría de las chicas acaba cerrándose con la edad, pues cuando empiezan el instituto tienden a encasillarse en un grupo de amistades femeninas y preferentemente de su misma nacionalidad:

En el cole pasado tuve amiga que se llama "X" (española). Pero ya no está aquí... Pero no las veo más mucho, porque ahora vivo lejos [...] Bueno, en estas vacaciones va a venir "X" (amiga pakistani). Como no sabrá hacer

los deberes va a venir aquí a nuestra casa y le va a ayudar mi hermana mayor y siempre juego con mi hermana pequeña... Casi es mi mejor amiga (1.es.13.4).

Bueno, tengo amigas pakistaníes ahí que me ayudan que se llaman "X" y "X". Otras son amigas que están aprendiendo español. A ver, son dos o tres. No saben hablar español (5.es.14.3).

Frente a las españolas, las amigas no pakistaníes más frecuentes son, en primer lugar, las marroquíes y después rumanas, bolivianas, ecuatorianas... Teóricamente todas las entrevistadas defienden que no rechazan establecer lazos con las españolas e incluso se muestran deseosas de hacerlo, quizás por empatía con las entrevistadoras, pero finalmente declaran que se relacionan mejor con otras extranjeras. La causa que esgrimen, ante la dificultad de establecer amistad con autóctonas, es la falta de intereses comunes:

A ver, las españolas porque yo pienso que ellas, como ven que no, no, ¿sabes? que no tenemos ninguna... nada que "se pegue" ¿sabes?, entonces ellas son casi diferentes, pero las extranjeras te entienden más que las españolas [...] En, por ejemplo, no sé, que si, un ejemplo, salen unas de fiesta. Y si te dicen: '¿quieres ir?' Entonces yo les digo: 'no'. Entonces van a decirme: 'ésta no va a ninguna parte'. Pero las otras te van a entender por qué no sales, por qué no quieres salir, porque sus padres no dejan. Lo entienden. Y aparte también porque ven... yo creo que se sienten mal porque yo soy extranjera y, aparte visto... no visto igual como ellas y todo. Entonces ellas ¿sabes? piensan que, que... y tampoco nos dejamos que ¿sabes? Yo creo que tampoco, si dejáramos que ¿sabes? ellas se hagan amigas nuestras, a lo mejor también (8.es.15.6).

(Acerca de las españolas) Es que nunca juegan. Hablan mucho... sobre tuenti y todas esas cosas (6.es.13.3).

Finalmente el círculo acaba reduciéndose a las amigas pakistaníes:

Es que en... fuera van con otras amigas españolas y hablan con ellas. Y yo me quedo con las pakistaníes, que me gusta más estar con ellas y hablamos (6.es.13.3).

Excepcionalmente, las chicas pakistaníes ven más fácil relacionarse con españolas de mayor edad que de la suya, incluso si son amigas de sus madres, a las que pueden haber conocido fuera del ámbito escolar:

Yo tengo amigas, pero mayores. Tengo amigas españolas mayores. Pero... a ver, primero se hacen mis amigas y luego de mi madre (8.es.15.6).

Nos conocimos en el hospital. Mi madre también estaba ingresada y su madre también y se conocieron más de allí. En la misma habitación estaban

ingresadas. Como hablábamos allí nos hicimos amigas y ellas nos enseñaron... (1.es.13.4).

A la hora de realizar celebraciones, como el cumpleaños, casi todas declaran que las realizan en la intimidad familiar (en algunos casos no celebran el cumpleaños porque dicen que está prohibido). No suelen invitar a amigas españolas o extranjeras y si las han invitado, éstas no han podido asistir. Cuando hay celebración se produce con la presencia de los familiares o las amistades pakistaníes más íntimas y, si se trata de la celebración del cumpleaños de un hermano, se ha podido producir en la calle (2.es.16.3). Sólo en una ocasión una de ellas ha declarado celebrar algún cumpleaños con amigas de otras nacionalidades:

Yo me he ido a casa de mis amigas marroquíes y de pakistaníes y ellas también han venido a mi casa... Ya pasó el cumple de mi amiga marroquí y hemos celebrado en su casa con una tarta, fiesta (4.es.17.5).

Con todo, es totalmente infrecuente que inviten a españolas o extranjeras a su casa o que sean invitadas en casas ajenas. Los contactos de las estudiantes, en general, se limitan a las relaciones dentro del aula o, sólo en el caso de estudiantes de los cursos más altos, las chicas quedan a estudiar en la biblioteca.

En cuanto a los compañeros masculinos, las alumnas pakistaníes evitan hacer trabajos con ellos en equipo y evitan, en general, tratarles (excepto en estudios superiores, donde hay mayor libertad). Las razones alegadas suelen ser que “no quieren” o “no les gustan”.

No me gusta estar con chicos, ni españoles, ni pakistaníes (1es.13.4).

En clase somos 5 chicas y 6 chicos, somos 11 [...] (Se lleva bien con todos ellos, pero...) Pues fuera yo a veces encuentro con mis amigos, me refiero a chicos, y sólo les saludo (4.es.17.5).

No, es como el primer día no nos juntamos, así como siempre las chicas, por un lado, y los chicos, por otro, como siempre, entonces de hablar así con algunos compañeros sí, pero los trabajos como nos hemos puesto desde un principio ya en grupos de chicas... (9.es.19.9).

Prefieren no hablar tampoco de los varones, en algunas ocasiones porque sus padres no les dejan hacerlo o porque a ellas les disgusta ese tema, y aluden a la prohibición religiosa, que también les impide tocarles la mano:

Porque mi madre no me deja. En Pakistán no puedo sentar con chicos. Aquí sí. Pero en Pakistán no (2.es.16.3).

Ah sí, dar la mano a los hombres. No podemos dar la mano. Por ejemplo, muchas veces cuando algún, yo qué sé, profesor o alguien te quiere dar la mano, porque, yo qué sé, hayas hecho algo bien o para saludar. Entonces dices: 'profe, no puedo darte la mano porque eres un hombre'. O... bueno, ¿sabes? No podemos dar... y los profes lo entienden (8.es.15.6).

En última instancia, eluden los contactos con los chicos tanto por obligación religiosa como por la presión social o por no defraudar a los padres:

Porque en un principio está la diferencia de religión y eso. Bueno de conocer, sí que podemos conocer mucha gente, pero que lleguemos a ser más que compañeros o amigos, no creo [...] Tu familia te da libertad para que estudies, de que te relaciones con gente, pero de que te relaciones demasiado con un chico que casi no conoces, bueno que llegas a conocerle y que te cae y que llegáis y eso, como para dejarte salir con él que seáis novios, creo que hasta ahí no [...] Yo creo que eso es a lo que más tienen miedo los padres, si nuestra hija estudia, conoce a gente y entonces se relaciona, puede ser de que, no sé, de que lleguen a más... a lo que más importancia dan es el honor de la familia y como hay un montón de gente pakistaní que no dejan estudiar a sus hijas entonces lo que hacen es criticar a los demás... (9.es.19.9).

Cuando mencionan a los chicos, se antepone la circunstancia del sexo a la posibilidad de compañerismo o amistad. En cuanto a futuras relaciones, saben que acabarán casándose con un hombre pakistaní elegido por sus padres, pero evitan pensar en ello alegando ser todavía demasiado jóvenes. Frente al matrimonio, la mayoría ve en los estudios una posibilidad de promoción personal y de autonomía de futuro que no quieren desperdiciar. Cuando se les pregunta por los compañeros de clase, siempre dicen que no les interesan y que sólo comparten el aula con ellos por la necesidad de estudiar.

Por último, parece más fuerte el rechazo de las chicas al contacto con pakistaníes que con españoles: mientras que los segundos no las molestan, los pakistaníes (y a veces los marroquíes), según su propia percepción, las miran demasiado:

Españoles que molestan nunca he encontrado, siempre tienen que ser marroquíes o pakistaníes. No dejan de mirar, no sé, porque es muy mala costumbre... parece que nunca han visto una mujer o no sé qué. Siempre cuando pasan hasta que no te alejas o te pierden de vista te están mirando, aunque estés yendo para atrás (10.es.19.10).

Y todo ello se debe a la presión que ejercen sobre ellas los hombres pakistaníes, aún mayor que en Pakistán, según una percepción particular:

Bueno, es que ahora cada vez hay más libertad en Pakistán, más que aquí. Aquí vienen y se encierran más, no sé por qué. Los que viven ahí, los hombres tienen la mente más abierta. Los que viven aquí: no puedes hacer esto, no sé qué, no sé cuánto, no vas a ir a estudiar... (10.es.19.10).

3.2. SALIDAS FUERA DE CASA

La mayoría de las entrevistadas sale muy poco de su casa. Algunas solo lo hacen exclusivamente para ir al centro escolar porque, según dicen, no les gusta salir. Cuando salen, suelen ir al parque, a comprar al supermercado, o a casa de familiares o de amigas (más raramente). No van a bares o discotecas y nunca salen de noche. Las que cursan estudios superiores sí van a la biblioteca o asisten con más frecuencia a casa de compañeras para hacer trabajos en común.

En relación con los espacios de encuentro o los horarios:

Fuera, en parque o en algún sitio... Yo fui en (casa) de "X" que no he ido nunca. En (casa) de "X" fui una vez, pero no sé por qué... No. Es que nunca vamos en casa... (6.es.13.3).

Bueno no sé, siempre que salgo, salgo con mis amigas de Pakistán y eso... Bueno, también quedo con amigas de aquí, pero no para ir a fiestas. Quedamos solas en alguna parte, no en discotecas ni nada de eso, eso no (10.es.19.10).

Si salimos, por ejemplo, una hora, dos horas, ya está así. Por ejemplo ir al parque, ir donde la casa de, por ejemplo, alguna amiga de mi madre, alguna amiga mía, así. Por ejemplo, ir de compras, así, pero no saliendo de fiesta ni nada de eso (8.es.15.6).

También parece que cuanto más pequeñas son más posibilidades tienen de salir a jugar al parque, siempre de día y acompañadas. Luego al crecer, dejan de hacerlo.

Generalmente, aluden a que sus hermanos varones salen más que ellas. En el caso de las hermanas, también salen poco y cuando lo hacen, van acompañadas de la madre:

(En relación con las hermanas mayores) No. No. No pueden salir... (Corrigiéndose). Ellas no quieren. Mi madre dice que pueden salir, pero ellas no quieren (2.es.16.3).

Alguna comprende que el hecho de no salir o no poder hacerlo les impide relacionarse con otras chicas españolas, pero prefiere evitarlo para no defraudar a sus padres o porque sabe que no conseguiría permiso.

No, es que era que... como que quedaban sobre las diez, por ahí y entonces mis padres... bueno yo nunca les pregunté, pero sé que si les llegara a preguntar, igual... no sé... tampoco sabrían decirme sí o no, por eso tampoco quedaba [...] No, y además, encima era que si yo quisiera ir, sí que les hubiera preguntado, tampoco tenía así como ganas de ir a esa hora por ahí (9.es.19.9).

En algunas ocasiones justifican esta actitud de ostracismo voluntario por la presión del grupo pakistani, que las observa y las criticaría si lo hicieran (especialmente los hombres).

No es que no seamos libres, somos libres, pero no tendríamos que asustarnos tanto como ahora que no salimos tanto porque va a haber un pakistani afuera y va a decir: 'esta chica está siempre en las calles, es la hija de tal y está en las calles ¿sabes?' Pero aquí es como si estamos en Pakistán. Yo no noto tanta diferencia (8.es.15.6).

Generalmente, declaran que aceptan voluntariamente salir poco por propia voluntad, pero, a pesar de las limitaciones, prefieren la libertad que existe en España a la situación pakistani por las posibilidades que les brinda:

Es que yo ahora mismo, todos los días, escucho en las noticias pakistanies que allí la cultura... Es que no veo ninguna cultura allí ahora, porque allí están mal. Las situaciones están horribles, peor peores que aquí. Aquí, por ejemplo, te respetan. Te respetan y no te dicen nada, pero allí, por ejemplo, no te respetan y dicen que... Y allí lo mismo hacen para... cuando piensan que ahora mismo no está bien la situación, les encierran en casa. Que no les... Por eso estoy contenta con mi padre, por ejemplo, que confía en mí y me saca que estudies (8.es.15.6).

3.3. FORMA DE VESTIR: ROPA TRADICIONAL Y CHÁNDAL

Hay que subrayar la importancia que el vestido tiene a la hora de establecer un primer contacto en sociedad, hecho al que no se sustraen los jóvenes. Nuestro aspecto, en una primera instancia, determina ante los demás quiénes somos o quiénes queremos ser y provoca un primer y apresurado juicio, y la forma de vestir es la primera información acerca de uno mismo que se envía a los circundantes. En el caso de las muchachas pakistanies, como veremos, el vestido es la muestra más patente de su distinta idiosincrasia respecto al resto. Ellas son conscientes de esa diferencia y, aunque defienden con tenacidad su propia identidad a través de su forma de vestir, este hecho a veces puede causarles cierto sufrimiento.

Todas las entrevistadas en el momento de la entrevista vestían la ropa tradicional pakistani y decían hacerlo por propia elección, ya que su ropa, en general,

les gusta más que la de aquí. Para encontrarla, algún familiar se la compra en Pakistán o, si traen sólo las telas, ellas las cosen en casa.

Sí, me gusta la ropa. Es importante, claro. A mí me gusta llevar ropa de nuestro país [...] Porque me gusta (1.es.13.4).

No, a mí me gusta así, porque al principio cuando vinimos en el colegio sí que llevaba pantalones, chándal y eso. Por ejemplo... tenía Educación Física y también me ponía chándal y mi familia nunca me decía nada, pero es que me siento [...] No, es más cómoda, prefiero hacerlo así (se refiere a usar la ropa tradicional) (9.es.19.9).

(En cuanto a la elección de la ropa pakistani) No, no me obligan. Es que no han tenido ocasión de obligarme porque yo, yo [...] Sí (La ha elegido) (10.es.19.10).

Muchas dicen que se han sorprendido al ver a todas las chicas de aquí con pantalones vaqueros, aunque, según dicen, en las ciudades de Pakistán algunas mujeres los llevan. Una de ellas declara que también los querría llevar, pero no se lo permite su tío alegando que es algo propio "de chicas sinvergüenzas". La mayoría no quiere usarlos.

Yo pues, dicen que las chicas, bueno no sé... habrían alguna religión o no. Las chicas pakistaníes si llevan son unas sinvergüenzas. Dicen las mujeres, no hombres. A mí nadie me ha dicho, bueno mi tío sí que me ha dicho que 'no te tienes que poner'. Las mujeres que son de fuera, que son esas, dicen que son sinvergüenzas, porque visten como chicos. A mí esto, a mí me da... es que yo me pongo enfadada si oigo hablar esto. Pues yo voy a intentar poner y me voy a poner, para enseñar así que las chicas también se ponen vaqueros y no son chicos (4.es.17.5).

Yo el año pasado ponía pantalones, pero este año no me gusta, éste (señalando el pantalón de chándal que lleva) he puesto hoy porque tenemos Educación Física [...] Es que el pantalón, bueno, no me gusta poner, no sé por qué. El año pasado sí que me gustaba y a mí no me queda bien, creo. Pero no me gusta [...] Bueno, en mi país como ponen, aquí no ponen tantos, ponen la ropa de mi país. Y algunas chicas que son malas en mi país ponen pantalones... Bueno es que salen con los chicos y todo, ponen pantalones para ser guapas y todo, creo (6.es.13.3).

Todas insisten en que les gusta vestir con ropa tradicional pakistani, aunque algunas sugieren que sus padres o tíos tampoco les permitirían hacerlo de otra forma.

En cuanto al chándal, que es la única prenda distinta a la tradicional que utilizan, ninguna se ha sentido molesta por llevarlo para Educación Física, ya que se exige por comodidad a toda la clase. Suelen utilizar la parte de abajo del chándal combinada con su propia vestimenta para cubrir la parte superior del cuerpo.

Bueno tengo todo el chándal. Sí, está bien. No me importa. Sí. Bueno, estas ropas me las pongo algunas otras veces también. No solo cuando tengo que llevar... tengo que ir a Educación Física (1.es.13.4).

No es que ahí los profesores no te decían: 'te exigimos, pónitelo' y eso. Es que ahí era como que está toda la clase. Si yo llevaba esta ropa o mis compañeras pantalón, les decían de igual forma: 'tenéis que llevar chándal', lo decían por nosotros, para estar cómodos, para hacer bien las actividades y eso. Y a mí en el caso de Educación Física nunca me importó (9.es.19.9).

Indudablemente, en las ocasiones en que no llevan chándal sino la ropa de su país, se ven distintas a las chicas de aquí y saben que las compañeras también las ven diferentes.

Yo antes cuando venía con este vestido me sentía mirada, porque todos como llevan pantalón y vaquero, y yo soy, era única, única chica que llevaba eso (4.es.17.5).

En un primer momento, casi todas niegan haberse sentido discriminadas por este hecho, aunque posteriormente pueden recordar situaciones en que se han sentido incómodas, ocasiones que han sido más numerosas de lo que en un principio señalaban.

No, ¡qué va! Bueno, de pequeña es que nunca me he sentido diferente ni nada, pero de mayor sí que se nota mucho, ¿sabes?... Por la ropa y por llevar el pañuelo y porque es diferente [...] Es como un cambio de... Sí, de culturas (7.es.16.11).

Esa discriminación, en opinión de las que han llegado a cursos superiores, se atenúa cuando los estudiantes advierten que lo importante no es el aspecto físico sino la capacidad de estudiar.

Visto un poco distinto, parezco payasa... Porque es que yo, yo, por ejemplo, os veo y todos estáis vestidos igual y yo soy la que estoy un poco rara y pienso que me veis rara. ¿Sabes? Vosotros también me veis rara, entonces me siento mal (8.es.15.6).

En cuanto a la moda de aquí, todas se negarían a llevar la ropa atrevida que usan algunas compañeras (minifaldas o escotes), alegando que no les gusta o que es contraria a sus creencias religiosas, pero respetan los gustos ajenos procurando no cuestionarlos.

Sí, vale, en mi cultura sí que hay mucha cosa mal vista, pero demasiada ¿sabes? Pero depende, a mí es que me da igual, no me importa que lleven, como si, a ver, hay que saber también en la cultura de la persona porque en nuestra cultura hay cosas que hace que a mí no me gustan... Por ejemplo,

mi madre cuando ve que llevan minifalda o eso, siempre me dice: 'mira cómo van, no sé qué', pero a mí me da igual (7.es.16.11).

Sí, todas tenemos nuestra forma, nuestras costumbres y diferentes formas de vestir. No tenemos por qué criticar... Si yo veo a alguien con minifalda, no me voy a poner: '¡hala, qué vestimenta lleva!' Yo creo que tenemos que respetar las costumbres y las tradiciones (10.es.19.10).

Es cierto que el Corán, su texto sagrado, recomienda el decoro en el vestido tanto de hombres como de mujeres, pero no especifica cómo ha de ser esa forma de vestir (Bramon, 2006). Una de las entrevistadas lo interpreta así:

No tener pudor en el vestido, que no puedes poner las malas ropas... Sí, y poner pantalones y... Muy ajustados... Y las ropas, bueno, que son como las ropas de playa o algo así (6.es.13.3).

Como ellas respetan la forma de vestir de las compañeras, muchas veces exagerada o indecorosa según su religión y cultura, también exigen respeto por su forma de vestir, a la que no quieren renunciar, puesto que es parte de su personalidad y cultura.

Por ejemplo, a mí, bueno, cuando pasas por la calle, las personas mayores a veces te miran, te miran con una cara: '¡ahí va, ésta lleva pañuelo!, ¡ahí va, ésta cómo va vestida!'. [...] Pero que no nos hagan esto porque nos duele, nos duele que nos traten así (8.es.15.6).

Sí, para mí cada persona tiene su forma de ser, yo tengo la mía y ellas tienen la suya; y si a ellas les gusta, pues igual, yo las acepto como son, con tal que ellas me acepten como yo soy, me da igual... Bueno, lo que yo no me pondría sería las minifaldas y eso, pero no me molesta que mis compañeras o amigas lo lleven, es su forma de ser y ya está (9.es.19.9).

Sus hermanos varones suelen vestir a la manera occidental, pero a ellas no les sorprende porque, según dicen, esto también se da en Pakistán. Por otra parte, según algunas declaran, en las ciudades de Pakistán las mujeres también visten al modo occidental, pero no en los pueblos, de donde todas proceden.

Por último, un par de chicas advierten cierta presión de los varones pakistaníes hacia las mujeres para que vistan al modo tradicional.

Bueno, mi tío no me deja poner pantalones en mi país... Sí, cuando estaba en Pakistán no me dejaba, pero mi madre sí me dejaba y yo ponía lo que me decía mi madre (6.es.13.3).

Sí, los hombres pakistaníes son muy raros ¿sabes? Son... a ver, que cuando ven a alguien de su país siempre intentan reconocer, 'mira esa no sé quién es, es hija de quién, es mujer de quién, es...' No sé, yo creo que es ésta, les gusta comentar... Cuando vivimos aquí se cierra todavía más de lo que está

ahí, o sea, es que aquí es como más miedo, no sé... Bueno, allí la gente es como mucho menos; bueno, en los pueblos son mucho más radicales, pero en las ciudades vas a una ciudad, por ejemplo a una ciudad importante, y vas por las calles y es como aquí, chicos, chicas van vestidos con pantalones y es igual ¿sabes? (7.es.16.11).

3.4. VELO

El velo, *hijab* o pañuelo de las chicas es la muestra más visible de su aspecto diferenciado. Para algunas personas es un simple signo de identidad cultural, mientras que para otras es un síntoma de fanatismo religioso, que implica un rechazo a la integración en la sociedad (Colectivo Ioé, 2006, p. 55).

Todas las entrevistadas de nuestra investigación llevan velo para ir por la calle, pero la mayoría no lo usa en los centros escolares por distintas razones, según veremos. Para Dolors Bramon (2010) los motivos por los que las mujeres musulmanas se ponen el velo pueden ser variados y distintos, pues van desde aquellos que se refieren a la interpretación del Corán, hasta la obligación impuesta por el cabeza de familia, pasando por la decisión propia para reivindicar su pertenencia a una cultura diferente a la occidental.

Tan solo hemos encontrado un caso, es decir, una joven entrevistada que lo lleva dentro de su propia casa, en presencia del padre o hermanos. Coincidentemente, ésta es la única joven que va a rezar todos los días a la mezquita, por lo que el motivo puede tener que ver con la interpretación que el cabeza de familia hace del Corán.

El abanico en la edad de iniciación es bastante amplio, ya que va desde los 6 hasta los 14 años.

La mayoría de las chicas declara que lo lleva por propia voluntad, debido a sus creencias religiosas, y que hacerlo se ha convertido en una costumbre.

Con velo estoy más cómoda porque me gusta. Cuando no llevo el velo estoy muy rara. Digo: '¡Ay! Me falta algo' (1.es.13.4).

Sí, lo llevo porque yo quiero (7.es.16.11).

En la calle, en el instituto también, aquí yo me lo pongo. Al principio cuando éste... empezó lo de que teníamos que quitar el pañuelo... aquí en el instituto no nos dijeron nada. Entonces no tenemos problema. Yo sigo llevando el pañuelo. Sí. Sí. Y mis compañeros tampoco es que piensen, dicen que no les importa que yo lleve el pañuelo, porque respetan mi cultura y mi religión. Y eso me alegra mucho. El pañuelo no nos molesta (8.es.15.6).

La joven de esta última cita indica que va a haber una evolución ideológica en la comunidad pakistani hacia formas de pensamiento más abiertas, pero que en su

opinión esto no afectará al uso del pañuelo por tratarse de un tema más superficial y menos importante que otros que afectan mucho más a la vida de las personas.

Sin embargo, otras chicas exponen unas opiniones un poco más matizadas y admiten que lo llevan por obligación religiosa y también por no contrariar a sus padres:

Yo más que por obligación o porque la gente diga que no lo llevo, más lo llevo por respeto a mis padres: para que ellos no sientan de que... bueno, 'no hemos educado en buena forma a nuestra hija' y la gente les critique. [...] No, yo lo llevo por la religión. No me importaría que un hombre me ve por la calle y me dice: 'venga, a ver, que estás sin el pañuelo'. A mí me da igual eso, a mí me da igual que digan o que no digan (9.es.19.9).

Tal vez las muchachas entrevistadas están confundiendo la religión con la tradición, pues como dice Saleh (2010, p. 202) es uno de los motivos por los que la mujer musulmana se pone el velo. Tal vez cuando la misma joven insiste en que ya se ha acostumbrado, en que sin él parece que le falta algo o en que no lo lleva sólo por lo que digan los demás, está refiriéndose más a una tradición.

Pañuelo sí que llevo... Al colegio sí... Y otras amigas mías no traen, pero yo sí que traigo (ríe)... En clase no. Mira en la cabeza no llevo, pero así (se señala), pero en el cuello como una bufanda... Yo casi nunca he puesto en la cabeza. Mi madre sí, pero yo no. Es que no me queda bien en la cabeza o no sé, no me gusta. Cuando vengo por la mañana sí que pongo, porque hace frío... porque es una obligación en mi país y bueno, y a mí me gusta poner. Pero algunas veces cuando, no sé, cuando estoy sola en casa o cuando estoy con mi hermana o con mi madre no pongo, pero cuando están padre y mi hermano, sí que pongo. (Finalmente, se contradice un poco) Nooo. Que quieres poner, vale. Pero si no quieres poner, no pasa nada. No es una obligación, tanto, pero yo sí que pongo. Por eso digo es una obligación (6.es.13.3).

Para Saleh (2010) está claro que el uso del velo ha sido una lectura que los clérigos han hecho a algunas de las aleyas del Corán. Este autor pone en duda que estos textos se refieran solo a la mujer y en ellos no se marca la cantidad del cuerpo femenino que hay que tapar. De hecho, la forma de llevar el velo es tan diversa como los países musulmanes y, en concreto, la de Pakistán es una de las más permisivas, pues muestran el pelo, media cabeza, a veces, utilizando una tela que puede ser semitransparente.

Sólo en un caso la alumna entrevistada se muestra totalmente contraria al uso del pañuelo y denuncia que lo lleva por obligación, debido a que su familia le presiona:

Pero a mí no me gusta llevar en la cabeza... Pues mi madre, a veces, me dice 'que lo tienes que llevar, ya estás mayor', pero he dicho, que no, no voy a lle-

var. No me gusta. Es que me siento, ¿sabes?... Mi tía tiene 25, me dice mi amiga que 'tu tía es muy joven y con llevar pañuelo y con vestir de esta forma se parece muy vieja'... Porque a mi madre, bueno a mi madre no le gusta, no le gusta que voy sin pañuelo. Porque mi hermana mayor sí que lleva pañuelo y ella también me dice 'que tienes que llevar'. Pero yo no. A mí no me gusta. A mí la cosa que no me gusta, pues no me gusta y no lo hago... A mí me parece normal, si estamos viviendo aquí, pues tenemos que cambiar un poquito. [...] Porque mi tío me dice 'que tienes que llevar pañuelo, en la calle sí tienes que llevar. Aunque en casa no, en calle sí que tienes que llevar (4.es.17.5).

En cuanto al uso del velo en los centros escolares, depende en principio de si está permitido llevarlo o no. De los cinco centros estudiados, sólo uno lo prohíbe, pero por diversas circunstancias las alumnas no lo utilizan en casi ninguno, probablemente por no desentonar. Las opiniones respecto a su prohibición, naturalmente, son siempre negativas e incluso se argumenta que debe haber cierta libertad a la hora de usarlo o no en los distintos países según las creencias:

(Sobre si ha tenido conflictos por llevar pañuelo) Al principio, solo al principio, pero tampoco he tenido muchos, muchos... En un principio sí, bueno cuando comencé a llevar el pañuelo, entonces sí me miraban como '¿ésta quién es?' Al principio sí, pero poco a poco se van acostumbrando también, y tú te vas acostumbrando a ellos. Pero tampoco ha sido para tanto (7.es.16.11).

Sí, es que aquí cuando la gente ve a un pakistaní dice: ¡ah, mira: 'Éstas son las que van no sé qué, si vamos a vuestro país, por ejemplo a mí siempre me han dicho... entonces nos vamos a tener que poner pañuelo. Tú ahora has venido al nuestro: entonces te tienes que quitar el pañuelo'. Pero si alguien de aquí va a mi país entonces no se tiene que poner el pañuelo porque los que viven ahí tampoco lo llevan. Entonces, ¿para qué se los van a quitar ellas... poner ellas? (7.es.16.11).

En centros donde no está expresamente prohibido llevarlo, la mayoría evita ponérselo, ya que advierten cierta presión social contra su uso:

En el colegio no, pero en la calle sí... En el colegio no me gusta, nadie lo tiene. (Acerca de si dejan llevarlo) No sé. Creo que dejan. (Entonces, si dejan ¿por qué tú no lo llevas?) Porque nadie lo tiene. (Si las demás lo llevarsen, ¿tú lo llevarías?) Sí (3.es.18.3).

Parece que toda la presión social que hay dentro del centro para quitarse el pañuelo, se transforma fuera en presión de la comunidad pakistaní para llevarlo.

Sí, cuando entramos... en la clase, pues nos lo quitamos y cuando salimos nos lo ponemos... Sí, porque queremos. Además en clase te miran con una

cara que te sientes un poco mal... por eso te lo quitas... En donde yo he estado estudiando... había una marroquí que siempre le estaban molestando por el velo, y en los recreos siempre estaba llorando y todo eso. Pero ahora ya se lo ha quitado, porque le molestaban mucho (10.es.19.10).

Por último, si bien muchas de las alumnas entrevistadas, aparte de las cuestiones religiosas, aducen la fuerza de la costumbre como justificación para llevar el velo, argumentando que no les molesta y que cuando no lo llevan, parece "que les falta algo", nos gustaría citar un caso inverso. Esta alumna siempre llevaba velo en la calle y en su propia casa desde los 6 años. Al llegar al centro a la edad de 14 años se le prohibió taxativamente utilizarlo en todas las instalaciones. Después de diversas negativas a quitárselo, que fueron desestimadas, su padre aportó un justificante médico que decía que "no llevarlo le producía dolor de cabeza". Cuando tampoco se admitió esta explicación, la alumna por fin se lo quitó, pero al poco tiempo descubrió que también podía acostumbrarse a no llevarlo en las aulas y, a la hora de realizar la entrevista había superado el contratiempo de la prohibición, que ya no le producía desasosiego ni disgusto, y se sentía plenamente cómoda en todos los extremos:

¡No pasa nada! Ahora no pasa nada. A mí no me importa [...] (Hay que llevarlo) porque es nuestra religión. En colegio, no pasa nada. Calle y casa no puedo quitar el pañuelo. No. No me dejan. Cuando una chica en Pakistán tiene seis años dicen 'pon el pañuelo' [...] (Al acabar la entrevista) España mucho, muy buena. Mucho me gusta. Los profesores también. Todos (2.es.16.3).

4. APREDIZAJE DE LA RELIGIÓN

En el transcurso de esta investigación hemos descubierto que los métodos y formas de aprender el Islam tienen una gran influencia en la educación pakistaní.

Las razones por las que hemos incluido este apartado son dos:

- 1^a. La gran repercusión que tiene la religión en la vida y, en concreto, en la educación formal pakistaní.
- 2^a. La forma o metodología empleada para instruir el Islam puede ser parecida a otras formas de aprender en la escuela pakistaní.

Tal como describe Zia (2003) en su artículo *Educación y religión: los caminos de la tolerancia*, el 97% de la población pakistaní es musulmana, su cultura es islámica y la religión es obligatoria dentro del sistema escolar en el Islam.

Esta realidad se refleja en las diez entrevistas realizadas en esta primera fase de la investigación a alumnas pakistaníes en Logroño, pues todas ellas se declaran creyentes y practicantes del Islam.

Sí, yo sí que doy mucha importancia a mi religión (8.es.15.6).

Además, la afirmación de Zia (2003) sobre la gran repercusión que tiene la religión en la cultura queda de manifiesto en la afirmación que hace una de las entrevistadas:

Es que yo creo que nosotros mezclamos demasiado la cultura con la religión ¿sabes? Y a mí eso no me gusta, que lo que la religión dice que hagamos esto un poco, y la cultura lo lleva a los extremos [...] la religión me parece bien casi todo. Si me pongo a pensar, pues tampoco ¿sabes? No destaco nada que esté mal, pero en la cultura, es que no, hay cosas que no las entiendo, no sé, es que no sé (7.es.16.11).

Se percibe el disgusto que le produce que la religión interfiera tanto en la cultura, pero sobre todo le molesta que la cultura lleve al extremo algunos preceptos, justificándolos desde la religión. Se muestra confundida al decir que está de acuerdo con todo lo que marca el Islam, pero parece que en la práctica, “ese todo” no le gusta.

En otra declaración de una de las jóvenes se manifiesta el orgullo y la identificación plena con la religión musulmana cuando dice haberse sentido muy mal, porque un chico durante una excursión realizada en una actividad del centro le sugirió que cambiara de religión:

Pero a mí una cosa, lo que no me gusta. Una vez fui de excursión y me dijo mi compañero: ‘que te cambies de religión’. Y estuve más enfadada con ello, con éste. Ni te lo cuento [...] A mí me encanta [...] Y me dice: ‘cámbiate de religión’. Yo: ‘no me voy a cambiar de religión porque me encanta’ (4.es.17.5).

El compañero aprovecha un momento más distendido del día a día escolar para entablar conversación con esta alumna y explicitarle una petición. En él tal vez esté escondido un deseo de acercarse más a ella, de sentirse más semejante. Resulta curioso que en ninguna otra entrevista se percibe de forma tan clara el diálogo mantenido con una persona autóctona (y además varón) sobre un tema tan personal como son las creencias y la religión.

Para profundizar más en esta categoría vamos a indagar, en las instituciones de enseñanza, los principales métodos de aprendizaje: transmisión oral, aprendizaje memorístico y traducción. Para terminar nos centramos en las críticas que plantean a estos métodos de enseñanza.

4.1. INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA

La enseñanza de la religión en Pakistán se realiza desde diferentes instancias. Por ejemplo, es una asignatura obligatoria en las escuelas de educación básica, es

decir, se enseña en la escuela (educación formal). Las mezquitas son también lugares de enseñanza del Corán a niños y niñas. Por supuesto, no hay que olvidar las escuelas coránicas, instituciones que surgieron para enseñar la religión musulmana, aunque se instruya en otras materias. Y el otro gran agente que la enseña es la familia.

En España la enseñanza de la religión musulmana se efectúa a través de los imanes de las mezquitas y sobre todo desde la familia. Enfatizamos esta última institución, porque como el número de mezquitas en Logroño, al menos, es inferior a las necesidades de la población musulmana, son pocas las mujeres que acuden con asiduidad a ellas y éstas reciben la formación en casa.

Las razones que aducen algunas de estas jóvenes entrevistadas para utilizar o no la mezquita son las siguientes:

- La lejanía del domicilio familiar. Es decir, que el cambiar de domicilio y no tener cerca una mezquita les lleva a rezar en casa.

Antes íbamos, pero ya no [...] Porque está lejos ahora (1.es.13.4).

- Aunque no explicitan el motivo, dicen que en su país sí que iban a la mezquita, pero desde que están aquí, no (5.es.14.3 y 8.es.15.6).
- La falta de tiempo es otra de las razones por las que se prefiere rezar en casa.

Sí, voy a la mezquita, pero yo me... yo leo más en mi casa que en la mezquita, porque no me da tiempo. Aparte, sólo puedo ir los fines de semana y, no sé, también prefiero estudiar en casa, que ir a la mezquita, porque es mañana por la mañana y... (ríe). Pero con que vayas a la mezquita o no, eso no quiere decir que seas tan practicante, entonces, lo practico en casa (8.es.15.6).

- Si son mujeres, no tienen otras obligaciones y además disponen cerca de una mezquita marroquí que tenga un apartado separado para ellas en las inmediaciones de su domicilio, entonces sí que pueden acercarse a ella a diario.

Las mujeres, las que por ejemplo no vienen aquí (se refiere al centro escolar), sí que van a la mezquita todos los días [...] hay una mezquita marroquí que tiene una parte para mujeres. Entonces, hay mujeres pakistaníes, que un grupo de ellas va allí [...] En la pakistaní (se refiere a una mezquita) allí sí que no van por la mañana, allí sólo fin de semana (8.es.15.6).

Pero si estas mujeres tienen otras obligaciones, entre las que se incluyen los estudios, no van o van poco.

Es que dice mi madre: 'vamos', y yo: 'no tengo ganas', y al final no fuimos, pero los sábados sí que vamos (9.es.19.9).

Como vemos, entre los motivos por las que ellas no acuden a las mezquitas está la falta de espacios separados para las mujeres que suelen tener en Pakistán. Aquí sí que van en las celebraciones importantes como el Ramadán, en las que no les importa tener que desplazarse.

Sí, en Ramadán a una de las mezquitas de la calle X (3.es.18.3).

Acuden de forma esporádica.

Sí, en vacaciones, algún viernes (7.es.16.11).

Pensamos que tal vez las mezquitas para hombres en celebraciones especiales o actos formativos permiten la entrada de las mujeres.

Aquí no, en Pakistán, sí [...] Alguna vez que dan alguna conversación o algo, también vamos a escuchar sobre las historias religiosas (6.es.13.3).

Tan sólo una de las entrevistadas (2.es.16.3) manifiesta ir a la mezquita todos los días: excepto el sábado, ella y su familia van a una mezquita pakistani.

4.2. TRANSMISIÓN ORAL

Como hemos explicado arriba, muchas niñas y jóvenes mujeres pakistaníes afirman aprender la religión en casa.

Los agentes educativos de este aprendizaje van a ser familiares variados:

- Por ejemplo, una de las entrevistadas manifiesta que practica la religión “en casa con mi hermana mayor [...] Como mi hermana también lo sabe, nos enseña.” (1.es.13.4).
- En la entrevista (8.es.15.6) se abordó con más profundidad el tema de la religión. En ella queda claro el peso de la madre en la enseñanza de la misma, ya que incluso responde a las dudas que tienen sus hijos e hijas en algunos aspectos como la obligación de casarse o de llevar el velo. De este caso en concreto deducimos que algunas madres, tal vez las que tienen formación, como es el caso de esta mujer, se encuentran capacitadas para enseñar a interpretar el Corán a sus hijos e hijas.
- En otros casos la formación religiosa se hace a través del Corán y de familiares diversos.

Pues nosotras tenemos el Corán. (A la pregunta de dónde recibe la formación, responde:) Mis padres a mí me dicen, mis tíos, todos (4.es.17.5).

Esta enseñanza en el seno familiar entendemos que se realiza a través de la mera lectura del texto sagrado (Corán), que explicamos a continuación, y a tra-

vés de las explicaciones e interpretaciones que los familiares más instruidos pueden hacer para los más pequeños. Por este motivo incluimos este apartado de transmisión oral.

Las entrevistadas manifiestan conocer varios de los preceptos de la religión islámica, pero pocas hacen alusión al texto que los contiene. Este argumento nos lleva a pensar que la transmisión oral dentro de la comunidad tiene mucho peso. Es tan sorprendente la interpretación y crítica que hace la alumna de uno de los centros (8.es.15.6) que hemos decidido dedicarle un apartado especial.

En un país como Pakistán, donde el urdu se ha empezado a escribir hace relativamente poco, entendemos que la tradición oral, a través de la palabra y de las historias, sigue teniendo mucha importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, podemos encontrar en las entrevistas afirmaciones como la siguiente:

Según la religión tú te puedes casar con quien quieras, sea de la religión que sea ¿sabes? (7.es.16.11).

Esto es verdad sólo a medias, pues según Saleh:

El matrimonio celebrado entre un hombre musulmán y una mujer no musulmana, excepto si pertenece a la "gente del Libro" (cristiana o judía), mientras en el caso de la mujer el esposo sólo puede ser musulmán (2010, p. 143).

Luego está permitido el matrimonio de un hombre con una mujer que profese la religión cristiana o judía, es decir, religiones monoteístas, pero nunca se permitirá que una mujer se case con un hombre de otra religión.

Podemos encontrar en todas las entrevistas verdades a medias o falta de argumentos para explicar los aprendizajes que se realizan por este método, cuando por ejemplo responden a por qué llevan el velo, diciendo que es por religión.

4.3. APRENDIZAJE MEMORÍSTICO

Todas estas instituciones educativas encargadas de la enseñanza religiosa, al menos cuando el niño o la niña comienza su formación, utilizan el aprendizaje memorístico, basado en la lectura y la repetición, a través de la recitación.

Y leo el Corán ¿sabes? Nuestro libro (2.es.16.3).

Varias entrevistadas nos instruyen preguntando y explicándonos qué es el Corán, incidiendo en que se trata de un libro y que se utiliza para leer.

Un libro, bueno, para leer (5.es.14.3).

El manual para este aprendizaje es su texto sagrado o Corán, que algunas comparan con la Biblia.

Como vosotras tenéis la Biblia, bueno, vosotras o [...] pues nosotras tenemos Corán (4.es.17.5).

Es que a ver, por ejemplo, si llegas a leer la Biblia, la mayor parte es igual, igual que el Corán. Igual (8.es.15.6).

La primera joven duda cuando habla de “vosotras”, pues se da cuenta de que aquí en España mucha gente no lee la Biblia. La segunda incide en la similitud de los dos textos sagrados y continúa a lo largo de la entrevista quejándose de que no orienten la práctica cotidiana, pues considera que los preceptos y valores de ambos textos sagrados pueden guiar el buen hacer de las personas.

En varias de las citas anteriores y en la siguiente, las entrevistadas se refieren al Corán con un sentido de apropiación o pertenencia (‘tenemos’ o ‘nuestro’), que en estos tiempos no damos a la Biblia.

Y leo el Corán ¿sabes? Nuestro libro (2.es.16.3).

La memorización, estrategia de aprendizaje empleada para la enseñanza del Corán, es también utilizada en la escuela formal pakistani, como expresa:

Sí, pero la educación es mucho menos... ahí del que más, lo que la gente hace es memorizar ¿sabes? Los profesores vienen, se sientan, dicen: ‘de aquí a aquí para mañana’. Tienes que memorizar, es decir, no te lo explican (7.es.16.11).

Otra joven, aunque no aborda directamente el tema de la memorización, leyendo entre líneas la descripción que hace del profesorado pakistani podemos intuir que opina que aquí los profesores ayudan más, es decir, explican para que comprendas y no tengas que memorizar tanto.

Yo creo que los profesores no te dan tanto interés, no ponen tanto apoyo, están ahí de que si hemos venido solo para cumplir nuestro deber, y ya está. Pero no veo una formación tan perfecta en los profesores como para enseñarnos bien, algunos puede que sí, pero no todos (9.es.19.9).

Como ya hemos explicado antes en la percepción del sistema educativo, gran parte de las entrevistadas manifiestan que aquí, en unos u otros niveles educativos, han recibido ayuda del profesorado, que se traduce en explicación de las asignaturas que no comprenden (6.es.13.3), o en el aprendizaje del castellano (8.es.15.6), es decir, que la escuela española promueve un aprendizaje más comprensivo que la escuela pakistani.

4.4. TRADUCCIÓN

Una vez superada la enseñanza básica, en los estudios equivalentes a nuestra educación secundaria, la metodología utilizada para el aprendizaje del Corán complementa al de la lectura, visto en el apartado anterior, con la traducción del mismo. En este sentido encontramos entre las estudiantes entrevistadas mayores la siguiente referencia:

Sé leer árabe, pero no sé leer urdu. Ahí tengo problemas y nos están haciendo traducir y eso, eso ayuda mucho (9.es.19.9).

Una de las jóvenes manifiesta su descontento y su dificultad para estudiar directamente el Corán teniendo en cuenta que está escrito en árabe y que cada cual lo traduce a su modo:

... el Corán está en árabe y cada uno lo traduce a su forma y no sabes exactamente qué forma es cierta, qué forma no es cierta (8.es.15.6).

Ella dice que su madre le traduce el Corán y le resuelve las dudas que muestra ante los preceptos de la religión islámica, pero se rebela contra los intermediarios (en este caso, más bien las intermediarias) y solicita:

Yo, por eso, por ejemplo, quiero estudiar, leer el Corán traducido. Para eso, por ejemplo, les dije a mis padres si me podían mandar a Inglaterra. Por ejemplo, allí hay escuelas religiosas y eso. Si me podían mandar, así yo sé mi religión exactamente, no lo que dice la gente. Y también lo estudio ¿sabes? Lo de este mundo, lo que me va a servir al día de mañana cuando me muera. Y mi madre, a lo mejor me manda (8.es.15.6).

Sorprende de este párrafo que la joven quiera ir a una escuela especializada en el Islam, pero más todavía que ésta no sea una “madraza” o escuela superior islámica de su país o de otro que comparta la misma religión, sino de Inglaterra. Otro dato destacable es que, con 15 años de edad, esta chica esté dispuesta a profundizar tanto en temas religiosos. Además, parece querer encontrar la verdad, como si existiera en alguna religión esa objetividad que un país no musulmán le puede ofrecer mejor que el suyo.

Otro hecho a destacar es que pone en la madre el poder de decidir si la envía a Inglaterra y no en el del padre.

Interpretando un poco más allá de lo meramente religioso, podemos entender que en Pakistán, país con dos lenguas oficiales de aprendizaje, urdu e inglés, la traducción va a ser otro método empleado. Con ella se pretende superar la memorización y llegar a la comprensión.

4.5. CRÍTICAS A ESTE SISTEMA DE ENSEÑANZA

Al principio de este apartado referido a la religión, hemos comentado cómo perciben algunas de las entrevistadas (7.es.16.11) (9.es.19.9) la mezcla de religión y cultura. En la segunda cita de esta categoría se puede observar que la joven ve poco favorable que la cultura lleve al extremo lo que dice la religión. Aunque continúa diciendo que los preceptos de su religión le parecen bien, esta contradicción puede querer decir que no le parecen tan bien, o que tal como se llevan a la práctica, no está de acuerdo con ellos.

Una de las jóvenes entrevistadas formula una dura crítica a las interpretaciones que se hacen del Corán cuando expresa:

Decimos muchas de las cosas, coges del Corán y luego las transformas en otras. En el Corán exactamente no está puesto así. Por ejemplo, en el Corán no está puesto que las mujeres no salgan de casa. No está puesto así exactamente. Por ejemplo, la mujer de Mahoma era, trabajaba en el comercio. Entonces, ella tendría que salir para trabajar en el comercio (8.es.15.6).

Además de la crítica a la mala interpretación del texto sagrado, se percibe una queja al trato que se da a la mujer, al hecho de coartarle la libertad de movimientos fuera del hogar. Esta discriminación de género, que justifica utilizando la religión, aparece más adelante:

El velo sí que, sí que es importante. Pero no, en el Corán no está muy, muy importante que te pongas el *hijab*. Ya sabes ¿no?, que te tapes las manos, que te tapes los pies, la cara. Eso no está que... ¿sabes? [...] Era importante para las mujeres de Mahoma, pero si nosotras tenemos que ser una copia de las mujeres de Mahoma. [...] Pero tienes que pensar que tú no eres la mujer de Mahoma. Eso es lo que yo pienso (8.es.15.6).

Al igual que Saleh (2010), algunas de las entrevistadas piensan que son los que han interpretado el texto quienes han impuesto esta desigualdad entre hombres y mujeres:

[...] Algunos creen que el machismo proviene del Corán y eso no es. Son analfabetos o alguien le ha interpretado mal el Corán y se creen mucho, son muy machistas, algunos más que otros" (10.es.19.10).

Otra joven considera que mucho más importante que el tema del velo es la guerra santa que se está librando en su país como consecuencia de que las distintas facciones no se ponen de acuerdo. Le parece más que grave que en nombre de la religión se esté matando y se esté instruyendo a niños para que lo hagan:

Por ejemplo, lo importante es que ahora mismo en Pakistán, qué hay: una guerra. Está todo el país en guerra, no hay paz. En Afganistán, qué hay: no

hay paz. En todos los países musulmanes no hay paz. Por qué. Porque lo interpretan mal. Lo importante es que tengamos paz, que respetemos a los demás ¿sabes? Resolviendo no sé qué. Ahora mismo los chavales pequeños de 14 años a los que dicen: 'tú ahora ponte esta bomba y estalla y vas al paraíso' [...] Y encima en la mezquita. [...] ¿Cómo vas a ir al paraíso si estás destruyendo la casa de Dios? (8.es.15.6).

Esta misma crítica a la educación que se imparte en algunas mezquitas la encontramos en un informe del Ministerio de Defensa español (2010, p. 26), que reclama la educación como un poderoso medio para reducir la violencia. Si bien en otro estudio encontramos que no todas las escuelas coránicas son instigadoras de la violencia, pues "entre un 10% y un 15%, promueven ideologías extremista" (Stern, 2001; Singer, 2001, citados por Zia, 2003, pp. 11-12). Habría que realizar más estudios para confirmar si esta influencia va en aumento.

Debajo de todas estas críticas de esta muchacha tan joven, pues tiene 15 años, está la desconfianza sobre la forma de adquirir el cocimiento, de aprender el texto básico de su religión, es decir, la desconfianza a la transmisión sobre todo oral. En el apartado anterior hemos comentado el deseo de esta joven de aprender sin intermediarios, sin traductores y tal vez implícitamente quiere decir sin interpretaciones erróneas.

Ella también manifiesta otras críticas hacia la falta de práctica religiosa en la población española. Piensa que ambas religiones (musulmana y católica) poseen similares preceptos que juzga como buenos para orientar la vida de las personas. También reclama el derecho a ir evolucionando a su ritmo, puesto que hasta hace muy poco las mujeres españolas también llevaban la cabeza cubierta con un pañuelo, y no sólo dentro de las iglesias:

Y sabiendo que en los años pasados aquí se llevaba pañuelo, y saben que ellos han pasado por eso. Y saben que nosotras aún no hemos pasado [...] a lo mejor tendrán razón, porque les acuerda lo... que al vernos a nosotras les acuerda su pasado. Pero no sé, que también nos respeten un poco. [...] Yo creo que va a haber una evolución, pero yo preferiría que siga con el pañuelo. Pero que ¿sabes? más abierta, pero con el pañuelo. El pañuelo no nos molesta (8.es.15.6).

Además en esta cita se puede entrever un deseo de reivindicación del derecho de las mujeres a pensar por sí mismas.

5. DIFERENCIAS REFERIDAS A LA EDUCACIÓN ENTRE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Al tratarse de un estudio fundamentalmente referido al estudio de la mujer, a lo largo de este análisis hemos ido señalando matices que hacen referencia al género y al sexo.

En este apartado tratamos de recopilar de forma sintética aquello que manifiesta una notable diferencia entre niños/niñas y hombres/mujeres.

Esta categoría está centrada en el ámbito educativo, por lo que la hemos organizado en: educación formal, educación familiar y de la comunidad.

En algunos momentos se repiten citas e ideas expresadas en el análisis de otras categorías, ya que, como se explica antes, este apartado trata de aglutinar aquellos aspectos que ponen de manifiesto las diferencias educativas que se producen por el hecho de ser hombre o mujer.

5.1. EDUCACIÓN FORMAL

La educación formal en Pakistán tiene varias modalidades en lo que al sexo se refiere, pues conviven escuelas segregadas para chicos o chicas con otras mixtas. Las escuelas oficiales pueden tener ambas variedades: segregadas y mixtas, pero al contrario de lo que podamos pensar, las escuelas privadas suelen ser mixtas. Asimismo, cuentan con centros de estudios que dependen de las mezquitas, que también podríamos considerarlos escuelas privadas y que ofrecen educación segregada.

Algunas de las entrevistadas han conocido la escuela de Pakistán, porque han estudiado en ella antes de venir a España. Esta experiencia previa, unida a la información que reciben en su casa, puede ser la que lleve a una de estas chicas a responder que le sorprendió que aquí las escuelas fueran mixtas. Cuando le preguntamos cómo le gustaría que fueran dice:

A mí aquí no me importa, porque yo no hablo, no hablo con chicos (2.es.16.13).

Se conforma con el sistema mixto del país de acogida o más bien, como no le queda más remedio, acepta las reglas, pero si no se relaciona con los del sexo opuesto, probablemente se sentiría mejor en una escuela sólo de niñas.

Ninguna de las entrevistadas manifiesta abiertamente que se niegue a relacionarse con chicos; de hecho, si tienen que hacer trabajos en equipo, ellas eligen a otras chicas y sólo lo harán con ellos cuando el profesorado lo imponga.

No sé, es que los chicos algunas veces no se portan bien y todo eso. Y no me gustan los chicos todavía tanto (6.es.13.3).

Dicen sentirse mejor entre mujeres, pero no sabemos si detrás está la costumbre y la prohibición familiar y de la comunidad para dirigirse a los hombres.

Algunas se muestran más explícitas cuando dicen que se sintieron bien durante la entrevista, porque la entrevistadora era una mujer. Aunque en el entorno

escolar sí que hablan aunque haya hombres, la confianza y el grado de comunicación parece que no es el mismo:

A mí, te digo la verdad, me da igual ¿sabes? Porque lo que me van a preguntar, les voy a contestar, pero mejor con una mujer. [...] Pues me siento, cómo te digo, más cómoda. [...] Es que a veces cuando hablo con unos profesores. Bueno, en clase sí que hablo, pero esto en general. Si estás en vez de ti, como estoy hablando contigo, si fuese con un hombre, pues no hablaría (4.es.17.5).

En cuanto al profesorado, también manifiestan sentirse mejor con profesoras, aunque no rechazan abiertamente a los profesores varones y reconocen que ellos también las ayudan:

Más con las profesoras, que me ayudan más. Pero algunos profesores también, con X, el de Naturales, también me ayuda, pero con algunos sí, pero con algunos, bueno (6.es.13.3).

Un hecho que se está dando en la sociedad española es el mayor interés por el estudio por parte de las niñas. Esto se refleja también en la comunidad pakistaní, como manifiestan varias de las entrevistadas:

No les interesan los estudios o algo así no valoran. Por ejemplo, mis hermanos no les da la gana de estudiar, siempre les estoy diciendo que luego lo que os va a servir son los estudios (10.es.19.10).

A pesar de que tradicionalmente se ha dado más oportunidades para que estudien los niños en Pakistán, aquellas niñas a quienes permiten estudiar tienen más interés y obtienen mejores resultados. Este hecho es similar al de las niñas españolas que desde que su acceso a la enseñanza postobligatoria ha sido generalizado, obtienen mejores resultados y muestran mayor interés por los estudios que los chicos.

En cambio en Pakistán lo que pasa, dan más importancia al chico para que estudie, en cambio las chicas no dan tanta importancia y hay chicas a las que quitan esa oportunidad, y sí quieren y tienen la capacidad de estudiar. En mi familia, por ejemplo, los chicos como mucho han llegado hasta 4^o de la ESO y lo han dejado. En cambio mis primas, que ahora están estudiando, alguna ha llegado como a 2^o de universidad y creo que sigue estudiando [...] pero ahora como ven que los chicos no ponen tanta atención y las chicas sí... (9.es.19.9).

Este “no dar importancia” a la educación formal de las chicas tiene que ver con la construcción del género y el rol que se espera de ellas y es que sean bue-

nas esposas. Ésta es una de las razones por las que no se ve rentable el dar estudios largos a una mujer:

Yo creo que era que decían que después se iban a casar, y como que tampoco se iban a dedicar a la vida profesional, que iban a estar más en casa, como siempre. Entonces no te dejan, así como que te están marginando y eso no es así (9.es.19.9).

Esta joven, cuya edad es superior a las otras entrevistadas, se rebela contra este hecho, que condena a la mujer a la ignorancia y a cumplir el cometido establecido.

5.2. EDUCACIÓN FAMILIAR Y DE LA COMUNIDAD

La educación familiar según la perciben estas jóvenes es bastante igualitaria. Ellas no sienten que sus padres y madres marquen gran diferencia entre la educación de hijos e hijas.

No, igual. En mi familia por el momento no, bueno mi padre nos da más importancia a las chicas (10.es.19.10).

Tal vez este comentario procede del valor que las familias de casi todas las entrevistadas dan a la educación de todos los hijos e hijas, familias que son precisamente las que permiten estudiar a sus hijas, algunas después de la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de estos comentarios, analizando en profundidad las respuestas ofrecidas a lo largo de las entrevistas, apreciamos que no se forma igual a los niños y a las niñas pakistaníes.

Cuando la entrevistadora trata de aclarar cómo es que su padre da más importancia a las mujeres, responde:

No, el tener más amigos no, como saben que no vamos a hacer una elección mala, porque conocemos nuestros límites, entonces no nos han prohibido nada [...] (10.es.19.10).

Parece ser que ciertos aprendizajes se tienen tan interiorizados que las jóvenes ni se plantean poder tener amigos chicos y sobre todo si no son musulmanes. La chica no se puede comparar demasiado con sus hermanos hombres porque son menores, lo que nos impide saber qué pasaría. Sin embargo, tanto ésta como otra de las entrevistadas ni siquiera han preguntado a sus padres si pueden ir a fiestas o cenas de clase:

Nunca lo he preguntado, nunca he ido (10.es.19.10).

No, es que era como que quedaban sobre las diez, por ahí, y entonces mis padres... bueno yo nunca les pregunté, pero sé que si les llegara a pregun-

tar igual, no sé tampoco si sabrían decirme sí o no, por eso tampoco quedaba [...] tampoco tenía así como ganas de ir a esa hora por ahí (9.es.19.9).

Conocen la respuesta a la propuesta de salir de noche, por lo que ni se molestan en plantearla. Asumen que por su condición de mujer no les van a dejar ir a una fiesta o ir de excursión, y sin embargo, ¿por qué los hermanos varones sí que van?

Pues él dice a mis padres y le dejan ir (a una excursión) (8.es.15.6).

Ellas ni se atreven a preguntarlo y la justificación que ofrecen es:

[...] Yo misma no he querido ir [...] Porque no sé, a mí no, no me gustaría” (8.es.15.6).

Esta misma joven que declara que en su casa la educación es bastante igualitaria entre ella y sus hermanos, dice que sí que existen diferencias, pero en otras casas, en otras familias:

Es que en la educación no hay, pero no sé, a la hora de... hay diferencia [...] Yo pienso mucho en esa diferencia, hasta les digo a mis padres, mira que hay diferencia, pero ellos, aunque a mí no me muestran ninguna diferencia, pero yo veo en otras chicas. Por ejemplo, yo doy clases de castellano a unas chicas que vienen nuevas. Entonces tengo en clase alumnas de 13, 14 años que no vienen aquí al instituto, porque solo los padres creen que aquí, que no está bien venir porque están chicos y chicas juntos, y que no sé qué, que la cultura no está bien, eso. Y a mí me jode mucho que hagan eso, porque esa chica si quiere estudiar está haciendo que se queden en casa (8.es.15.6).

Nos llamó la atención que utilizara un vulgarismo (“a mí me jode mucho”) para expresar la rabia que le genera que a muchas niñas no se les permita el acceso a la educación, aunque hay una ley, como ella misma expresó, que obliga a que todos los niños y niñas estén escolarizados entre los 6 y 16 años. El miedo de los padres a que sus hijas aprendan aquellos aspectos de la cultura española contrarios a sus costumbres es tan grande, que incluso incumplen la ley.

Este testimonio referido a que todavía existen jóvenes menores de 16 años que no asisten a la escuela nos puede ayudar a explicar los datos cuantitativos, que presentamos al principio de este capítulo sobre el descenso significativo del número de mujeres escolarizada en la ESO.

Los niños tienen más libertad de movimientos que las niñas. Ellos pasan más horas en la calle o jugando en los parques que ellas. Cuando le preguntamos la razón por la que a su hermano le dejan hacer más cosas fuera de casa, responde:

Porque él quiere. [...] Las chicas no porque cuando catorce años, no puedo salir. [...] (en voz baja) Porque me ha venido la regla ¿sabes? Por eso (2.es.16.3).

Queda clara otra razón, que sólo esta joven expone, que limita los movimientos de las mujeres cuando las podemos considerar como tales, en el momento de la menstruación, y son los temores que con ella se despierta en las familias. Han dejado de ser unas niñas y las salidas fuera de casa se reducen todavía más. Sin embargo, todas afirman sentirse bien en casa y que no les importa no salir tanto. ¿Se trata de otro aprendizaje que ellas tienen bien interiorizado?

La forma de vestir, que ya hemos tratado en otro apartado, también genera diferencias. Mientras que los niños pueden vestir a la occidental (3.es.18.3), ellas, cuando se acercan a la juventud, visten de la forma tradicional. Todas ellas lo hacen y lo aceptan, aunque sólo dos dicen que les gustaría llevar vaqueros. También hemos señalado en el apartado tercero de este análisis la cuestión del velo, por lo que no vamos a repetirla, pero sí coincidimos con la siguiente cita:

En nombre de la religión, muchos musulmanes han encontrado en el *hiyab*, y más aún en el *niqab* (prenda femenina que solamente deja libres los ojos), un instrumento mágico para la reclusión de la mujer musulmana y su enclausamiento, un modo práctico para que permanezca invisible, ausente de su sociedad, encerrada en su casa, que solo puede abandonar con la autorización de un hombre (padre, esposo, hermano...) (Saleh, 2010, p. 203).

Otro quehacer atribuido a la mujer y que se transmite perfectamente en el seno familiar es el que se refiere a las tareas domésticas. Varias de las entrevistadas nos cuentan que son las madres o las hermanas mayores, cuando no están escolarizadas y sus madres están enfermas, las que cocinan:

Ella sabe hacer todo (refiriéndose a su hermana mayor) y como mi madre no hace nada, como está haciendo vieja y todo (6.es.13.3).

Bueno, la que hace las tareas es mi hermana. [...] la segunda [...] No sé, como no está trabajando, ni haciendo ningún curso... (10.es.19.10).

Algunas de las entrevistadas durante su tiempo de ocio colaboran en las tareas domésticas:

Pues ayudar a mi madre y limpiar la casa y algunas cosas más (6.es.13.3).

Los padres y los hermanos son los que menos colaboran en las labores domésticas, aunque sí que hacen la compra o en esta misma entrevista encontramos una tarea realizada por el hermano varón:

(Refiriéndose al hermano) Plancha la ropa de padre, como es difícil, algunas veces. [...] Él plancha de mis padres, la ropa de mi padre. O comprar algu-

na cosa, va él. O algunas veces el fin de semana vamos yo y mi padre y mi hermano y mi madre, algunas veces (6.es.13.3).

Es normal en sociedades tradicionales y con marcado carácter sexista que ellos se encarguen de la compra y de todo aquello que se hace fuera de la casa, mientras que las mujeres son las responsables del interior del hogar. Pero el testimonio anterior es excepcional, en cuanto que un hermano sí que colabora en las tareas del hogar, pues es más frecuente que nos digan:

No, lo que pasa es que como mi hermano está trabajando y yo estudio ¿sabes? Es diferente lo que hace él que yo, entonces yo, a ver, viene cansado de trabajar, la comida [...] Y el pequeño se queda viendo la tele, sí bueno, sí también hace algo, dejar el vaso en la cocina, traer no sé qué, pero no sé (7. es.16.11).

En las prácticas religiosas, como hemos apuntado en el epígrafe de la religión, también existen diferencias de género, pues es más fácil para los hombres asistir a la oración en las mezquitas que para las mujeres. Como el número de mezquitas en Logroño no es muy elevado, si no hay una parte específica para mujeres, éstas rezan en casa y solamente asisten a ellas en momentos concretos para actos o celebraciones especiales.

En ese mismo apartado hemos aludido al machismo que algunos atribuyen al Corán, pero que, como podemos ver, está presente en la forma de vida asumida por ellas y ellos. Ante este panorama, una de las jóvenes reivindica una mayor permisividad y equiparación entre hombre y mujer en el espacio público.

[...] que las mujeres puedan trabajar de lo mismo como los hombres. Y que, que, no sé, que sean igual que los hombres. Pero no en la forma de vestir, no vamos a ver, es como si ahora mismo tú estás con un pantalón, ahora está una que está con una minifalda. No estáis todas iguales (8.es.15.6).

Este testimonio reclama igualdad de oportunidades, a través del que defiende que cada cual pueda elegir su forma de actuar. Claramente manifiesta que la igualdad no es uniformidad, pues la entiende como equidad. Más adelante aborda el tema de la cultura y demanda respeto hacia las diferentes manifestaciones de la misma. A lo largo de toda la entrevista expresa que la forma no es tan importante como el fondo o que las cuestiones realmente profundas son aquellas que tienen que ver con los valores personales y sociales.

CONCLUSIONES Y DEMANDAS

Lo primero a destacar en el análisis de los datos de escolarización del alumnado pakistaní en La Rioja aportados por la Consejería de Educación del Gobierno de esta comunidad es la desigualdad numérica entre chicos y chicas. Estas

diferencias son más significativas a partir de las etapas de Educación Secundaria, donde estos números nos hacen plantearnos el trato desigual que están padeciendo las adolescentes pakistaníes en lo referente a la Educación.

Tan sólo en una de las últimas entrevistas se aporta información sobre el incumplimiento de la LOE, que pone de manifiesto que hay niñas menores de 16 años sin escolarizar.

El objetivo de esta investigación no era ahondar en estos aspectos cuya causalidad desconocemos, aunque en el análisis cualitativo se puede vislumbrar alguna de estas razones. Consideramos que tanto la Administración como los Servicios Sociales deben adoptar medidas para determinar y paliar la desigualdad en la escolarización de alumnos y alumnas pakistaníes, y hacer que se respete la ley, ofreciendo educación formal a todas las niñas pakistaníes que vivan en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Con respecto a la adquisición de la lengua castellana existen diversos métodos de aprendizaje como la submersión, la inmersión lingüística y las clases de apoyo dentro y fuera del centro escolar. Aunque reconocemos el esfuerzo de la Administración educativa para la implantación de aulas de inmersión lingüística, consideramos que esta propuesta produce segregación de los alumnos extranjeros, además de resultar poco efectiva, como así lo expresa alguna de las entrevistadas. Nuestra propuesta pasa por la escolarización en el emplazamiento definitivo, en un aula ordinaria y con personal de apoyo, pues hemos comprobado que aquellas que se escolarizaron directamente en un centro con poco alumnado extranjero poseen un mayor dominio del castellano.

La pronta incorporación en el sistema educativo desde el momento de la llegada permitiría no perder tiempo ni en la integración social ni en el aprendizaje del idioma y del resto de las materias escolares.

La importancia del español como lengua vehicular radica en que sin ella se dificulta considerablemente la interacción y el desarrollo social. Es por esto que consideramos que las administraciones deben proporcionar recursos tanto en el ámbito formal como no formal para facilitar su aprendizaje, tanto a las jóvenes como a las madres pakistaníes, de lo contrario el futuro de estas mujeres está abocado al trabajo doméstico, a su estancamiento cultural y está limitando su vida social y sus posibilidades de crecimiento personal.

En cuanto a la percepción del sistema educativo ésta es, en general, buena. No se aprecian dificultades o aversión hacia ninguna área en concreto. La relación con el profesorado, al igual que la profesión docente, es valorada positivamente. En este sentido estas alumnas son más respetuosas con sus profesores y su comportamiento en clase es más correcto y adecuado que el de sus iguales españoles.

A pesar de que identifican sus relaciones de amistad con las chicas españolas como positivas, en el fondo, comprobamos que su círculo se reduce a otras niñas pakistaníes y/o extranjeras. En este sentido influyen varios aspectos:

- La impermeabilidad de la propia comunidad pakistaní.
- La diferencia de necesidades e intereses comunes en los años de adolescencia y preadolescencia.
- La brecha cultural que separa a unas y otras: religión, formas de vestir, formas de relacionarse, lugares de encuentro y juego, valores, etc.

Figuras como los educadores sociales, mediadores, etc., trabajando al unísono con el profesorado, deberían incidir en los aspectos anteriores para que las relaciones de éstas con sus iguales españolas se normalicen, favoreciendo la inclusión social de estas adolescentes.

La religión musulmana afecta a la vida, cultura y educación de los y las pakistaníes. En España se resisten a perder esta influencia que es percibida como un signo de identidad personal y comunitaria. Como esta doctrina no es enseñada dentro del sistema educativo formal, sino que son la familia y la mezquita las que la transmiten, está expuesta a interpretaciones erróneas y subjetividades, que justifican y perpetúan la discriminación de la mujer.

Las diferencias en la formación que reciben niños y niñas pakistaníes en el seno de su familia y de la comunidad son manifiestas. No están ni el mismo tiempo, ni con la misma libertad de movimientos en la calle, no realizan las mismas tareas en el ámbito doméstico, no se relacionan de igual manera ni visten de similar modo.

La percepción de estas diferencias por parte de las niñas pakistaníes no es siempre clara, ya que hay roles que tienen tan asumidos e interiorizados que no los vivencian como discriminatorios. Sin embargo, encontramos algunas jóvenes que atisban desigualdades y reclaman cambios hacia la equidad, tanto a su familia como a la propia comunidad.

El asociacionismo de mujeres que tratara ésta y otras problemáticas sería conveniente para una mayor apertura y exposición a una diversidad de pensamiento en lo cultural, social, religioso, etc. Estas entidades tendrían mayor riqueza si fueran mixtas, en cuanto a la procedencia de las mujeres, opciones religiosas, etc.

Encontramos voces que reivindican cambios importantes en la interpretación de la religión, cultura, tradición (ropa tradicional, velo). En este sentido debemos ser respetuosas con su ritmo evolutivo, tendiéndoles puentes, pero no imponiendo los pensamientos y valores de la sociedad de acogida.

Petición explícita de dos de las entrevistadas es que, a través de esta investigación, animemos a las jóvenes pakistaníes a continuar estudiando más allá de la

etapa obligatoria. Esto conlleva que sus familias crean en la importancia de la formación y confíen en ellas.

BIBLIOGRAFÍA

- BRAMON, D. (2006): *Ser mujer y musulmana*. Barcelona: Bellaterra.
- BRAMON, D. (2010): *En torno al Islam y las musulmanas*. Barcelona: Bellaterra.
- CENTRO SUPERIOR DE ESTUDIOS DE DEFENSA NACIONAL. (2010): *El laberinto pakistani* [en línea]. Madrid: Ministerio de Defensa. <http://www.defensa.gob.es/ceseden/Galerias/destacados/publicaciones/docSegyDef/ficheros/030_EL_LABERINTO_PAQUISTANI.pdf> [Consulta: 23-02-2011].
- COLECTIVO IOE (2006): *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ-CASTILLO, A. (2010): "Integración educativa del alumnado de origen inmigrante: Análisis psicopedagógico". *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (2), 1-12.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FUNDACIÓN PFIZER (2008): *Inmigrantes, españoles y profesores valoran la calidad de la educación española y su capacidad de integración* [en línea]. <http://www.fundacionpfizer.org/docs/pdf/sala_prensa/081104_NP_Estudio_Educacion_e_Inmigracion.pdf> [Consulta: 09/03/2001].
- JORDAN, J. A. (2000): "Influencia del profesorado en la integración escolar del alumno minoritario". *Teoría educativa*, 12, 67-83.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Nacional del Estado nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- REYES, E. (n.d.): *Inmigración y lenguaje. Un estudio de caso* [en línea]. <<http://www.ub.edu/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/23reyes.pdf>> [Consulta: 08/03/2011].
- SALEH, W. (2010): *Amor, sexualidad y matrimonio en el Islam*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- TOMASEVSKI, K. (2002): Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Misión a Turquía, ONU. E/CN.4/2002/60/Add. 2.
- VILA, I. (1999): "Inmigración, educación y lenguaje propio", en Aja, E. (ed.). *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos (145-166)*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- ZIA, R. (2003): *Educación y Religión: los caminos de la tolerancia* [en línea]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001320/132031s.pdf>> [Consulta: 22-02-2011].

ANEXO I

GUIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Lugar de procedencia: Provincia:

Pueblo:

Ciudad:

Tiempo de residencia en España:

Estudios en el lugar de origen:

Estudios realizados en España: cursos académicos: años:

Centro de escolarización o lugar de trabajo:

Otros posibles centros de escolarización de otros hermanos:

Causas de la elección del centro:

Curso actual:

Otros datos académicos. (Solicitar a los centros)

| | ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|-------------------|--|---|--|---|--|
| 1. ESCOLARIZACIÓN | <p>¿Has realizado algún curso previo de inmersión lingüística?</p> <p>¿Has repetido algún curso?</p> <p>¿Estás escolarizada en una aula ordinaria o recibes algún tipo de atención especial: Compensatoria, Talleres, Diversificación, Apoyo...?</p> <p>¿Ha sido fácil para ti entender el castellano? ¿Y hablarlo? ¿Y escribirlo? ¿Y leerlo?</p> <p>¿En qué materias o asignaturas tienes más dificultades?</p> <p>Cuando te escolarizaste en España por primera vez, ¿cuáles fueron tus mayores dificultades? ¿Las has superado totalmente? ¿Con qué tipo de ayudas?</p> | <p>Estudios realizados y lugar de realización: padre, madre, otros hijos...</p> <p>¿Cuántos componentes de la familia comprenden el castellano? ¿Nivel: alto, medio o bajo? Padre... madre... hijos...</p> <p>¿Conoce el curso en que está escolarizada su hija o hijos?</p> <p>En el caso de necesitarla, ¿pudo prestarle algún tipo de ayuda complementaria en relación con sus estudios?</p> | <p>En su centro, ¿hay algún protocolo de acogida de alumnos inmigrantes pakistaníes?</p> <p>Antes de adjudicarles un curso, ¿hay algún tipo de evaluación previa? ¿Hay alguna forma de enseñanza previa de la lengua española?</p> <p>¿Cómo se decide el curso en el que son escolarizados?</p> <p>En su opinión, ¿en qué curso deberían ser escolarizados?</p> <p>¿En qué materias presentan mayores dificultades?</p> <p>Con respecto a otros co-lectivos de inmigrantes, ¿cómo valora la integración de los pakistaníes en cuanto a aprovechamiento de las clases, interés o esfuerzo?</p> <p>¿Necesitan, en general, de algún tipo de apoyo especial?</p> <p>¿Chicos y chicas pakistaníes presentan el mismo comportamiento en clase? ¿Se integran de la misma manera?</p> | <p>¿Hay alumnos pakistaníes en tu clase?</p> <p>¿Y alumnas?</p> <p>¿Cuándo te relacionas con ellos? ¿Y con ellas? ¿Por qué?</p> <p>¿Piden tu ayuda cuando tienen dificultades? ¿Les pides tú ayuda?</p> <p>En tu opinión, ¿cómo se relacionan con el resto de los compañeros o con los profesores?</p> <p>Con respecto a otros compañeros extranjeros, ¿qué opinión tienes de los y las pakistaníes como compañeros de clase?</p> | <p>¿Hay alumnos o alumnas pakistaníes en clase de sus hijos?</p> <p>¿Qué opinión le merece la escolarización de alumnos de distintas nacionalidades en la misma aula?</p> <p>Con respecto a otros co-lectivos de inmigrantes, ¿cómo valora a los pakistaníes en cuanto a compañeros de clase de su hijo?</p> |

| | ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|-----------------------------|---|--|--|--|--|
| 2. RECURSOS PARA EL ESTUDIO | <p>¿Cuántas personas viven en tu casa y cuántas habitaciones hay?</p> <p>¿Tienes un lugar específico para estudiar?</p> <p>¿Acudes en alguna ocasión a la biblioteca del centro o a una biblioteca municipal?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedicas a ayudar en casa?</p> <p>¿Cuánto tiempo estudian tus hermanos?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedican tus hermanos a ayudar en casa?</p> <p>¿Dispones del material escolar necesario? ¿Hay algún objeto, libro o cuaderno que tu familia no haya podido adquirir para ti?</p> <p>¿Carecen tus hermanos varones de algún material escolar?</p> <p>¿Recibes algún apoyo escolar fuera de la escuela?</p> | <p>¿Considera indispensable que sus hijos e hijas dispongan de "todo" (libros de texto, cuadernos, ropa deportiva, mochila, ordenador; instrumentos musicales) el material escolar necesario?</p> <p>¿Hay algo que considere que se podría suprimir?</p> | <p>¿Hay algún material escolar del que, generalmente, carezcan los alumnos pakistaníes?</p> <p>¿Y las alumnas?</p> <p>¿Tienen, tanto los unos como las otras, libros y cuadernos, ropa para hacer deporte, instrumentos musicales?</p> | <p>¿Has observado si tus compañeros y compañeras pakistaníes carecen de algún tipo de material escolar?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedicas a ayudar en casa?</p> <p>¿Crees que las niñas pakistaníes dedican más o menos tiempo que tú a ayudar en casa?</p> <p>¿Recibes algún apoyo escolar fuera de la escuela?</p> | <p>¿Aceptaría que su hijo o hija trajera a su casa a algún compañero pakistaní para ayudarle a hacer los deberes o para hacerlos juntos?</p> |

| 3. PERCEPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO | ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|---|--|--|--|--|------------------|
| <p>¿Estás a gusto en tu centro?</p> <p>¿Estás contenta con la clase que te ha tocado?</p> <p>¿Cómo son tus profesores y profesoras?</p> <p>¿Te sientes bien tratada por tus compañeros?</p> <p>¿Te sientes valorada por tus profesores?</p> <p>¿Crees que tus estudios son importantes para ti o que pueden servir para cambiar tu vida?</p> <p>¿Cómo te gustaría que fuese la escuela?</p> | <p>¿Considera que su hija está escolarizada en un buen centro?</p> <p>¿Cómo son los profesores y profesoras de su hija?</p> <p>¿Considera que su hija recibe una educación insuficiente, suficiente o muy buena?</p> <p>La educación recibida, ¿en qué medida ha de servir a su hija en el futuro?</p> <p>¿Cree que el sistema educativo español, en general, colma las aspiraciones que usted ha previsto para sus hijos?</p> | <p>¿Cree que el sistema educativo actual, tanto en las previsiones estatales como en las autonómicas, está adaptado a las necesidades de los alumnos pakistaníes?</p> <p>¿Qué ventajas ofrece el sistema en la integración del alumnado extranjero?</p> <p>¿Qué inconvenientes?</p> <p>¿Cómo se podrían subsanar?</p> <p>¿Es usted partidario de la escolarización tal y como ahora se lleva a cabo o habría algún tipo de mejora?</p> | <p>¿Crees que dentro del sistema educativo tienes la misma posibilidad de aprender que tus compañeros pakistaníes?</p> <p>¿Crees que la educación te va a reportar las mismas ventajas que a ellos?</p> <p>¿Cómo te gustaría que fuese la escuela?</p> | <p>¿Cree que el sistema educativo español está bien adaptado a las necesidades de alumnos pakistaníes?</p> <p>¿Qué ventajas ofrece el sistema en la integración del alumnado extranjero?</p> <p>¿Qué inconvenientes?</p> <p>¿Cómo se podrían subsanar?</p> | |

| | ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|----------------------------|--|--|---|---|--|
| 4. EXPECTATIVAS EDUCATIVAS | <p>¿Qué quieres ser cuando seas mayor?</p> <p>¿Crees que puedes conseguirlo?</p> <p>¿En tu casa te apoyan para que sigas estudiando?</p> <p>¿Qué quieren ser tus hermanos?</p> <p>¿Qué quieren tus padres que sean tus hermanos?</p> | <p>¿Qué futuro deseas para tu hija? ¿Quieres que realice algún tipo de trabajo? ¿Cuál?</p> <p>¿Crees que ella podrá conseguirlo?</p> <p>¿Quieres que tu hija estudie en la universidad?</p> <p>¿Crees que podrá hacerlo?</p> | <p>¿Has tenido a algún alumno o alumna pakistani que haya llegado a la Universidad?</p> <p>¿Cuántos alumnos han cursado Bachillerato? ¿Cuántas alumnas?</p> <p>¿Cuántos han terminado la ESO? ¿Cuántas chicas?</p> <p>Si no siguen estudiando, ¿cuáles crees que son las razones?</p> <p>¿Qué cursos siguen actualmente?</p> <p>¿Han tenido orientación profesional? ¿hacia qué tipo de estudios?</p> | <p>¿Te gustaría reencontrar en el futuro a tu compañera pakistani como doctora en una consulta médica?</p> <p>¿Crees que tus compañeros pakistanies podrán ir a la universidad? ¿Y las alumnas?</p> | <p>¿Crees que los hijos de una familia pakistani podrán llegar a la universidad? ¿Y las hijas?</p> |

| ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|---|---|--|---|--|
| <p>¿Tienes amigos o amigas españoles?</p> <p>¿Preferes estar con personas de tu país? ¿Por qué?</p> <p>¿Crees que tus profesores te tratan igual que a los demás alumnos y alumnas? ¿Te ayudan especialmente o te ignoran?</p> <p>¿Sueles tener algún problema cuando trabajas en grupo con otros compañeros?</p> <p>¿Sueles salir con amigas a la calle? ¿Y tus hermanas?</p> <p>¿Vienen amigas a tu casa?</p> <p>¿Vas tú a casa de otras personas?</p> <p>¿Te invitan a los cumpleaños?</p> | <p>¿Tiene su hija amigos españoles?</p> <p>¿Cree que sus profesores la tratan bien?</p> <p>¿Le permite salir con amigas a la calle? ¿Y a sus hermanas?</p> <p>¿Vienen amigas a casa?</p> <p>¿Ella va a casa de otras personas?</p> <p>¿Le gusta que su hija se relacione con españoles?</p> | <p>Las alumnas pakistanties, ¿se relacionan de manera natural con el resto de la clase?</p> <p>¿Cómo son tratadas por los compañeros y compañeras?</p> <p>¿Tienen amigos y amigas al igual que el resto del alumnado?</p> <p>¿Surge algún problema a la hora de organizarlas para realizar trabajos en equipo?</p> <p>¿Aceptan ellas la colaboración con otros compañeros?</p> <p>¿Son aceptadas por el resto de la clase?</p> <p>Y los alumnos, ¿son aceptados por sus compañeros? ¿Juegan con el resto del grupo en el recreo?</p> <p>¿Cuál es la actitud del resto del profesorado respecto a alumnas pakistanties?</p> | <p>¿Tienes amigos pakistanties?</p> <p>¿Tienes amigas pakistanties?</p> <p>¿Pondrías alguna objeción para realizar algún trabajo en equipo con ellos?</p> <p>¿Crees que los profesores tratan a las alumnas pakistanties como a ti, mejor o peor que a ti?</p> <p>¿Has estado alguna vez en su casa? ¿Y ellos en la tuya?</p> | <p>¿Se relaciona usted o alguien de su familia con alguna familia pakistani?</p> <p>¿Le importaría que eso sucediera?</p> <p>¿Le gustaría trabajar en su barrio en un proyecto común con estas familias?</p> |
| 5. RELACIONES CON LOS DEMÁS | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|--|---|
| 6. VENTAJAS DE LA INMIGRACION | <p>ALUMNA PAKISTANÍ</p> <p>¿Qué ventajas consideras que tiene estar en España? ¿Y qué inconvenientes? ¿Te gustaría quedarte o volver a tu país? ¿Le gustaría quedarse o volver a su país? ¿Desearía que sus hijos se establecieran en España?</p> | <p>FAMILIA PAKISTANÍ</p> <p>¿Qué ventajas considera que tiene estar en España en cuanto a educación o trabajo? ¿Y qué inconvenientes? ¿Le gustaría quedarse o volver a su país? ¿Desearía que sus hijos se establecieran en España?</p> | <p>DOCENTES</p> <p>¿Considera enriquecedor para el sistema educativo tener alumnado de diferentes procedencias? El tener alumnado inmigrante, ¿facilita o dificulta las clases? ¿Y tener alumnos y alumnas pakistaníes?</p> | <p>ALUMNO ESPAÑOL</p> <p>¿Consideras enriquecedor tener compañeros de diferentes países? ¿Por qué?</p> | <p>FAMILIA ESPAÑOLA</p> <p>¿Considera enriquecedor que su hijo/a tenga compañeros de diferentes procedencias? ¿Por qué?</p> |
| 7. SER DIFERENTE... | <p>ALUMNA PAKISTANÍ</p> <p>¿Te gusta la ropa? ¿Te parece importante? ¿Te gustaría vestir más a la moda o prefieres vestir a tu manera? ¿Crees que tu modo de vestir influye en tu relación con tus compañeros de clase? ¿Qué opinión tienes sobre la forma de vestir de tus compañeras? ¿Te gustaría llevar esa ropa? ¿Crees que, a veces, resulta demasiado atrevida? ¿Cuál es el mayor inconveniente que has encontrado para sentirte a gusto con tus compañeros de clase?</p> | <p>FAMILIA PAKISTANÍ</p> <p>¿Cree importante que su hija adquiriera amistades en España? ¿Cree importante que su hija acomode su aspecto a la moda española o prefiera que vista según sus propias costumbres? ¿Desea que su hija se identifique con el modelo actual de mujer en España o prefiere que se aleje de él? ¿Cuál es el principal problema que en su opinión debe solventar su hija para ser feliz?</p> | <p>DOCENTES</p> <p>¿Cuál es la mayor dificultad para la integración de alumnas pakistaníes? Alguna consideración acerca de la lengua, las costumbres, el aspecto exterior...</p> | <p>ALUMNO ESPAÑOL</p> <p>¿Te gusta la ropa? ¿Te parece importante? ¿Juzgas de forma distinta a tus compañeras pakistaníes por llevar ropa diferente? ¿Te relacionarías mejor con ellas si vistieran como tú? ¿Qué intereses comunes tienes con ellas? ¿Crees que deberían cambiar en algo o, precisamente, te gustan sus diferencias?</p> | <p>FAMILIA ESPAÑOLA</p> <p>¿Rechazaría vivir en un buen piso sólo porque todos los vecinos fueran pakistaníes? ¿Le interesaría conocer la cultura pakistaní? ¿Qué considera que dificulta la relación con las familias o personas pakistaníes?</p> |

| ALUMNA PAKISTANÍ | FAMILIA PAKISTANÍ | DOCENTES | ALUMNO ESPAÑOL | FAMILIA ESPAÑOLA |
|---|---|--|--|---|
| <p>¿Eres creyente de alguna religión?</p> <p>¿Das Religión en la escuela? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>¿Sabes que existe un convenio según el cual podrías recibir clases de la religión que tú elijas?</p> <p>¿Vas a alguna mezquita o a otro lugar para practicar tu religión? ¿Te gusta hacerlo?</p> <p>¿Eres partidaria de llevar velo?</p> <p>¿Llevas velo a la escuela?</p> <p>¿En casa te obligan o lo eliges tú?</p> <p>¿Vas con el velo a la calle?</p> | <p>¿Es usted creyente de alguna religión?</p> <p>¿Piensa que la religión es un asunto privado e interior o que debe organizarse en relación con la sociedad donde vive?</p> <p>¿Conoce la opción de elegir para sus hijos en la escuela una religión distinta a la religión católica?</p> <p>¿Va a alguna mezquita o a otro lugar para practicar su religión? ¿Le gusta hacerlo?</p> <p>¿Qué opina de la actual controversia en España acerca de la utilización del velo?</p> <p>¿Desea que su hija utilice velo? ¿Por qué?</p> <p>¿Ha visto en España a alguna mujer vestida de monja? ¿Qué piensas de ella?</p> | <p>¿Permite que sus alumnas pakistaníes utilicen velo en clase?</p> <p>¿Lo prohibiría en alguna circunstancia?</p> <p>¿Permite que sus alumnos españoles utilicen prendas de vestir indebidadas?</p> <p>¿Manifiesta verbalmente su incomodidad en cualquiera de los casos anteriores o evita manifestarse?</p> <p>¿Qué opina de la actual controversia en España acerca de la utilización del velo?</p> <p>¿Se siente incómodo en presencia de monjas vestidas con toca?</p> | <p>¿Eres creyente de alguna religión?</p> <p>¿Eres practicante?</p> <p>¿Das Religión en la escuela? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué opinas de los que tienen una religión distinta a la tuya?</p> <p>¿Te molesta que alguna compañera lleve velo?</p> <p>¿Lo llevarías tú en su caso?</p> <p>¿Aceptarías que una profesora llevase velo?</p> <p>¿Aceptarías que una profesora o una compañera llevasen toca de monja?</p> | <p>¿Es creyente de alguna religión?</p> <p>¿Es practicante?</p> <p>¿Piensa que la religión es un asunto privado e interior o que debe organizarse en relación con la sociedad donde vives?</p> <p>¿Qué opina de la actual controversia en España acerca de la utilización del velo?</p> |

8. LA RELIGIÓN Y SUS SÍMBOLOS

LA EMIGRACIÓN FEMENINA DE PAKISTÁN A LOGROÑO. PROCESOS DE CAMBIO EMERGENTES

M^a Antonia Aretio Romero
Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

Las mujeres pakistaníes residentes en Logroño han protagonizado, o lo están haciendo, en mayor o menor medida procesos de incorporación a la sociedad logroñesa desde la llegada de su país de origen. Este tránsito implica en algunos casos pasos significativos hacia una mayor autonomía y empoderamiento personal liderado por mujeres con unas características peculiares que se describen con mayor detalle.

En este capítulo se expondrán además algunos de los hitos más destacados en este proceso emancipador (personal y colectivo). Por una parte, se constatan algunos elementos que están favoreciendo el avance:

- La escolaridad obligatoria de menores hasta los 16 años y el elevado valor otorgado por la familia a la instrucción educativa. La escuela como espacio privilegiado para vivir relaciones interculturales.
- La crisis económica que ha impulsado la motivación y la necesidad hacia la búsqueda de trabajo fuera del ámbito doméstico por parte de las mujeres. Está implicando un movimiento colectivo hacia la mejora de la cualificación sociolaboral así como un aumento, lento pero significativo y progresivo, de mujeres que trabajan también fuera del hogar.
- La participación en la vida social de la ciudad: tanto en los colegios, como en asociaciones de mujeres o tejido asociativo en general.

- Cada vez más, las mujeres son quienes reagrupan a su esposo que espera en Pakistán, mientras ellas trabajan o buscan trabajo y son titulares de una vivienda.
- La interposición de algunas denuncias por malos tratos en la pareja, la ruptura del vínculo matrimonial.
- El proceso de apoyo prestado por las asociaciones de acogida a población migrante.

Por otra parte, coexisten factores que amenazan dicho proceso de cambio:

- La reacción de los sectores más conservadores y tradicionales de la comunidad pakistaní (tanto varones como mujeres) que pretenden aumentar el control y el dominio sobre las mujeres.
- Las niñas y jóvenes pakistaníes nacidas aquí o llegadas a temprana edad se sienten más “de aquí que de allí”. Sin embargo, en el imaginario colectivo de la ciudad éstas no son percibidas como logroñesas. Algunas de ellas empiezan a reclamar tanto dentro de sus familias como en su comunidad cambios hacia una mayor libertad.
- El momento de recortes sociales que disminuye los recursos dedicados a proyectos de apoyo a las mujeres (de manera específica y general).

Ante este nuevo panorama, parece oportuno revisar cómo los servicios públicos están afrontando los nuevos retos que surgen para acompañar con eficacia a estas mujeres.

1. METODOLOGÍA

El material base para esta exposición es el obtenido por la Comisión Social del Grupo de Investigación Igualdad y Género de la Universidad de La Rioja dentro de la investigación “Multiculturalidad y Género. Estudio interdisciplinar de un colectivo de mujeres extranjeras en La Rioja”.

La metodología empleada ha sido en esencia la cualitativa por varios motivos relevantes para el objetivo de esta investigación: es básicamente inductiva, contempla a los sujetos estudiados dentro de su contexto sociocultural (enfoque holístico), quien investiga es sensible a la influencia de su presencia (por lo que se procura mediatizar lo menos posible el discurso) y de la proyección de su propia subjetividad y cuerpo axiológico en el acercamiento y análisis del objeto de estudio (por lo que éstos suelen ser explicitados), procura comprender a las personas estudiadas dentro de sus marcos de referencia reconociéndoles la categoría de sujetos, enfatiza la recogida de la diversidad de todas las perspectivas y busca la validez de las técnicas empleadas. Otra de sus características es la flexi-

bilidad en el transcurso del proceso investigador, adaptando las técnicas en función de los datos y análisis preliminares que vayan surgiendo “sobre la marcha”, dentro de un proceso dialéctico con intencionalidad instituyente para avanzar en la transformación de la realidad (Ortí, 1999, pp. 90-91).

La metodología utilizada por esta Comisión se ha basado en la revisión de las fuentes documentales e investigaciones previas existentes y en la aplicación y análisis comparado de técnicas cualitativas. Antes del trabajo de campo se realizó una reunión (junio 2010) con diferentes profesionales vinculados a la intervención directa con la población pakistaní con el objeto de recoger aquellos aspectos que, según su experiencia, pudieran ser más relevantes para explorar en la investigación. A continuación se realizaron 7 entrevistas (junio-diciembre 2010) en profundidad a informantes clave –profesionales y una voluntaria de asociaciones de acogida a población inmigrante– (una de ellas doble) de discurso cruzado y acumulado. Tras el análisis de los núcleos temáticos más relevantes se elaboró el guión para la entrevista en profundidad. Previa a esta fase de entrevista a las mujeres se definieron los criterios en los que las mismas habían de llevarse a cabo: duración igual o superior a una hora, presencia durante la entrevista sólo de la investigadora y la mujer entrevistada y, finalmente, que estuvieran grabadas y transcritas. Respetando estos criterios se pudieron recoger 12 entrevistas. La captación de las mujeres se realizó, principalmente, a través de algunas asociaciones especializadas en el trabajo con la población inmigrante.

Pero también se realizaron otras 5 más con particularidades añadidas (presencia de intérpretes o familiares, alguna mujer no accedió a ser grabada, en otra no funcionó la grabadora, y en otra había interferencias telefónicas constantes de familiares que condicionaron el tiempo y el clima de la entrevista). Finalmente estas 5 entrevistas fueron utilizadas también para el análisis, ante la dificultad de acceso a las mujeres y por considerar este contexto relevante para la investigación. La Comisión Social decidió denominar a estas entrevistas como “peculiares”. Todas las entrevistas a mujeres se realizaron entre enero y marzo de 2011.

Se han realizado también dos dinámicas grupales con mujeres: una con 10 mujeres (mayo 2011) y con la presencia de dos investigadoras (una de la Comisión de Educación y otra de la Comisión Social), de una hora de duración, aprovechando su clase de castellano en el colegio en el que cursaban estudios sus hijos e hijas. Debido a su escaso manejo del castellano hubo de ser necesaria la intervención de una intérprete: una mujer conocida por todas ellas cuyos hijos también acudían al mismo colegio. Las preguntas fueron dirigidas sobre temas de educación infantil y algunas cuestiones de interés social (trabajo de las mujeres fuera de casa, educación en igualdad a hijas e hijos, utilización de servicios sanitarios...). Las citas correspondientes a esta entrevista están referenciadas como GM1.

La segunda dinámica grupal (septiembre 2011) tuvo dos momentos: uno primero de más de hora y media de duración que reunió a tres de las investigadoras

(Comisión de Educación y Social) y a 7 mujeres consideradas significativas y con capacidad de discurso con cierta autonomía. En la segunda parte de la dinámica de una hora de duración, tras un breve descanso, se incorporaron 2 investigadoras más (Comisión Social y Grupo de Investigación) y se ausentó una de las 7 mujeres. Las preguntas abiertas habían sido preparadas por las diferentes investigadoras al objeto de profundizar en aquellas cuestiones pendientes de mayor exploración, tras los análisis iniciales del resto de información. Se buscaba encontrar las similitudes de discurso y también las divergencias entre las propias mujeres. Las citas correspondientes a esta entrevista están referenciadas como GM2.

Además de toda esta documentación, se han utilizado para la redacción de este capítulo las 10 entrevistas realizadas a estudiantes pakistaníes por las investigadoras que integran la Comisión de Educación dentro del Grupo de Investigación antes mencionado en relación a este estudio interdisciplinar. Finalmente, también se han incorporado reflexiones suscitadas en una entrevista mantenida en noviembre de 2011 con dos educadores sociales que intervienen con menores en los barrios de Madre de Dios y San José de Logroño, donde habita un buen número de la población pakistaní de la ciudad.

El código de las entrevistas a las mujeres y estudiantes aparece entre paréntesis al final de las citas utilizadas en el texto. El código recoge por este orden: el nº de la entrevista dentro de cada bloque (mujeres, mujeres peculiares o estudiantes), "muj", "muj.pec" o "es", la edad y el tiempo de residencia en España. En el caso de las entrevistas a profesionales sólo aparece el número de la entrevista y el símbolo "pro". En las citas a los grupos de mujeres, se recoge sólo el número de grupo del que son originarias.

2. UNA ACLARACIÓN NECESARIA

Los procesos de cambio emergentes son, como su propio nombre sugiere, inestables, incipientes, provisionales mientras se van confirmando por la dinámica social. En cierto sentido, lo que se va a describir a continuación no deja de tener un cierto carácter de vaticinio sobre lo que todavía alberga un gran poso de incertidumbre. Junto a lo anterior es necesario resaltar aquí que la mirada investigadora necesariamente está posicionada, toma partido. En nuestro caso, la opción pasa por centrar el análisis en aquellas mujeres –y sus contextos– que han podido/querido/sabido abanderar algunos cambios que, aunque tímidos, son significativos a nuestro entender y preludian un tiempo nuevo para ellas y su comunidad. Además es preciso señalar que las entrevistas a las mujeres han estado condicionadas por su acceso, más limitado a aquellas mujeres que tienen un perfil más conservador o tradicional.

Aún con todo ello, antes de explicar estos procesos emergentes, parece oportuno resaltar la oportunidad de comprender los mismos y prepararse en la medida de lo posible (tanto desde la administración pública y sus profesionales que

intervienen con la población migrante, como desde las ONGs de acogida así como de la sociedad en general) para acometer los retos que se derivan de ellos con la mayor eficacia. Opción aconsejable para caminar por la senda de la interculturalidad y el enriquecimiento mutuo. Hechas estas consideraciones y tomando las cautelas necesarias que aconseja la complejidad que envuelve todo proceso social, pasamos a presentar estos atisbos, estas señales que anuncian tiempos nuevos con el objeto de enriquecer la reflexión colectiva y animar el debate sobre esta parte de la realidad.

3. LAS MUJERES QUE LIDERAN LOS CAMBIOS

Tras un primer análisis, se detectó la heterogeneidad existente dentro del grupo de mujeres pakistaníes. Bajo esa homogeneidad externa con que son percibidas por personas ajenas a su comunidad, reside una gran variedad de situaciones y circunstancias que conforman un crisol digno de análisis. Si bien es cierto que todas ellas participan de una cultura común en tanto mujeres pakistaníes y musulmanas, no lo es menos que dependiendo de diversas variables las diferencias entre ellas son notables. Para el trabajo que aquí nos interesa mostrar nos vamos a centrar en un primer momento en ese grupo de mujeres que han logrado acceder a unos espacios de autonomía mayores que les han permitido, a su vez, liderar los procesos de incorporación social a la vida logroñesa más abiertos e intensos.

Definir la autonomía de las mujeres en este momento histórico de cambio sociocultural vertiginoso en el que las certezas parecen alejarse es tarea harto compleja y ambiciosa. Lograr esa autonomía, a nivel colectivo, se muestra como un gran desafío que requiere el concurso de diferentes actores, además de las mujeres implicadas, tal y como señala Mabel Burin (2002, p. 230) cuando se interroga acerca de cuál sería el destino social de las mujeres como objetos transicionales en una cultura en crisis.

Reconocer que existen diferencias relevantes entre las mujeres pakistaníes no implica obviar que todas ellas han sido socializadas y que viven bajo un sistema patriarcal, autoritario y sexista de los más extremos que nos podamos encontrar en estos momentos en el mundo. Resulta conmovedor escuchar sus testimonios, captar las enormes dificultades a las que tienen que hacer frente para tener una vida mínimamente autónoma, percibir la presión grupal hacia la conformidad con la norma, constatar la vigencia del sistema de honor que las trata como moneda de cambio en los conflictos e intereses masculinos. Es llamativo escucharles hablar de los límites que no deben transgredir para no perder la confianza de padres, cónyuges, otros familiares y resto de la comunidad pakistaní. Las consecuencias de saltarse los códigos (o que otras personas consideren que una mujer se los ha saltado) implican castigos atroces que pueden llegar hasta la muerte, el propio suicidio o el destierro que supone una ruptura total y para siempre con la familia.

E.- Tú te sientes ahí como mucho control ¿no? con la cultura.

M.- Sí, la verdad es que sí. (2.muj.39.16)

Como saben (*los padres*) que no vamos a hacer una elección mal porque conocemos nuestros límites, entonces no nos han prohibido nada. [...] ¿Límites para elegir amigos? Bueno yo sé que mis amigos, no puedo tener relación con... que no son musulmanes, no puedo tener más que amigos, no puedo tener nada, yo sé que sólo hasta amistad [...] Sabemos qué cosas podemos hacer y no, nunca, no se tiene que preocupar (*el padre*) (9.es.19.9).

Cuando nace una chica en una casa pakistani es como ¡buaaa! Ha tenido una hija... (7.es.16.11).

Todo ello pivota de manera continua sobre sus pensamientos y decisiones, condicionando totalmente su vida. A pesar de este asfixiante control comunitario hay mujeres que han tenido la inteligencia, el coraje, la habilidad y voluntad para aprovechar algunas circunstancias favorables y convertirlas en oportunidades de cambio. No se resignan y enfrentan los problemas o circunstancias adversas confiando en sus propias posibilidades.

Los hombres quieren mandar... y todo eso, pero eso era antes. Si vas cambiándolo, se cambia... porque en muchos países ha cambiado (GM2).

Es difícil agruparlas sin evitar caer en simplificaciones. Sin embargo la mayor parte de estas mujeres pioneras en la lucha por la autonomía poseen una o varias características que conforman un perfil colectivo que se describe a continuación.

Una gran parte de ellas han nacido en familias donde les han facilitado y motivado para acceder a un nivel de estudios superior a los primarios. Expresan que no se han sentido tan discriminadas respecto a sus hermanos y que la relación con sus padres y madres ha estado basada en la confianza y diálogo, percibiéndose respetadas en su entorno familiar. Algunas de ellas están casadas y han tenido la suficiente habilidad para negociar con sus maridos proyectos personales de cambio. Son mujeres con capacidad crítica para analizar a su propio grupo aquí, que han adquirido cierta distancia respecto del mismo y han sabido diseñar un proyecto personal de superación e incorporación social. Muchas de ellas tienen capacidad sobrada de liderazgo, pero deben enmascararla a menudo para que el sistema patriarcal no se sienta agredido y las amordace aún más.

M.- y claro mi madre siempre quería que cuando yo estudié ella estaba orgullosa de mí (E.- ¡qué bien!).

M.- Sí, y mi madre la verdad es que fue muy buena y por eso no me atreví a decir nada cuando ella ha decidido... y ella también era muy guapa muy moderna y todo y... (2.muj.39.16).

Vine aquí, pero luego yo hablo con mi marido. Él me dijo que si cuando tú aprendas el castellano y tienes ganas de estudiar y tú puedes hacer cuando tú quieras, pero él también ayudar mucho (1.muj.33.11).

Son conscientes de la presión de su comunidad, del machismo casi hegemónico. Algunas han sufrido en sus propias vidas sanciones y críticas por intentar salirse de lo establecido. Saben que no pueden enfrentarse directamente a su sistema sociocultural y emprenden estrategias diversas para aprovechar cualquier oportunidad con objeto de llenar de oxígeno, de libertad e iniciativa sus vidas y las de sus familias. Van dando pasos hacia la incorporación en la sociedad logroñesa, pero sin descuidar ni por un solo día el mandato de atender primero su familia: cuidar de los hijos e hijas, del esposo, cumplir con las tareas de la casa y de la religión.

Hay gente que, o sea que hay gente que es machista y hay gente que es, o sea, hay ahora los chicos de hoy no son así, pero la gente mayor que ya ha vivido, sí, pues sí son machistas. No se sientan con sus mujeres, no les dedican mucho tiempo y todo eso, y sentarse con su mujer es como para ellos más vergüenza, no sé por qué (muj.pec. 2.19.14).

E.- Tienes, y ¿qué haces en tu tiempo libre?

M.- Pensando... (risas).

E.- Te sientas en tu casa en el sofá, o ¿cómo es? ¿Dónde piensas? Cuéntame.

M.- En la cocina hay alguna vez que tiempo libre, limpiar todas cosas y eso.

E.- Fijate el tiempo libre de las mujeres para limpiar ¡eh!

M.- Limpiar cosas de casa, planchar ropa, guardar cosas y eso... Como tengo 4 hijos, encima mi marido y ahora tengo a una sobrina y mi casa es como (E.- como un hotel, me parece a mí).

E.- Cuatro hijos, sobrina, marido ¿no?

M.- Y eso y no como todos los días por la mañana y por la tarde y no tengo tiempo, fin de semana en casa... (4.muj.35.5).

Por todo lo anterior es habitual comprobar que las que están casadas y tienen hijas/s –pese a que intentan repartir entre todos, incluido el marido, las tareas domésticas– están sobrecargadas. Toda su vida laboral y social les supone un gran esfuerzo que no siempre es apoyado ni comprendido en su justa medida por las instituciones públicas ni por la sociedad riojana. Pero se sienten con fortaleza suficiente para acometer los cambios y luchar por los sueños que les alientan. La mayoría ha contado para ello con la ayuda inestimable de personas (voluntarias o profesionales) pertenecientes a ONGs y/o con el estímulo de profesionales del ámbito educativo con el que han establecido vínculos positivos a través de sus hijas e hijos en edad escolar. También narran que en su contacto con otras mujeres no pakistaníes han trabado amistades, abierto canales de comunicación hacia la com-

prensión de otros sistemas de valores que les ha posibilitado evaluar el suyo propio y cuestionar algunos valores y prácticas que le sustentan.

E.- ¿Tienes amigas pakistaníes? M.- Muchas, sí, muchas. E.- y mujeres que no son pakistaníes tienes también amigas, ¿verdad? M.- Sí, desde que he venido conocía este barrio, de marroquíes y todos." (2.muj.39.16).

E.- ¿Está bien visto entre las mujeres, el que no se deje salir a las mujeres que estén encerradas, está bien visto en vuestra cultura o no?

M.- No, está mal. Nuestra religión; hombre y mujer están, son iguales (E.- Iguales) no así, son iguales. Pero las personas que no han estudiado en nuestro país, no han leído... no sé, de religiones no saben nada, sólo su pensamiento y hablan de cosas.

E.- Crees que tiene que ver más con la ignorancia, con el desconocimiento, ¿no?, (M.- Sí) con ser analfabetos, igual...

M.- Las mujeres no saben que, los hombres dicen que somos más altos que vosotras, que ella no sabe, no ha estudiado, no ha leído nada, ella no sabe, ellas piensan que es así, pero NO ES ASÍ, somos iguales. (12.muj.21.5).

Han hecho notables esfuerzos para aprender el castellano y consideran que debe ser el primer paso para la integración.

Es mejor que sepas el castellano, que trabajes, que seas tú, tú misma, o sea, que te puedas defender, si es posible si las convencemos aquí (*alusión al grupo de mujeres*). (GM2)

No es que mi padre sepa hablar muy bien español. Es que ¿sabes? Aunque no sabía él, nos traía libros, nos traía. Y nosotros teníamos ganas de aprender rápido español. Y no nos dejaba mucho tiempo para jugar ni nada eso, sino aprender español, aprender, ya tendréis vuestro tiempo para jugar. Entonces nos empeñamos en aprender español. (8.es.15.6).

Defienden con firmeza la importancia que tiene para las mujeres estudiar hasta el máximo nivel posible. Estimulan a sus hijas para realizar estudios universitarios se preocupan por la educación de sus hijos e hijas, priorizándola sobre otras tareas, incluso las religiosas. Algunas de ellas, que tuvieron que suspender en Pakistán sus estudios para casarse, han tenido la paciencia para crear y criar a su familia y cuando los hijos e hijas ya han alcanzado cierta independencia, se han incorporado de nuevo al sistema escolar.

M.- Yo no mando a mis hijas (a la mezquita) porque no tienen tiempo para descansar, yo mando cuando están vacaciones y que les da tiempo, sólo en vacaciones. [...].

E.- ¿Te gustaría que terminasen estudiando tus hijas, que fueran a la universidad?

S1.- Sí, la verdad es que sí, hasta que yo pueda gastar para ellas, ayudar a ellas sí que ayudaría, sí que estoy orgullosa cuando me traen buenas notas. (2.muj.39.16).

Pero mi marido dice que ahora, no haces trabajo y tu cabeza cómo te puedes hacer ahora, ya mayor y ese remedio que tú no pensar estas cosas. Yo quiero, yo puedo hacer. (1.muj.33.11).

Educen a sus hijas e hijos en los valores de las dos culturas. Quieren que sigan manteniendo su propia cultura y desean que se casen de la misma manera que lo han hecho ellas (matrimonio concertado) pero también saben que la vida aquí les va a influir y puede que haya cambios en la forma de casarse, a los que se muestran con cierta apertura, siempre y cuando se casen con alguien de su propia cultura, porque entienden les va a garantizar mejor el éxito del matrimonio.

E.- ¿Qué crees que harán (*sus hijos*)?

M.- (*risas*) Yo quiero que hagan como yo, pero no [...] Teniendo los dos culturas, ni dejar de allí, ni dejar de aquí [...] Cuando se casan de misma cultura y la vida es más fácil. Lo que yo pienso ¡eh! no sé qué va a haber, sí que va a haber así y educando poco a poco nuevo futuro, la verdad es que nadie, de nadie puede decir que no así va a ser.

E.- Entonces, tú estarías abierta a que tus hijas o tu hijo te dijeran: pues mira mamá, yo me he enamorado de esta chica o de este chico que no son pa-kistaníes y me quiero casar porque me he enamorado de ella o de él ¿Cómo te encajaría a ti eso?

M.- (*risas*) No, no voy a mentir si te digo que sí, será mentira, sí que quiero que se casan (E.- según vuestra cultura, pero claro ellas pueden llegar a la mayoría de edad...). M.- sí, que hagan trabajo todo de aquí, y sea igualdad entre ellos, pero si casan...

E.- ¿Te gustaría que fuera a vuestro estilo?

M.- Sí. (2.muj.39.16).

Consideran el trabajo remunerado fuera del hogar como la llave para el acceso a unos ingresos claves para la autonomía y para lograr un mayor equilibrio en la dinámica de poder con su cónyuge. Defienden la incorporación laboral de las mujeres, a pesar de la precariedad actual. Cuando logran un trabajo, conocen y defienden sus derechos. Promueven la necesidad de adaptación para acceder a un trabajo.

Cuando las mujeres estudian, luego ellas hacen trabajo, no necesitan depender de otra persona. Es mejor que las mujeres también salgan, que hagan trabajo y que ganen ellas mismas y que gasten como ellas quieren hacer gastar. (1.muj.33.11).

E.- Que para ti el trabajar ha sido una oportunidad para tener más.

M.- Mucho.

E.- Más libertad ¿no?

M.- Más libertad (2.muj.39.16).

Estas mujeres, punta de lanza dentro de su comunidad, están protagonizando un camino de conquista de mayor autonomía. Para ello precisan hacer un viaje hacia el centro de sí mismas, situar las propias necesidades en primer lugar lo cual implica un amplio proceso de deconstrucción para “desaprender” los mandatos de género dañinos, superar los dogmas estructuradores de la visión del mundo (el deber ser, los tabúes). Itinerario difícil y lleno de resistencias; conlleva el enfrentamiento consciente a mandatos interiorizados de manera inconsciente: “La obediencia, marca identitaria del cautiverio y generadora de seguridad, está presente aun entre mujeres rebeldes y subversivas” como asegura Marcela Lagarde (2000, p. 200).

4. FACTORES QUE FAVORECEN EL PROCESO EMANCIPADOR

En el estudio realizado hemos podido detectar algunos factores que parecen estar impulsando este movimiento de algunas mujeres hacia cotas de mayor libertad y autonomía. Es evidente que estos factores no afectan sólo a las mujeres sino al conjunto de la comunidad pakistání y, de manera indirecta, a la sociedad logroñesa de la cual esta comunidad forma parte, pero aquí son considerados y expuestos desde esa perspectiva: la influencia que ejercen en este tránsito femenino. La exposición de los mismos no alberga criterios de preeminencia de unos sobre otros, sino que pretende mostrar a modo de pinceladas aleatorias la amalgama de circunstancias que van tejiendo ese contexto más propicio para estas mujeres.

Uno de ellos guarda relación con aspectos educativos. Por un lado la difusión específica a la comunidad pakistání de la **obligatoriedad de la escolaridad hasta los 16 años** ha mermado de manera sensible el nivel de absentismo de los menores pakistáníes y, de manera especial, de las niñas a partir de los 12 años (momento en que era más notoria la desaparición de las niñas del sistema escolar y que venía siendo detectado con preocupación tanto por parte de profesionales de servicios sociales, como educativos así como de las propias asociaciones). Uno de los actuales requisitos para obtener la residencia legal y la nacionalidad implica demostrar que se cumple con la legislación española y que se mantiene un estilo de vida cercano a lo que se considera “normalidad” social siendo la escolaridad de las y los menores uno de los requisitos básicos.

La comunidad pakistání se muestra muy celosa con el cumplimiento (al menos de manera formal) de las leyes. Por ello se puede afirmar que incluir este

requisito de escolaridad (y su comprobación) ha supuesto un avance notable, que no suficiente.

Al llegar más chicas a Rioja Acoge con esa misma situación que querían aprender aquí castellano pero que estaban en edad de escolarización se hizo una intervención comunitaria respecto al sistema educativo, explicándolo y que conocieran la ley de educación y las posibles consecuencias de su incumplimiento, y se fue cumpliendo (1.pro).

Aparte de la obligatoriedad legal para asistir a la escuela, en muchas familias el acceso al sistema educativo es algo prioritario en su proyecto migratorio y en su escala de valores: tanto padres como madres valoran mucho la instrucción de sus descendientes y la mejor calidad del sistema educativo español en relación con el pakistaní. Incluso alguna mujer explica que este motivo es el que ha impulsado en una parte importante el proyecto migratorio y la permanencia en Logroño pese al cambio de la situación económica y la adversidad actual: deciden aguantar porque saben que sus hijas e hijos se benefician de una mejora educativa.

M.- Yo pienso que en Pakistán estoy muy mejor (risas) Aquí por ese caso de educación de hijos, yo creo que educación es más mejor. La educación [...]

E.- Bueno y cuando habéis venido a España venís con una idea de estar por unos años, de quedaros a vivir en España o ¿cuál es el planteamiento inicial?

M.- Casi 5 años ó 10 hasta que terminen la ESO.

E.- La educación secundaria y ¿universidad?

M.- La universidad también.

E.- O sea, que el plazo sería eso, la formación de los hijos y luego regresar.

M.- Sí.

E.- O sea, que ¿es un proyecto educativo por decirlo así?

M.- Sí (1.muj.pec.43.2).

A mis padres les gusta mucho que sus hijos están estudiando. (12.muj.21.5).

La escuela es, al mismo tiempo, un espacio privilegiado para establecer relaciones interculturales y acceder a otros mundos diferentes al propio por los conocimientos y posibilidades que aporta el propio proceso escolar. Para muchas niñas y adolescentes casi es el único espacio de relativa libertad al margen del estrecho control que su comunidad ejerce sobre ellas (relativa puesto que incluso aquí sigue activa la vigilancia sobre ellas para que no abandonen la senda preestablecida como "buena"). Ello está posibilitando la apertura a otras actitudes y estilos vitales que, sin cuestionar de raíz los propios, sí abre algunas fisuras en su imaginario y provoca deseos de un futuro algo diferente al de sus madres.

Muchas de las niñas y adolescentes sólo salen de su casa para ir a la escuela, a casa de familiares, a la mezquita en algunas ocasiones y a dar algunos paseos en parques próximos a sus casas. Como la mayoría permanece casi todo el tiempo en sus casas (en cualquier caso mucho más que sus homónimos masculinos) dedican más tiempo (y por sus testimonios parece que también interés y voluntad) que éstos a las tareas escolares y su rendimiento parece ser superior. Así parece constatar en ellas también el mismo proceso que en el conjunto de las niñas y adolescentes españolas: la mejor cualificación en la instrucción que los varones. Ello, sin duda, tendrá consecuencias para su futuro en relación a las áreas de inserción laboral.

En este instituto hay muchos chicos pakistaníes y te puedo asegurar que ninguno, ninguno estudia (8.es.15.6).

Muchas pakistaníes parecen ser conscientes del valor de los estudios y se afanan por alcanzar las mejores notas y poder acceder a un buen nivel de estudios. Las madres (y padres) apoyan este proceso y todas ellas, madres e hijas, coinciden en postergar el momento del matrimonio a la culminación de los estudios. Por lo tanto, parece que este movimiento escolar, lento pero seguro, va a traer de la mano algunos cambios significativos a medio plazo en las vidas de estas mujeres, que rechazan dedicarse sólo a las tareas del hogar en su etapa adulta.

M.- Yo ya le he dicho que quiero estudiar y quiero seguir. Y me ha dicho "Sí, sí, cuando ya tengas dos hijos puedes estudiar". Y le digo, "Qué majo, ¿no?". Ja, ja. Pero eso en broma. Pero yo sí que voy a estudiar.

E.- ¿Y qué te gustaría estudiar?

M.- No sé, me encantaría ser enfermera. (2.muj.pec.19.14).

Si lo anterior repercute de manera directa en las niñas, adolescentes y jóvenes, la crisis económica –otro de los factores clave– va a afectar casi de una forma providencial a sus madres y mujeres adultas (es preciso aclarar que esta afirmación se realiza desde una mirada estratégica, puesto que, en un primer momento, el descenso de ingresos genera más dolor e incertidumbre que otra cosa y esa realidad no hay que obviarla). En la sociedad pakistaní, asentada en la división tradicional de los roles de género (varones en la esfera productiva y social y mujeres en la reproductiva y doméstica) tal y como explica Sara Velasco (2009, pp. 150-156) no era habitual encontrar a mujeres desarrollando un trabajo fuera del hogar.

Sin embargo, la actual crisis económica ha dejado en el desempleo y precariedad laboral a una buena parte de los varones adultos pakistaníes, empleados muchos de ellos tiempo atrás en la construcción. Los ingresos económicos han disminuido de manera drástica y en muchas familias la penuria y pobreza se ha instalado con fuerza, siendo insuficientes para afrontar los gastos básicos del mantenimiento de la familia. Son una minoría las familias que han decidido el retorno a

Pakistán de la mujer e hijos e hijas para poder subsistir en la actual coyuntura, así que el resto se ha visto impulsado a buscar otras estrategias para conseguir ingresos por otras vías. El incipiente y reprobado trabajo fuera del hogar de algunas mujeres “pioneras” hace años se torna ahora objeto de deseo, puesto que se contempla, en el actual escenario, casi como la vía principal para sobrevivir.

La crisis es muy positiva para nuestras mujeres. Ellas salen, hacen trabajos, estudian y aprenden, está muy bien la cosa. En principio gente que tienen miedo, no quieren salir. Y otras personas hablaban [...] pero ahora todo el mundo quiere buscar algún trabajo, un curso, aprender alguna cosa; ahora no hablan (GM2).

A mí la crisis sí que me afecta económicamente, pero socialmente, me abre caminos (GM2).

En este contexto de crisis las mujeres poseen mayor flexibilidad para adaptarse a las nuevas circunstancias. Esta mayor adaptabilidad permite el acceso a trabajos antes insospechados, pero valorados ahora en el nuevo contexto socio-económico. Bien es cierto que la mayoría de los trabajos a los que van a acceder estas mujeres pakistaníes son propios de los ámbitos del cuidado y rol femenino más tradicional (limpieza, ayuda a domicilio, cuidado de personas, restauración, costura) y que, en cierta medida, les refuerza en ese rol. Son trabajos desempeñados muchas veces “de puertas para adentro” de un domicilio o en pequeñas empresas o negocios, con bajo nivel de organización sindical y en los que muchas veces se vulneran los derechos laborales básicos. Sin embargo, el acceso a una actividad laboral va a reportar mayores beneficios, evaluada en su conjunto y desde la perspectiva de lo que implica para su tránsito hacia la igualdad y la autonomía. Retomando a Marcela Lagarde (2005, pp. 256-257), el trabajo es un recurso fundamental puesto que permite el acceso a bienes materiales y simbólicos que hay que aprender a disfrutar por lo que estas pioneras experiencia laborales deben considerarse, en un balance global, como oportunidades positivas y de sumo interés.

Ahora estamos buscando trabajo para trabajar.

E.- Y ¿habéis hecho algún curso de preparación para trabajar?

M.- Sí, de costura, de cocina, de cuidar personas mayores... de niños... muchos.

E.- ¿Has hecho muchos cursos?

M.- Sí. (12.muj.1.5).

Yo quiero trabajo, pues como siempre hablando con todas gentes. Yo quiero trabajo con niños, guardería, colegio como comedor y esas cosas, pero es como es mi sueño, pero que es un sueño (4.muj.35.5).

Así en los últimos meses se ha generado un interesante movimiento de apertura de las mujeres (y su entorno sociofamiliar) hacia la incorporación laboral. Como una gran parte carecen de habilidades y formación laboral (incluso de un nivel de instrucción básico) se ha incrementado de manera casi exponencial la demanda dirigida a cursos (demanda compartida con otras –migrantes o nativas– pero afectadas de similar manera por la crisis) que anhelan encontrar un hueco en el mundo laboral. Desde los cursos de aprendizaje del castellano (tanto en los centros oficiales de la Consejería de Educación como en los impartidos por las ONGs) pasando por los cursos para la obtención del título de ESO hasta otros específicos relacionados con la confección, el cuidado de personas dependientes, la hostelería y limpieza... todos ellos aportan interesantes posibilidades no sólo para el aprendizaje, sino para la apertura e incorporación social. Las mujeres salen, solas o en grupo, a estudiar. Se mezclan con personas diversas (muchas veces de ambos sexos, rompiendo un tabú casi intocable hace tan sólo unos pocos años), acceden a un abanico amplio de experiencias y conocimientos que aumenta, sin duda, su bagaje personal y amplía los estrechos límites en los que muchas vivían confinadas.

Sí, que hay que estudiar más, como no tengo trabajar, trabajo, hay que aprender muchas cosas más (12.muj.21.5).

Todas las mujeres salen algo, fuera de casa, haciendo clase de castellano, en un centro, una asociación está lleno de pakistaníes. Tres veces clase (E.– ¿a la semana?) No, no, a la semana, de lunes a jueves. Y al día tres veces. (E.– Ah! Si) Sí. 10 hasta 11:30 y 11:30 hasta las 12:30 y 12:30 hasta las 2, que están haciendo y por la tarde también. Rioja Acoge, Plus Ultra, Amin, Atime Rioja, todas partes. También hay propias dando clase allí, todas partes. No es sentada en casa. Chicas jóvenes y mujeres por la mañana yo he visto todas en calle (5.muj.35.5).

Encontrar un empleo es muy difícil, por la escasez del mismo. Cuando lo hacen, están dispuestas a flexibilizar bastante sus límites anteriores respecto a horarios, espacios, vestimenta, mezcla con varones. Bien es cierto que sólo una parte pequeña accederá a empleos, pero el proceso de búsqueda y apertura en el que todas están embarcadas abre sus vidas a un escenario nuevo con consecuencias todavía imprevisibles pero, sin duda, parece anticipar un punto de no retorno respecto a momentos anteriores.

E.– ¿Qué te dicen las mujeres pakistaníes cuando estás trabajando y te ven trabajando?, ¿te admiran o te dicen de todo...?

M.– No, ahora ellas también, igual al principio, algunas, no me han dicho a mí ¡eh! nunca, nadie se ha atrevido porque yo siempre trabajo para ellas igual con respeto, nadie me ha dicho, pues igual decían: ¡que se va por la noche a trabajar...! y ahora muchas que quieren hacer, pero no hay trabajo (2.muj.39.16).

Otro efecto que se puede relacionar con la crisis económica y el deseo de búsqueda de empleo (y también con la lenta asunción de estilos de vida propios de Europa) está siendo el descenso en el número de hijos (que se tienen o se plantean dentro del proyecto familiar). No sólo las mujeres más jóvenes, sino las que tienen más edad y/o llevan aquí más tiempo, expresan su deseo de tener 2-3 como mucho 4 hijos e hijas, lo cual supone un cambio importante. Cambio que, por lo que narra alguna mujer, también parece estar produciéndose incluso en Pakistán.

E.- ¿Cuántos niños tienen cada una?

MMPP.- Tres, tres, cuatro. Parece que ella tiene cuatro, tres, cuatro, uno, cuatro, dos, tres hijos [...]. Ellas dicen que el tener hijos ya ha terminado que no queremos a niños que sólo buscar trabajo (GM1).

Hay otro tercer factor relacionado con los dos anteriores: el **aumento de su participación en la vida social de la ciudad**. Tanto en las dinámicas escolares (a través de las actividades organizadas por las Asociaciones de Padres y Madres de los colegios así como otro tipo de talleres o dinámicas impulsadas desde los claustros docentes de los mismos u otras propias del tejido asociativo que se realizan en los colegios) como en actividades de asociaciones de mujeres, o impulsadas desde las asociaciones de acogida a población inmigrante, del tejido asociativo ciudadano en general o incluso desde la propia administración municipal. Este movimiento de apertura y mezcla abre las puertas al conocimiento de recursos y derechos, al surgimiento de amistades con mujeres diversas, a la mejora de la propia capacitación para la participación, al deseo que impulsa el protagonismo en los asuntos públicos y provee de mayor autonomía personal. Constituye una excelente escuela para abrir los propios horizontes –en exceso limitados al ámbito doméstico y familiar– a otros mundos, otras posibilidades y perspectivas, a incrementar la soltura y confianza para moverse en el espacio público con mayor seguridad. Mejorar, en definitiva, su estatuto de ciudadanía, tal y como explica Rosa María Soriano en su análisis del proceso migratorio de mujeres marroquíes a España (2006, pp. 183-188).

También aquí hay gente que está súper bien, muy bien, pero hay gente que como están cerradas, que no quieren que no quieren conocer nadie, que eso pasa también con nuestras mujeres pakistaníes. Yo, como tengo amigas, todo muy bien, yo también quiero como ellas, como X, como Y, como Z, A y todos de mujeres de Amiras, que me gusta mucho. Ellas tienen corazón muy bueno y mi amiga B (*española*), tiene el corazón muy bueno, es como es mi mayor hermana, es como es de mi familia que cuando yo una semana no hablar con ella y ella me llama y yo no estoy en casa y ella me da mensajes y hace muy bien. Y yo también quiero ayudar gente, mi corazón, estoy como estás muy preocupada porque esta situación está muy mal. Quiero trabajar, quiero ayudar gente, quiero hacer. Yo pienso como esta asociación de

Amiras es también mi asociación. Quiero, que es crece y como estás en todo el mundo (4.muj.35.5).

Dentro de este apartado hay que hacer mención al esfuerzo realizado por un grupo valiente de mujeres para crear MUPAK, la asociación integrada por mujeres pakistaníes, que se afana además por tender puentes de colaboración con el resto del tejido asociativo y ciudadano en general. Asociación que, venciendo las formidables presiones y resistencias de su propia comunidad para crear un espacio de autonomía, pretende mejorar la unión de las mujeres en la defensa de sus intereses en tanto grupo y como mujeres teniendo como horizonte el avance hacia su emancipación.

Nosotras queremos hacer trabajo con todos, pero algunas dicen que no, nosotras de La Rioja y otras dicen: no, nosotras con mujeres nosotras queremos hacer trabajo y ése es el problema. Algunas quieren trabajar con nosotras, pero otras no quieren. (E.- ¿Quieren con la otra? (*la Asociación Pakistani*). Sí, pero para nosotras no problema, yo quiero hacer trabajo con todo, con todo, sí. No con hombres, pero con mujeres cualquiera, no para mí no es importancia que está de La Rioja o está de nuestra asociación. Yo quiero hacer trabajo con todas, pero gente piensa esas cosas. Hombres también prohíben, que ésta es nuestra asociación y no salir con ellos (GM2).

Existe otro cuarto factor que parece estar cobrando mayor importancia en los últimos meses. Es el referido a los procesos de reagrupación familiar que protagonizan un grupo significativo y parece que en aumento de mujeres, quienes, llegadas aquí hace un tiempo de la mano del proceso migratorio de su familia de origen, han alcanzado la edad adulta y se han casado con varones residentes todavía en Pakistán. Sus maridos están a la espera de poder obtener el permiso de residencia tras la solicitud de reagrupación realizada por ellas. Para conseguir este permiso, las mujeres deben acreditar solvencia económica para mantenerles y un domicilio para ser alojados con cierta autonomía (en la práctica equivale a tener un trabajo al menos durante 12 meses seguidos y una casa propia o, si es compartida con la familia de ella, suficientemente amplia para alojar al nuevo matrimonio).

Que las mujeres pasen a ser las protagonistas de la reagrupación (y figurar como cabezas de familia formalmente) plantea un panorama nuevo. Por una parte, estas mujeres, y otras solteras en edad de casarse residentes en Logroño, han aumentado su "valor añadido" puesto que para los hombres solteros residentes en Pakistán constituyen casi la vía principal para emigrar a España (extinto en la práctica el acceso relacionado con la demanda de mano de obra extranjera). Ellas y su familia son conscientes de este cambio de valor, y por ello no obstaculizan los pasos necesarios para lograr un empleo. Además se genera otra situación nueva de gran interés: cuando logran reagrupar a su marido, el per-

miso de residencia de éste depende de ellas (en líneas generales) durante los 5 primeros años. Saben que en nuestro país es más fácil que en el suyo tramitar un divorcio; situación que, de producirse, implicaría el retorno del esposo al país de origen. Todavía es pronto para realizar valoraciones de esta posibilidad pero, de entrada, parece que va a situar a estas mujeres en una posición de mayor poder familiar y social.

E.- Pero os habéis casado y ¿no habéis vivido juntos...?

M.- Pues no, todavía. Estoy buscando trabajo para ir a mi país (12.muj.21.5).

Porque ya he estado trabajando después de la boda y antes también. Antes decía (*su marido*) que no, que *no sé qué*. Y yo decía "Pues, tú no eres mi marido, así que en mi vida no mandas". Pero después de casarme le dije que "Tengo que trabajar" y ya está (02.muj.pec.19.14).

Pero este panorama se puede ver ensombrecido por un efecto "colateral" que perjudique a estas mismas mujeres. El requisito de virginidad de las mujeres para el acceso al matrimonio se sigue manteniendo con la misma firmeza que años atrás. Tal vez no sea descabellado anticipar un posible aumento por parte de la familia y la comunidad pakistani del estricto control respecto a los movimientos y contactos de estas mujeres casaderas. Control que habrá que compatibilizarse con el aumento de los contactos sociales y las salidas que van a tener que realizar ellas para conseguir y mantener el imprescindible puesto de trabajo. ¿Cómo van a vivir o están gestionando ya estas mujeres esta probable situación que, en principio, parece albergar estas contradicciones?

La anterior reflexión da paso a otro factor que, muy reducido en cuanto a número, es muy potente simbólicamente: la **interposición de algunas mujeres de denuncias por malos tratos** en el seno de su matrimonio. El sistema de dominación masculina hacia las mujeres que caracteriza a buena parte de la población pakistani (en transición hacia mayores cotas de igualdad en algunas zonas urbanas del país de origen pero profundamente arraigado en las zonas rurales, de donde proceden la mayor parte de las familias pakistani que han emigrado a Logroño) puede considerarse causa estructural y cultural de una situación que bien puede definir al conjunto de las mujeres como de afectadas por violencia de género en mayor o menor grado (Alberdi, 2005: 13-18).

Estas denuncias ponen de manifiesto la capacidad de una mujer para romper con una relación violenta y poder recibir apoyo institucional y legal para salir adelante. Es una vía más que pone de manifiesto tanto a mujeres como a varones que su matrimonio no tiene por qué durar para siempre. A pesar de que este proceso está en sus momentos incipientes y parece aventurado anotar posibles efectos, que la comunidad pakistani sea consciente de que en España, en la práctica (también existe la posibilidad legal de divorcio y de denuncia por maltrato en Pa-

kistán, pero en realidad las mujeres no suelen tomar la iniciativa sin correr grave riesgo de muerte o de importantes represalias, tanto ellas como su familia directa) el vínculo del matrimonio puede romperse, que la mujer tiene capacidad para decidir no seguir soportando tratos vejatorios puede suponer un paso adelante hacia relaciones de mayor respeto e igualdad. A continuación se muestran unas reflexiones de dos jóvenes estudiantes, en las que ya se anticipa el cambio y la predisposición a realizar la denuncia por las nuevas condiciones que ofrece la sociedad española.

Yo creo que ella tendría que poner el límite, no le tendría que dejar todo el tiempo, ahí que maltratarme, eso no. No sé, también podría hacer como que hace una pequeña denuncia o lo que sea para él se entere que ella sí tiene ayudas, que hay gente que está con ella y que no está sola, para que la esté maltratando y eso (10.es.19.10).

(Ante los malos tratos) Me imagino que los que están más cerrados lo harán entre familias. Los mayores, los abuelos, lo resolverán todo y eso, pero los que sean un poco más abiertos yo creo que acudirán a la justicia, sí que denunciarán (9.es.19.9).

También es cierto que al ser éste un cambio de notable envergadura que altera los cimientos culturales de un sistema hegemónico de dominación es más que previsible que produzca en la comunidad pakistání importantes resistencias al mismo y que se tienda a culpabilizar a la mujer de tal decisión.

E.- Es que a veces salen noticias en los periódicos de cosas un poco...

M.- No, están algunas chicas son también muy malas las ponen por eso... ahora hay una, tú miras en el periódico de la chica X.

E.- Vale, sí eso aquí en Logroño.

MP.- Sí, toda la familia en juzgado (E.- Ah!! sí, sí.) ella es muy mala. Ella, no, no. Sus padres, muy, muy, muy buenas personas, buenas personas. Hermanos, ella, antes ella también muy bien, pero cuando ella es casada y el marido también es muy bueno. Todo el mundo sabe y ella... no sé... qué ha sido con ella, cómo ella decía estas cosas y no... Algunos padres muy buenos, alguna chica está muy mal (7.muj.24.7).

Una mujer pakistání que decide romper con su matrimonio o denunciar una situación de violencia, amparada por la protección legal y social que a estas situaciones brinda la sociedad española, es una heroína que sabe que cuando lo hace inicia un largo camino de soledad, ostracismo y más que probable destierro de su familia y comunidad de origen no exento además de riesgos para su integridad física (también de su familia de origen en muchas ocasiones). Todo ello implica además impresionantes costes emocionales, tal y como narra esta mujer que se atrevió a interponer una denuncia.

M.- Pero, yo no quiero volver Pakistán porque tengo muy, muy miedo. Él muy mal, sé que me mata.

E.- Claro, tú no quieres volver porque sabes que... Y aquí ¿no te están ayudando? con la trabajadora social con la que estás ¿no te está ayudando lo suficiente? (M.- No, silencio largo, con mucha emoción) E.- te ves mal... porque tienes que sacar adelante a tus hijos.

M.- Sí, tengo yo mucho problema, yo mucha triste, estoy mucho nerviosa ¿Cómo yo hacer? ¿Cómo vivo aquí? No a trabajar, no ayuda ¿Cómo yo vivo aquí? Cuando vuelvo Pakistán mucho problema con él.

E.- Muchas cosas, muchas preocupaciones, ¿verdad? ¿Qué tal duermes?

M.-... Mucho pensar, pensar, pensar... cómo hacer, cómo... con qué hacer, muchas...

E.- Claro... Y no hay nadie más que te ayude aquí ¿no? Alguna amiga pakistaní, la trabajadora social, y nadie más. (M.- No) ¿Nadie más? Me imagino que te sientes aquí, muy, muy sola ¿no? (silencio emocionado) (M.- Sí) Sola (3. muj. 28.3).

"M.- Puedes hacerlo, tienes que hacerlo, o sea, pedir los papeles en Pakistán, pero la que se divorcia, eso ya es, pues queda muy mal en la familia. E.- ¿aunque se divorcie aquí? M.- sí, sí, aunque se divorcie aquí. Para la familia eso es... o sea, que ya no la tratan como, como... su hija o como... de la familia, o sea, la tratan como una cualquiera. E.- ¡Qué duro ¿no? M.- Sí, sí, lo pasa fatal (2.muj.pec.9.14).

Aunque al final de este capítulo se hará alusión a la responsabilidad que la administración pública y la sociedad riojana tiene en el apoyo a estas mujeres pioneras del cambio, resulta imprescindible hacer en este punto una reflexión acerca de lo estratégica que resulta en estos momentos la ayuda que se presta a estas mujeres en situaciones extremas, tanto para quienes han decidido dar el salto de la denuncia y ruptura matrimonial como para quienes se lo están pensando. Si éstas últimas perciben un apoyo sólido y suficiente podrán valorar con más fuerza la posibilidad de tomar ese camino; si no es así, decidirán con mayor probabilidad seguir sobreviviendo a la tortura y el sufrimiento que se esconden tras los muros de su hogar.

Las mujeres, incluidas las más jóvenes, van conociendo que la legislación española condena y afronta el maltrato y la desigualdad (la más grave en la práctica: todavía persisten muchas situaciones de desigualdad notoria entre ambos sexos en España pendientes de erradicación) entre mujeres y hombres. Pero todavía a la administración y sociedad riojana le queda un largo trecho que recorrer para poder ayudarlas con la máxima eficacia.

Esta situación de posibilidad real de ruptura del matrimonio (y de reconocimiento de los derechos individuales a la elección) puede estar motivando, aun-

que todavía sea prematuro para asegurar en qué y cuánta medida, el cambio en la concepción de la fórmula matrimonial: tránsito progresivo del matrimonio concertado al realizado por amor. Parece ser que de manera lenta, pero firme, se van dando cambios (todavía de manera casi simbólica) al matrimonio realizado por amor. Alguna mujer entrevistada alude que ya en su familia algún pariente se ha casado bajo esta fórmula. Las mujeres, aunque en su mayoría prefieren el matrimonio concertado para respetar la tradición y porque entienden es más beneficioso, van mostrando apertura a que sus hijas e hijos se casen de otra manera. Incluso alguna de ellas reconoce que le hubiera gustado casarse por amor.

E.- En Pakistán también hay gente que se casa así ¿no?

M.- Sí, mi tío, mi propio tío hace... Está estudiando con una chica, se enamoró de él y se pidió matrimonio (E.- Ahá). Se casa.

E.- Y a ti, ¿te hubiera gustado más eso?

M.- Sí. [...].

E.- Si tú tienes hijas, cuando tengas hijos, ¿te gustará que se casen así o... que se casen enamorados?

M.- Me gustaría que se casen enamorados (12.muj.21.5).

Hay muchas chicas que les gustaría que eligieran ellas (al marido) pero hay otras que no (8.es.15.6).

Y para finalizar este recorrido por los factores a nuestro entender más significativos en este camino hacia la autonomía de las mujeres es preciso reconocer el importante papel que han desempeñado, y todavía siguen haciéndolo, las ONGs que atienden a la población inmigrante. La práctica totalidad de las mujeres con las que hemos hablado coinciden en resaltar lo valioso y decisivo que ha sido el apoyo recibido por estas organizaciones; especialmente en los momentos iniciales tras la llegada, cuando casi todo a su alrededor suponía un mundo inhóspito por conocer y en el que aprender a moverse, pero también en fases posteriores, cuando han decidido avanzar en la inserción social y laboral.

Que me mandaron profesora desde Rioja Acoge me ayudó mucho ¡eh! Pues fue ella para mí como una madre ¡eh! Como una amiga. Siempre me ha ayudado mucho, mucho y me llevaba a hospital, allí se quedaba por la noche conmigo (2.muj.39.16).

Existe un variado abanico de ONGs que prestan este apoyo, siendo destacadas por ellas Rioja Acoge, Cite-Rioja, Amiras, Cáritas e Ymca. Acceder a la ayuda de estas entidades les ha permitido recuperar confianza (el impacto tras la llegada suele ser grande) y poder disponer de un espacio amable que intermedia entre sus problemas y necesidades con esa sociedad riojana que tan incomprensible les parece al principio. Un lugar donde poco a poco van conociendo los derechos que les brin-

da la ciudadanía de un país occidental del llamado “primer mundo”, las formas de acceder a los servicios públicos, el aprendizaje de un nuevo idioma, trabar relación e incluso amistad con personas de otros países, acceder a posibilidades insospechadas hasta entonces, encontrar el estímulo para acometer, juntas o en grupo, retos valientes. En definitiva, estas organizaciones han posibilitado un espacio “colchón o puente” desde el que estas mujeres y sus familias han podido incorporarse social y laboralmente a la vida logroñesa antes y con menos trabas.

El papel de estas entidades fue decisivo en la acogida de las primeras mujeres que llegaron hace años y que se encontraban solas y en cierta medida desvalidas porque sus maridos trabajaban muchas horas, ellas no hablaban castellano y no tenían familia que les ayudase en tantas situaciones que debían afrontar con urgencia (visitas a centros sanitarios, compras básicas, gestiones en colegios...) en un entorno tan extraño para ellas.

Como mi asociación de Amiras. Hay muchas mujeres, todas mujeres, pero esta X, P, y A, todas mujeres es muy amable y ayúdanos (4.muj.35.5).

Con el paso de los años las familias extensas y la comunidad pakistaní que iba aumentando en tamaño de manera notoria han ido prestando algunas de esas funciones y por parte de muchas personas que trabajan en los servicios públicos ha mejorado la formación y sensibilidad para procurar un trato más adecuado salvando distancias culturales. Sin embargo, y sin menoscabo de esa tarea que continúa siendo necesaria, las funciones que aportan estas entidades continúan siendo primordiales para seguir avanzando sobre todo en dos aspectos: en seguir aportando referentes alternativos a la propia cultura de origen que permitan una incorporación social plena y en la dirección del trabajo sensibilizador hacia la comunidad autóctona para favorecer una satisfactoria y enriquecedora convivencia intercultural entre las diferentes comunidades que habitan la ciudad.

5. FACTORES QUE AMENAZAN EL CAMBIO HACIA LA AUTONOMÍA DE LAS MUJERES

Pero junto a los factores favorecedores antes descritos coexisten otros que amenazan dicho proceso de cambio. La relación entre ambos tipos es muy compleja y dinámica, lo que aporta gran incertidumbre respecto a cuál va a ser la dirección de los cambios en los próximos años.

Tal vez el factor que más importancia esté teniendo en la oposición a este camino hacia la mayor incorporación social y laboral de las mujeres, hacia mayores cotas de autonomía y de igualdad entre mujeres y varones es la **resistencia de una parte importante de la comunidad pakistaní a estos cambios** antes comentados que atentan, a su entender, contra la existencia de tradiciones cul-

turales perpetuadas desde hace siglos, que constituyen parte esencial de su identidad y que se niegan a perder.

Esta resistencia es ejercida por la mayoría de los hombres y un porcentaje significativo de las mujeres, principales transmisoras de las tradiciones en el seno familiar a través de las distintas generaciones. La resistencia es un proceso habitual tanto en las personas individuales como en los grupos ante cualquier cambio de cierta entidad que implique dar paso a otro escenario de relaciones y roles. No había de faltar pues en este proceso complejo de incorporación a la sociedad logroñesa. Lejos de rechazarlo o intentar minimizarlo, parece conveniente procurar comprender sus claves para ayudar en este tránsito de la manera menos traumática a todas las personas afectadas por el mismo.

Hay mujeres vigilantes y boicoteadoras (2.pro).

M.- Pero hay unas mujeres también, hay... algunas que no dejan los hombres, pero hay algunas mujeres no quieren salir. (E.- Algunas ¿son ellas las que no quieren salir, no quieren salir?). Sí.

E.- ¿Por qué no quieren salir?

M.- No sé. Algunas que yo veo en la calle, están paseando con sus pensamientos raros, así, no sé cómo. (E.- Hm, hm) No pueden entender ellas (E.- Ya, ya). Algunas personas que hombres no dejan, como esposo, así no dejan salir, pero algunas mujeres (E.- Son ellas) no quieren salir.

E.- Son ellas las que no quieren salir. Y tú... (M.- No dejan sus hijas) ¿Tampoco dejan a sus hijas?

M.- Sí (12.muj.21.6).

Al escuchar a las mujeres y a las profesionales se recogen una serie de razones para esta resistencia que entremezclan la adhesión a las tradiciones como columna vertebral de su identidad cultural, reforzadas por un sentido y vivencia religiosa que mezcla religión y cultura sin saber muy bien dónde termina una y empieza otra, puesto que las propias mujeres ofrecen discursos contradictorios al respecto. Algunas mujeres, en su mayoría las más instruidas, alertan de la posible manipulación de los textos del Corán por grupos interesados en mantener/justificar costumbres que atentan contra la igualdad entre sexos y defienden un análisis por separado de la religión y la cultura para atribuir a cada una de ellas las responsabilidades oportunas en la desigualdad existente.

El Corán nunca ha dicho de muchas cosas que estamos inventando aquí, digo no, no, nuestro Corán ha dicho tal cosa, no, el Corán, no ha dicho, y hay muchas mujeres, que tengo una amiga que siempre ve cosas de Corán, que tiene un Corán traducido con español, lo lee y luego viene a mi casa para decir a mí ¡eh! y es muy interesante eh!- hay muchísimas cosas que el Corán no ha dicho, pero la gente están... (2.muj..39.16).

En Pakistán hay una cultura muy cerrada, la religión no te dice que no te cases con quien quieras [...] pero según la cultura, según nuestra cultura eso no está bien, no está bien visto (7.es.16.11).

Además es preciso considerar el tránsito vertiginoso que implica para las percepciones, los significados y las prácticas relacionales (familiares y comunitarias) esta emigración casi desde una sociedad feudal a una posmoderna. Tránsito que en Europa ha precisado de siglos y que la comunidad pakistaní emigrada a Logroño debe afrontar en pocos años. Así no es extraño que la comunidad aprecie amenazas e inseguridades ante un panorama que se escapa a su control con sus respuestas de adaptación habituales, por lo que una parte reaccione reforzando el cierre y evitando en lo posible la mezcla y el intercambio con una parte de esa sociedad logroñesa de la que capta tantos peligros al acecho. Este mecanismo se refuerza al sentirse la comunidad pakistaní grupo minoritario frente a la población logroñesa. Ello permite comprender las afirmaciones de algunas estudiantes y mujeres que se sienten aquí más controladas que en Pakistán.

El chico español es que no se fija en ti, o sea que no está mirándote de aquí abajo hasta arriba, porque con un chico pakistaní si estás en la biblioteca, más que mirando al libro te mira a ti, pues te sientes incómoda (GM2).

Uno o dos... pero siempre todos... Es que si alguna vez encontramos a alguno (*hombre pakistaní*) que no ha mirado... ¡Oh, milagro! tenemos que decir todas las mujeres cuando vemos uno así. Todas dicen: milagro, no nos ha mirado (9.es.19.9).

Al tener en cuenta todo lo anterior es más fácil entender el celo que expresan muchas familias para evitar el contacto más allá de los aspectos imprescindibles. Todo ello se incrementa por el sentido que tiene esta comunidad de la pureza que implica desde el rechazo al matrimonio y relaciones con personas de otras comunidades, el control con el ocultamiento del cuerpo femenino, hasta incluso el tocamiento del cuerpo por personas que no sean de la familia íntima.

En la comunidad pakistaní el valor de lo colectivo está por encima de lo individual. Su estructura de autoridad basada en la jerarquía, en un patriarcado extremo, en el respeto estricto a las tradiciones, en las relaciones de confianza y favores entre pares como código de intercambio no permite disidencias, que son condenadas y castigadas con muchísimo rigor cuando la comunidad considera que se han producido (no tienen por qué haber ocurrido en realidad, los métodos de prueba no respetan elementos de igualdad ni veracidad, basta la palabra de quien sea estimada persona de mayor jerarquía). Las familias necesitan ser aceptadas dentro de la comunidad (el ostracismo por salirse de lo acordado pivota como amenaza fatal en los actos cotidianos) para lo cual procuran guardar y cumplir con las normas colectivas, al tiempo que se establece un sistema de control colectivo muy poderoso.

Si una chica pakistaní conoce a un chico español y se casa con ella, no sé, gente que te dice mira no le has dado buena educación, a tu hija no le has enseñado cómo tenía que comportarse tal y cual. [...] Y creo más que los padres igual podrían llegar a aceptar esa relación de su hija con otra persona, pero cuando habla la gente, les critica y les dice de todo, entonces creo eso les afecta a los padres y hasta puede llegar un momento rompen, que digan a su hija tú no eres nuestra hija (10.es.19.10).

Hay un acontecimiento reciente que ha venido a incrementar de manera notable el control sobre los movimientos, vestidos, relaciones, actividades de las mujeres. El aumento del desempleo masculino provoca que una gran parte de los varones pasen mucho tiempo ociosos en las calles; una de sus actividades preferidas pasa ahora por incrementar de manera significativa y trágica el control sobre las mujeres. Unas mujeres que explican con claridad que se sienten perseguidas cuando van por la calle, observadas de arriba abajo en su vestimenta cuando están en espacios públicos y muy incomodadas por ello.

Los (*hombres*) que están sin trabajo, pues se pasan todo el día, a la mañana pues desayunan, salen a la calle y a ver quién está haciendo tal y luego al rato vienen y dicen; mira cuando estaban comiendo todos, o sea que igual en una casa que viven 8 ó 10 y uno dice: mira, pues he visto tal que iba a tal sitio y con tal, o sea que con tal chica española y con tal chico español estaba hablando. Entonces, del uno al otro, pues la van liando, pues sale la cosa.

[...] A veces hablan hasta que (*lo*) que no es cierto.

[...] Para las chicas jóvenes es un problema, porque hay algunos padres que no tienen la mente tan libre [...] Tienen miedo de que sus hijas les hable mal alguna persona o que diga mal de ella. Entonces prefiere que no estudien y que no trabajen, pero que estén en casa.

[...] A nadie le gustará que hablen mal de sus hijas y sobre todo las que estén solteras, me imagino que claro, si empiezan a hablar de una chica soltera, eso ya es un peligro (GM2).

Esta situación incluso ha llegado a crear problemas graves, como el de una mujer casada cuyo marido está en Pakistán a la espera de ser reagrupado por ella, que trabajaba como empleada de hogar interna. El rumor de la comunidad propagó que tenía un amante (cuando en realidad acudía a ese domicilio a trabajar) y tuvo que realizar un viaje a Pakistán sólo para aclarar a su marido la situación (marido, que según cuenta ella, no pone en duda en ningún momento la palabra de su mujer). Desde entonces esta mujer, de pensamiento muy abierto, y su familia han decidido que va a ir siempre acompañada en sus salidas de la casa por un varón de su familia, aunque sea un hermano de corta edad como solución para acallar los rumores.

Yo he estado trabajando interna, he estado trabajando interna y entonces la gente dice ¿Dónde vive y qué, qué es lo que hace? y no saben con quién, pues las personas también sacaron que yo me fui con mi primo, o sea, que yo estando casada me fui con el primo de mi marido y nos fuimos a casarnos, o sea que, olvidando a mi marido y yo estaba trabajando de interna. O sea, que una persona la que lo ha vivido lo siente mal (GM2).

No obstante lo anterior, algunas mujeres insisten en la relativa autonomía que se da en el interior de cada familia, donde incluso puede haber relaciones de mayor igualdad, diálogo y respeto de la diferencia. Son mecanismos complementarios: relativa autonomía interna mientras la comunidad no perciba que se infringen las normas colectivas. Esta autonomía guarda coherencia con la apertura cultural del cabeza de familia, un mayor nivel de instrucción, procedencia de un entorno más urbano, más tiempo de estancia en Logroño y con las estrategias exitosas de las mujeres para arañar espacios de libertad.

E.- Que hay un poco de control... en vuestra... (M.- Sí) Aquí en la comunidad pakistaní ¿no? ¿Me entiendes?

M.- Sí, pero nosotros no así, hacemos así. (E.- ¿Vosotras no? ¿En tu casa, no?) No (12.muj.21.5).

Este control también parece estar teniendo una evolución hacia mayor apertura, de mano de las nuevas generaciones.

Bien, cuando una chica quiere trabajar, con permiso de... marido. Cuando un marido no quiere que ella, no puede trabajar, no puede. Ahora los chicos también cambian un poco de esta cabeza o esto (7.muj.24.7).

Alguna mujer apunta la necesidad del cambio que tienen que hacer las propias mujeres para ir cambiando esta costumbre colectiva de control sobre las personas, empezando por sus propias casas, asumiendo ellas también responsabilidad en el proceso.

Pensamos: no hagamos esta cosa que tal persona ¿qué va a decir si nos está mirando? La hija de tal estaba allí en esta zona o iba allí, o hace eso. Pues esas cosas tenemos que cambiar nosotras en nuestra casa con nuestra familia, cada uno con él mismo. Si yo no hablo de nadie, nadie va a hablar de mí. Si hablan, pues dejo que hable, un día se va a callar [...] Cuando nos conocemos entre nosotros pues es una presión. Si alguien habla de mí, pues para mi padre es una presión, ver que, bueno, ¡que está hablando de mi hija! (5.muj.21.6).

En este punto es oportuno resaltar que el control comunitario se ejerce no sólo sobre las mujeres, sino también sobre los hombres en cuyas familias se respiran nuevos aires de libertad e igualdad. Así que se ven sometidos a una gran pre-

sión para mantener el equilibrio entre el ambiente interno de su familia y lo que tiene que percibir la comunidad pakistani en su conjunto para sentirse aceptados dentro de la misma. Las chicas jóvenes expresan muy bien esta tensión, cuando afirman que han de cumplir con algunos preceptos establecidos por la comunidad para no defraudar la confianza que sus padres han depositado en ellas al darles un mayor margen de libertad: es un proceso de intercambio dentro de un precario equilibrio donde, hoy por hoy, sigue ganando el peso de la tradición.

Hay chicas que hablan más con su padre que con su madre, que lo convencen, pero es que los padres quieren ayudarla, pero tienen miedo de la comunidad. La gente que habla ¿qué van a decir? ¿no? [...].

(Entrevistadora: ¿Y hay hombres que se están enfrentando a otros hombres por defender a sus hijas?).

Sí, sí, muchos (GM2).

Otro elemento de interés en este análisis de los factores que pueden dificultar la autonomía de las mujeres es la **sensación de incertidumbre acerca de su identidad que expresan las jóvenes y adolescentes**. Algunas han nacido aquí o residen en Logroño desde temprana edad. Se sienten logroñesas. Aunque en su familia les han educado también en la cultura pakistani y sienten cercanía hacia la misma, reconocen que no se ubican viviendo en Pakistán y que incluso cuando han visitado Pakistán se han sentido un tanto extrañas, pese al calor de la familia extensa.

Cuando llevas más tiempo aquí y te vas allí, entonces te sientes rara allí. Al principio te sientes rara aquí, pero cuando vas allí después de algún tiempo te sientes raro y piensas que tu sitio es ese al final no sabes a cuál de los dos perteneces (10.es.19.10).

Están protagonizando un proceso de sumo interés: la integración de elementos y prácticas de las dos culturas. Lo hacen negociando en la familia, en un frágil equilibrio de tira y afloja con los padres (habitualmente de carácter abierto) y procurando no ser excluidas o censuradas por su comunidad.

Es que también hay chicas que igual se someten a la decisión de los padres, pero si intentan convencerles, yo no creo que sea difícil convencer a los padres. A mí, vale en ocasiones a la primera me dicen no. Pero yo no me rindo a la primera, les pregunto dos o tres veces más, me dicen: tú decides [...] Es que no te rindas a la primera, inténtalo (10.es.19.10).

Parece evidente que el control comunitario ejercido sobre ellas es muy superior al que reciben sus hermanos varones. Sin embargo, como dicen ellas, "soy más de aquí que de allí". Aspiran a vivir relaciones con mayor libertad (tanto en

cuanto al vestido, al matrimonio, a las relaciones, a los estudios, a la actividad laboral, su participación social...).

Y a la gente pakistaní me gusta decir que confíen en sus hijas y que las dejen estudiar, porque los chicos no van a llegar muy lejos. [...] A nosotras nos han dado la oportunidad y la tenemos que aprovechar. Si ellos la tienen libre no la aprovechan. Me gustaría salir libre, al menos a las chicas que nos tomen de ejemplo: a nosotras no nos han influido (*los chicos*) porque sabremos lo que debemos hacer y lo que no. [...] Las hijas sabrán que están detrás de nosotras, mirándonos o vigilándonos, no tenemos que hacer nada mal (9.es.19.9).

Es la generación que tiene en sus manos la posibilidad de apuntalar cambios significativos, algunos de los cuales han ido sembrando sus madres, con la colaboración y complicidad de sus padres. Unas madres y padres que, en su mayoría, constituyen la minoría más abierta de la comunidad pakistaní y que, por ello, son objeto de mayor vigilancia y control.

Mi madre es igual la que más me apoya. Sí, desde que llegamos y dice: quiero que estudies y formes tu vida y todo; ella es la que más orgullosa está de mí [...] Mi padre, cuando vio que era yo la que quería estudiar, que no es mi madre ni nada, él ahora entonces está contento de que haya llegado a la universidad y eso. Los dos están felices. [...] Siempre me he esforzado para que ellos se sientan felices y no llegue un momento en que me digan, bueno, no sacas notas, no estudias o no estás así y que deje de estudiar... (10.es.19.10).

Si el inevitable conflicto intergeneracional que se anticipa entre estas hijas que aspiran a desarrollar sus proyectos vitales en un clima de mayor autonomía y sus padres y madres no se resuelve de manera positiva, la comunidad pakistaní es probable que censure en mayor grado la "disidencia" responsabilizando sobre todo a las madres por "permissivas" y por no respetar la tradición cultural. Todo indica que es una situación que parece precisar del concurso de los mejores esfuerzos, tanto por parte de ellas, de sus familias, de la comunidad pakistaní y de la sociedad logroñesa (especialmente de los servicios públicos competentes en esta situación).

Mis hijas si ahora no están poniendo (*el pañuelo*) con tiempo si ellas quieren ponen sino, a mí me da igual, yo no voy a forzar para nada (2.muj.39.16).

Lo anterior apunta algo hacia el conflicto interno que se puede avecinar, pero también hay un proceso externo de interés abierto a la reflexión y la intervención. Cuando estas chicas quieren establecer relaciones con chicas de su edad no pakistaníes aparecen los límites respecto a los horarios (no pueden salir de noche), los vestidos, los espacios a transitar (no pueden entrar en bares, cines, discotecas –por la religión según expresan). Así que, las más abiertas, como mucho llegan a tener amigas inmigrantes de otras nacionalidades con las que han

compartido estudios, y alguna, muy excepcional, afirma tener amigas españolas (ningún amigo, por supuesto).

Una primera reflexión sobre esta situación apunta la necesidad imperiosa de tender puentes entre las diversas jóvenes logroñesas que residen en la ciudad (también con los varones de su edad y el resto de ciudadanía, claro, pero prioritariamente entre mujeres jóvenes de su edad). Generar un ambiente propicio al respeto, comprensión y aceptación de las diferencias, de manera que éstas no sean obstáculos para las relaciones de amistad entre chicas de esas bandas de edad. Y, también, ir cuestionando la idea de lo que es ser logroñesa o logroñés en el siglo XXI en una ciudad que acoge a personas provenientes de más de un centenar de países del mundo, tal y como confirmó la concejala de Derechos Sociales del Ayuntamiento de Logroño en rueda de prensa el 21 de marzo de 2011.

Yo ya me veo más de aquí que de allí [...] aunque los de aquí no me vean (8.es.15.6).

“En algunos cursos hasta he llegado a llorar y decía: por qué no puedo ser como ellas (sus compañeras autóctonas), por qué yo no soy de aquí, o sea, por qué no hablo español, o si me tendría que haber quedado allí. ¿Sabes? Eso pensaba yo. Pero ahora digo: no es que ésa es mi vida y yo no puedo cambiar (8.es.15.6).

La manera como se gestione este acercamiento entre jóvenes de diferentes culturas puede asegurar un buen proceso de incorporación social, un exitoso acercamiento intercultural en el que todas las jóvenes sientan que ganan o, por el contrario, agotar las energías y deseos de apertura de estas jóvenes logroñesas de raíces pakistaníes y provocar un repliegue hacia su comunidad. Hay que tener además en cuenta que son las primeras y que su trayecto está siendo observado tanto por sus hermanas pequeñas como por sus padres y madres. Si no funciona el intercambio, el proceso es probable que quede cercenado durante bastante tiempo. Por eso parece oportuno resaltar su carácter estratégico.

Y saben que nosotras aún no hemos pasado (*la costumbre de llevar las mujeres el pañuelo en la cabeza*)... Es como si vosotras estáis, ya habéis pasado lo que nosotras tenemos que pasar. Pero que no nos hagan esto porque nos duele (*que las miren con desprecio*), nos duele que nos traten así, que a ver (8.es.15.6).

El tercer factor que puede truncar este proceso de incorporación sociolaboral autónomo de las mujeres es la influencia que puede ejercer la crisis económica y la decisión de las administraciones públicas de recortar sus presupuestos. Los recortes sociales, tradicionalmente, han afectado de manera directa o indirecta a los proyectos dirigidos a las mujeres y su emancipación social. Ello puede provocar así una vuelta a los confines del espacio doméstico.

Estas mujeres precisan todavía de muchas medidas de discriminación positiva y apoyo. Muchas no han de ser exclusivas para ellas ni tan siquiera para la totalidad de las mujeres migrantes o, incluso ni para las mujeres en su conjunto puesto que van destinadas a ellas, sus familias, la comunidad pakistani, al resto de habitantes de Logroño y a los y las profesionales de los servicios públicos. Haciendo un recorrido por los anteriores factores se pueden señalar, de manera muy escueta casi a modo de ejemplo, los siguientes espacios necesitados de presupuestos y recursos suficientes. Empezando por el ámbito de los colegios donde estudian las más pequeñas con profesionales de apoyo a la diversidad, con presupuestos suficientes para las AMPAS para hacer actividades interculturales y de apoyo a la implicación de las familias en el proceso educativo. O el sanitario, con suficientes programas preventivos, de educación y fomento de la salud, con medios idóneos para que sus profesionales puedan prestar una adecuada atención en la diversidad...

Ya se ha apuntado antes la necesidad de potenciar de manera decidida los recursos que permitan la incorporación laboral de estas mujeres, los que ayuden a promover su participación social en la vida ciudadana de la región, los que potencien los servicios que permitan conciliar su exigente vida familiar con la social/personal. Mención especial merecen los programas y dispositivos destinados a eliminar la violencia de género y al apoyo sin fisuras de aquellas valientes mujeres que hayan decidido romper con una relación de maltrato o insatisfactoria en su matrimonio. Para finalizar este somero repaso no ha de caer en el olvido el decisivo y estratégico papel desempeñado por las ONGs de acogida a la población migrante, casi con toda probabilidad candidatas a sufrir los anunciados recortes sociales por su dependencia económica de la administración pública.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERDI ALONSO, INÉS (2005): "Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres". *Violencia: Tolerancia Cero*. Barcelona: Obra Social La Caixa, 5-87.
- BURIN, MABEL (2002): *Estudios sobre la subjetividad femenina*. Buenos Aires: Librería de Mujeres.
- DIARIO LA RIOJA (2011): *Logroño cuenta a día de hoy con 112 nacionalidades* [en línea]. <<http://www.larioja.com/videos/tvr/actualidad-riojana/845226959001-logrono-cuenta-cuenta-nacionalidades-distintas-segun-pilar-criado.html>> [Consultado: 20/01/2012].
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, MARCELA (2002): *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y horas.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, MARCELA (2005): *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y horas.

- ORTÍ, ALFONSO (1999): "La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social" en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- SORIANO MIRAS, ROSA Mª (2006): "La inmigración femenina marroquí y su asentamiento en España. Un estudio desde la Grounded Theory". *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 43, 169-191.
- VELASCO, SARA (2009): *Sexos, género y salud*. Madrid: Minerva Ediciones.

LA MUJER PAKISTANÍ EN LOGROÑO. TRADICIÓN EN LA POSTMODERNIDAD

Pilar Santolaya Estefanía
Universidad de La Rioja

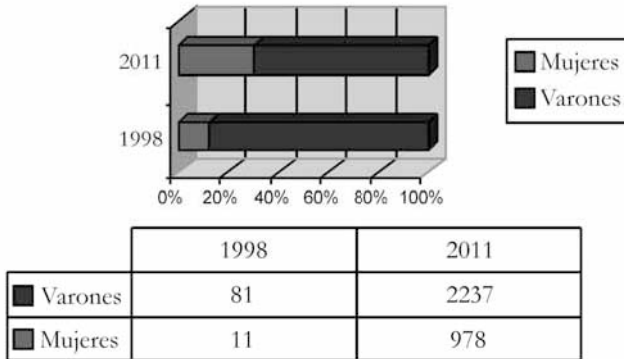
Una de las finalidades perseguidas en la investigación ha sido conocer la realidad del colectivo de mujeres de origen Pakistání asentadas en nuestra comunidad (La Rioja), con objeto de realizar una evaluación preliminar de su situación que permita determinar sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, respecto a su integración en nuestra región. Este propósito, se define y concreta asimismo a través de otro objetivo específico:

- Definir el papel de la mujer pakistání en atención a las siguientes áreas:
 - Familiar: la mujer como transmisora de su cultura de origen, guardadora de los valores tradicionales, educación de los hijos, posición dentro del matrimonio... y
 - Social: red social, ocio, aficiones...

La comunidad pakistání en Logroño comenzó a establecerse en el año 1991, cuando un grupo de 48 hombres de origen pakistání llegó en autobús procedente de Barcelona. Venían sobre todo alentados por la bonanza de la economía riojana y la escasa tasa de desempleo en la comunidad. El grupo se estableció en el barrio obrero de Varea, con abundantes huertas en sus cercanías lo que facilitaba sus posibilidades de inserción laboral a través del trabajo agrícola.

La primera mujer no llegaría hasta pasados cinco años, en 1996, siendo la única presencia femenina en la comunidad hasta el año siguiente que llegó una segunda mujer.

Actualmente el número de mujeres de nacionalidad pakistaní asentadas en La Rioja, ha experimentado un fuerte incremento, debido principalmente a procesos de reagrupación familiar.



Fuente: elaboración propia¹.

En el año 1998 las mujeres tan sólo representaban un 12% de la población total pakistaní, mientras que el porcentaje de varones se elevaba hasta el 88%; trece años más tarde, 3 de cada diez personas de origen pakistaní, son mujeres.

MUJER Y FAMILIA

La mujer pakistaní es considerada como referente, guía y depositaria de honor familiar dentro de su familia y cultura.

Uno de los acontecimientos vitales más importantes en la vida de las mujeres pakistanís es sin duda, el momento de su matrimonio. No es habitual la soltería en la cultura pakistaní, muy al contrario, conceden un gran valor a la familia como institución y ésta, puede ser una de las razones por las que en su patrón cultural, la concertación matrimonial está unánimemente aceptada por los individuos de ambos sexos, apelando a la cultura y a la tradición histórica para ello.

El hecho familiar es universal pero con arreglos muy diversos según las sociedades, y tan antiguo como la cultura humana. La familia, desde su origen, se inscribe en una socio-temporalidad. Esto imprime en ella un modo de ser histórico.

1. INE: Avance del padrón municipal a 1 de enero de 2011. Datos provisionales.

En la cultura pakistaní, la familia se constituye a edades tempranas, con 18 ó 19 años contraen matrimonio. El matrimonio, a su vez, es un universal humano, y está presente en todas las sociedades. Cada matrimonio pasa por alguna versión de la misma cadena de acciones a) se elige la pareja bien por uno/a misma o por otros, b) se reconoce y sanciona el vínculo por algún ritual religioso o civil, c) se desarrolla el proyecto matrimonial: crecimiento del mutuo conocimiento de la pareja seguido o no de descendencia, d) finalización del matrimonio, por fallecimiento o disolución del vínculo.

En el caso de las familias pakistanís, las bodas son concertadas por los padres de ambos cónyuges incluso desde el momento del nacimiento. Los padres llevan el peso de la negociación alentados en muchos casos por el deseo de las madres de casar a sus hijas jóvenes. La virginidad, tiene un valor elevado, por eso, tras las primeras menstruaciones hay un mayor control sobre las chicas, para preservarlo, y es el momento de pensar en elegir un marido en caso de no haberse hecho la elección anteriormente. La celebración de la boda puede realizarse años más tarde.

Las mujeres aceptan que sean otros, en este caso sus padres, quienes decidan por ellas en una situación que les afecta tan directamente y que pertenece a una de las esferas más íntimas y personales de la vida de una persona. Quizá esta práctica cultural enraíza con el valor que se concede en la cultura pakistaní a lo comunitario por encima de lo individual.

En este sentido, y analizando las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación, bajo nuestra óptica cultural, sorprende la reacción de una chica de 22 años (muj.pec.03), que no está casada porque sus padres así lo han decidido, no obstante, quiere casarse a los 24 ó 25 años "Cuando diga mi padre". Y para eso se irá a Pakistán.

Se le preguntó si tiene novio y contestó que no, "lo elegiré mi padre", ante lo cual se le ha preguntado si ella está de acuerdo con esta forma de contraer matrimonio y respondió que sí, "Mi padre quiere lo mejor para mí y me elegirá un buen marido".

Se le ha preguntado qué pasaría en el caso de que no le guste su marido y respondió "eso no lo pienso", sonriendo.

En esta misma línea se pueden destacar más testimonios:

[...] E: ¿Quién decidió que os casarais?

A: Mi tía. Ella habló con mi padre, y mi padre me preguntó a mí y yo dije "bueno si tú quieres, a mí me parece bien".

E: Es decir, aceptaste la voluntad de tu padre.

A: Sí pero él me preguntó.

E: ¿Hubieras podido tú elegir a tu marido?

A: Sí. Mi Islam es muy fácil y dice que si una chica quiere casarse con un chico pues lo dice y le preguntan a él [...] (muj.pec.04).

[...] E. Ah! Vale, fue tu padre y los padres de él (S: Si) Y te dijeron: ¡Oye, que te vas a casar con tu primo! (S: Si) y ¿tú que dijiste?

S: Pero de dar un poco tiempo para pensar y esas cosas y luego me pensar dos, tres semanas y vale, vale padre yo quiero casar con él.

E: Vale, ¿y si por ejemplo hubieras dicho que no?

S: No pasa nada. Mi padre, si tú quieres...

E: Tu padre te pregunta...

S: Si. Tú puedes casarte, pero si no quieres, no pasa nada. Todos los padres dicen: ¿Qué quieres...? . Si. Si no, no pasa nada. [...] (11.muj.24.7).

El matrimonio de los hijos no es una cuestión de pareja, sino de bienestar familiar que se extiende a toda la familia extensa o podríamos decir incluso al clan.

En el abordaje de estos temas en las entrevistas, todas dicen que su padre les preguntó antes de casarse si les parecía bien el futuro marido que él había elegido para ellas, es decir, se cuenta con su aprobación y son ellas quienes tienen la última palabra. Incluso, pueden contrariar la opción paterna y no pasaría nada, se busca otro posible marido.

Todas las mujeres entrevistadas, excepto una (procedente de la capital, de una familia acomodada y con trabajo fuera del hogar, antes de su matrimonio, quien rechazó varios pretendientes propuestos por su familia), han estado de acuerdo con la (primera) designación paterna, lo cual es significativo y lleva a pensar que la consulta tiene como único fin, reafirmar la elección del padre, dotando a las hijas de una ficticia libertad de elección que en realidad no existe. La mujer, ni siquiera es consciente de que lo que está haciendo va en contra de su libertad, de su derecho a elegir, incluso de su derecho a equivocarse.

El novio o la novia buscado por los padres, con frecuencia, pertenece a la familia extensa; es habitual el matrimonio celebrado entre primos carnales o en segundo grado de consanguinidad; otra posibilidad es que ambas familias estén vinculadas por lazos de amistad.

Es recurrente que los novios no se hayan visto nunca y se conozcan poco antes de la boda, aunque también hay quienes han compartido juegos infantiles puesto que conviven en la misma casa familiar paterna y, al llegar a la juventud, los padres les informan que se tienen que casar, aunque esta posibilidad no hubiera sido contemplada por los contrayentes.

[...] E: Y a tu marido, ¿lo conocías o no?

M: Es primo, es el hijo del primo carnal de mi padre y mi padre pues desde siempre... y mi abuela se murió, entonces era la tía de mi padre y dijo, cuan-

do tuvo el nieto y mi madre me tuvo a mi y dijo: estos van a ser novios y de mayores se van a casar y mis padres y sus primos se lo tomaron así de broma, y cuando ya fuimos mayores dicen ¿qué vais a hacer? o sea, que M se va a casar con él y de repente dice mi padre: ¿Cómo que mi hija se va a casar?, ¡ya lo dije cuando nació, se van a casar y se van a casar! y luego a mis padres les pareció un chico majo y todo eso [...] (muj. pec .02).

[...] E: ¿Conocías antes de casarte a tu marido?

A: a él no, a su familia sí. No lo había visto nunca, pero hablaba con él por teléfono.

E: ¿Sois familia?

A: Sí, es el hijo de la prima de mi padre.

E: Es tu primo.

A: Sí, [...] (muj.pec.04).

Esta práctica matrimonial se sigue manteniendo a pesar de la emigración transnacional. La mayoría de los chicos y chicas que viven en La Rioja e independientemente del tiempo que lleven residiendo en la sociedad de acogida, vuelven a Pakistán para la celebración de la boda.

Algunas chicas llevan varios años viviendo en Logroño, han venido siendo niñas con 6 ó 7 años incluso, pero vuelven a Pakistán a contraer matrimonio. Sorprende que muchas de ellas conozcan a otras chicas que han ido a Pakistán “engañadas”, pero no es su caso. Bajo el término “engañadas” se engloban todas aquellas chicas que han realizado el viaje a Pakistán sin saber que se iba a celebrar su propia boda. El viaje se justifica por motivos familiares distintos: el abuelo está enfermo, se va a casar una prima o hermana..., sin embargo esta situación no la ha reconocido ninguna de las mujeres entrevistadas como propia, aunque sí como frecuente dentro de su círculo más próximo, refieren que es la manera en que se casó una hermana o una prima, por ejemplo.

[...] Hay mujeres que directamente dicen “me voy una temporada a Pakistán a casarme” pero otras no lo manifiestan de manera tan abierta, sino que justifican el viaje por motivos familiares del tipo “me voy a Pakistán porque mi abuelo está enfermo” y desaparecen durante tres o cuatro meses y al preguntar a alguna conocida por ellas, nos enteramos de que el motivo real del viaje se debe al matrimonio [...] (05.Pro.).

[...] Se aprovechan situaciones, iban a la boda de una hermana y las casaron de paso [...] (06.Pro.).

La ceremonia de la boda tiene un ritual que dura varios días: Los padres del novio van a casa de la futura esposa, cuyos padres preparan la comida para agasajar a sus futuros consuegros; ese día, el padre de la novia, regala a su hija los mue-

bles de la casa que ella escoja. Otro día la visita es al contrario, es la familia de la chica, la que va a casa del futuro esposo de su hija, y es la familia de éste, quien prepara la comida; este día el novio regala a su futura esposa vestidos y joyas.

[...] Son 15 días de boda, pues antes...

M: allí las mujeres cantan, tocan el tambor y todo eso y luego, el último día cuando ya, el día que es la boda, un día anterior es el día de la gena, que a la chica la visten toda de amarillo, le pintan los brazos, los pies todo eso con gena.

E: y eso ¿quién te lo hace?

M: Eso una amiga o una chica especial, la que lo sabe hacer (E.- ah! vale) Viene esa chica y te lo hace y te ponen joyas, pero de flores, como allí en la boda siempre se llevaban joyas, pues se pone: rosas en el pelo, rosas en el cuello, en los brazos y en los pies y te pintan todo de gena ¡es chulísimo! Y el segundo día, esa noche te hacen masajes de crema y de una cosa que tienen ellos típica de un pueblo para que, para que brille, si. Te hacen un masaje toda la noche y las amigas y todo eso y mañana, pues ya es la boda [...] (muj.pec.02).

No todas las chicas y chicos que están viviendo en Logroño van a Pakistán a celebrar la boda. La realización del matrimonio se lleva a cabo entre los contrayentes que se encuentran residiendo en distintos países (España y Pakistán) a través del teléfono, y de esta manera el vínculo queda establecido; más adelante los esposos y sus familias pueden festejar la unión o no.

Las chicas asumen la situación como algo normal, es lo que tienen que hacer y lo que su familia y el resto de la sociedad espera de ellas, pero individualmente este proceso es vivido por algunas de ellas con angustia y ansiedad tal y como verbaliza,

[...] antes de la boda yo estaba asustada, digo: "madre mía, que me va a pasar, no me va a gustar", o sea, que yo acostumbrada aquí y conoces a una persona y si te gusta te quedas y si no te gusta la dejas. Yo decía: madre mía, ¿cómo va a ser? si no me gusta, si es otro tipo, y yo no... igual él opina de esta manera y yo de la otra, cómo vamos a vivir toda la vida. Supernerviosa y todo eso, con lo nerviosa que estaba yo y con un miedo que tenía dije yo: ¡madre mía yo no me quiero casar!, ¡ojalá! que pase algo que no sea esta boda que no sé qué, que no sé cuántos... ¡pero al final todo! [...] (muj.pec.02).

Las chicas se han casado con una persona que no ha sido elegida por ellas y a quien, a veces, no conocen físicamente –en el mejor de los casos han tenido acceso a alguna fotografía–. Hoy las nuevas tecnologías también están sirviendo en el cortejo nupcial y la pareja se comunica a través de internet, compartiendo redes sociales como facebook.

Tras la ceremonia, las mujeres conviven con el resto de la familia política: padres, hermanos, las mujeres de éstos y sus hijos, es decir, pasan a vivir a un entorno que es del todo ajeno a ellas.

Si nos situamos en esta tesitura, a la ansiedad, zozobra y preocupación experimentada por algunas mujeres en los meses previos a la boda hay que sumar también la sentida en los momentos posteriores a la celebración del matrimonio. A partir de este momento, y debido a los procesos migratorios dos son las situaciones que se pueden diferenciar:

A) Chicas que viven en Logroño y han regresado a su país de origen para casarse. Tras el matrimonio, se quedan viviendo en Pakistán por un periodo de tres o cuatro meses y después regresan, embarazadas o no, para iniciar el proceso de reagrupación familiar que puede tardar varios años. Esta nueva situación supone cambios en la tradición cultural:

A.1) Cuando viene el marido a España, pasa a residir en la casa de su esposa (el contrato del alquiler de la vivienda está a su nombre) y con los padres de ésta, hasta que pueden acceder a una vivienda en la que vivir con mayor intimidad. Esta situación puede llevarnos a pensar que supondría un cierto malestar en la figura masculina, sin embargo no es así; el cambio se percibe como algo natural ya que se da la circunstancia, de que la familia de su esposa es también la suya propia.

A.2) Otro cambio que se produce tiene que ver con la reorganización del rol de la mujer, ya no asume la tarea de cuidar a sus suegros al pasar a vivir a la casa de éstos, muy al contrario es la que 'manda' en su propio hogar y esto contribuye a su empoderamiento.

[...] E: Quizá esté equivocada, pero cuando una chica se casa, pasa a vivir a la casa de los padres de su marido, en tu caso no ha sido así ¿verdad?

A: No.

E: ¿Cuándo ha venido tu marido, tú ya tenías casa?

A: No, yo he tardado mucho hasta que ha venido mi marido, más de seis años, primero me faltaban papeles, luego no tenía trabajo, hasta que por fin, saqué la tarjeta.

E: y ¿habéis vivido en casa de tu padre?

A: Sí, cuatro meses hasta que ya nos fuimos a vivir a una casa, de alquiler, con mi hijo.

E: ¿Y cómo llevó tu marido lo de vivir en casa de tus padres?

A: Muy bien, a él no le importó, también es su familia [...] (muj. pec.04).

- B) Chicos que viven en España y han regresado a Pakistán para contraer matrimonio. Sus esposas pasan a vivir en la casa familiar del marido pero no conviven con él, puesto que el esposo regresa a España para continuar el proyecto migratorio y comenzar cuando pueda la reagrupación familiar o no.

[...] Yo siempre pienso que ese es un tiempo que la mujer está allí esperando, con la incertidumbre de la concesión o no del visado, sola con los hijos, preguntándose como será España, qué va a hacer ella aquí si, ni conoce el idioma, ni tiene familia, ni amigas. El marido se ha convertido en un desconocido también, seis, siete o más años viviendo “a su aire”, con amigos, y con otras expectativas, otras preocupaciones [...]².

Por lo general, las mujeres se encuentran satisfechas con lo que su matrimonio les aporta: estabilidad, estatus, reconocimiento social ante el resto de la comunidad...

La vida en pareja parece que en general, es buena. Ellas hablan de sus maridos con respeto e incluso con devoción y agradecimiento.

[...] E: ¿Estás contenta con el marido que te ha elegido tu familia?

A: Sí, muy contenta

S: Al principio mis padres, me preguntan. Mi padre ya ha muerto, mi madre

S: Sí, eligió él y luego me preguntó antes de hablar con ellos. Que para ti me elijo este, o no sé, que tiene tan, tantas cualidades. Y ahora tú, puedes hablar con él o no sé pregunta si tú quieres su familia es así, o así. Me hablo con él y ¿sabes? Hablo porque, hablo con él por ejemplo cuando me hablo con él, preguntó que... ¿qué tiene como dicen en español? Ahhhhhh (se enfada porque no le salen las palabras) ¿Qué piensas sobre la vida, cómo pasamos una vida?

E: Sí, un proyecto de vida, os preguntáis cómo piensas que vamos a pasar la vida ¿no?

S: Cómo pasar, qué piensas para ti, qué mejor que quieres después de niños o en vez de niños y dónde y hasta cuándo estudian y cómo quieres que pasar y qué, cómo quiere que una para ti qué mejor, qué quieres que tiene que hacer una mujer. Dentro de mí ¿qué quieres? Por ejemplo, si tú que quieres esta vida y no tengo mismo opiniones, pues eso me hablo sobre ese tema. Él me dice, él me preguntó, yo le dije y cambiamos opiniones que así, cuando pensamos que sí mejor que piensas bien, él también piensa sobre mí que sí que podemos vivir juntos, pues ya me dice mi madre si puedo, pero me das tiempo, un poquito hasta dos años. Estamos hablando sobre diferentes temas o así después de un mes o cuatro veces así que hablamos por

2. Avanza, mayo 2011. CITE.

teléfono y cambiamos opiniones informaciones, así y me pienso si, está bien. Podemos vivir con él [...] (10.muj.29.6).

Por su parte, los informantes clave opinan que bajo esta aparente satisfacción de vida matrimonial hay una fuerte presión intracomunitaria, “no se pueden quejar” (05.pro.) ya que si por ejemplo se niegan a casarse o deciden no seguir adelante con el matrimonio, los padres les amenazan diciéndoles que ante tal contrariedad, ellos tendrán que divorciarse. Las mujeres asimismo, se sienten presionadas por los casos de otras mujeres que han sido rociadas con ácido en Pakistán al contrariar la decisión de los padres respecto a su matrimonio y por la reacción del resto de la comunidad pakistaní, tanto hombres como mujeres, en los casos en los que mujeres han solicitado el divorcio y/o denunciado situaciones de malos tratos.

[...] E: ¿es cierto que a las chicas que no quieren casarse con el marido elegido por sus padres les arrojan ácido en la cara? y ha respondido “sí, es verdad”. Siguiendo con el tema se le ha preguntado qué opina ella al respecto y encogiendo los hombros ha dicho “no lo pienso, es nuestra cultura”. [...] (muj.pec.03).

A lo largo de las entrevistas mantenidas con mujeres pakistaníes, se ha abordado el tema del divorcio y reconocen que legalmente existe, es una posibilidad a la que pueden apelar pero tiene consecuencias tanto a nivel moral como social y legal. Ante tanta presión prefieren ‘aguantar’.

[...] M: Puedes hacerlo, tienes que hacerlo, o sea, pedir los papeles en Pakistán pero la que se divorcia, eso ya es..., pues queda muy mal en la familia,

E: ¿aunque se divorcie aquí?

M: sí, sí, aunque se divorcie aquí; para la familia eso es..., o sea, que ya no la tratan como, como... su hija o como... de la familia, o sea, la tratan como una cualquiera [...] (muj.pec.02).

[...] E: Entonces, si por ejemplo vosotros, una pareja no se lleva bien por cualquier razón, porque cada uno somos distintos como hemos dicho. Entonces, no siempre existe compatibilidad. Eso, ¿cómo lo solucionáis?

S: ¿En mi religión?

E: Sí, sí, Sobre religión o... la cultura. Tú cultura, ¿cómo lo solucionáis?

S: ¿Mi religión, mi cultura o como mi opinión?

E: Bueno, como tu opinión, por ejemplo

S: Vale, primero te doy mi opinión. Que tenemos que aguantar

E: ¿Aguantar, me dices?

S: Porque para niños (E: por los niños) Por los niños y si marido dice algo o algunas veces la mujer tiene que aguantar y algunas mujer tiene que hacer algo, el marido tiene que aguantar, porque los dos no pueden pasar a su opinión porque yo tengo y antes de, como antes de, antes de casar tenéis que hablar sobre temas. Que cómo vamos a pasar, cómo yo te he dicho antes que estamos hablando por teléfono sobre temas de pasar vida, como es vida y luego como mi cultura: Si una mujer no quiere vivir más con un hombre tenéis derechos que separar con él y hombre también tiene derecho, si no puede vivir más con la mujer, si también puede dejar. Pero los dos tienen razones porque luego, después de muerto a otra vida tienes que dar razones para que es bien o mal o así.

E: O sea, después de muertos, ¿en la otra vida tienen que dar razones a Dios?

S: sí, sí.

E: Y si por ejemplo se llegaran a separar ¿tienen represalias aquí? Si se llegaran a divorciar o a separar ¿tiene consecuencias? Tanto para la mujer como para el hombre

S: Sí, sí, sí. Antes de casar la mujer, tiene hombre tiene que dar dineros, cuando una chica quieres o (E: Ah!, vale) o cuando un hombre puede dar y este dinero y luego si niños hasta menor edad tiene que... gastos de todo de niños o así, dar es obligatorio sobre hombre que tiene que dar (E: Ah!). Y si niños quedan con hombre, la mujer no tiene que obligatorio dar gastos de niños, luego mujer puede casar con otro, matrimonio así y hombre también puede casar [...] (10.muj.26.9).

La mujer casada es más valorada en su familia que las solteras; se levantan antes que sus maridos y se acuestan después que ellos. Los maridos si tienen trabajo, se van a trabajar, mientras las mujeres se encargan de las labores de la casa: hacer la comida, mantener limpia la vivienda, educación de los hijos... Las niñas cuando tienen siete u ocho años ya empiezan a ayudar en las tareas domésticas y cuando alcanzan los dieciséis años hacen lo mismo que la madre, es como si hubiera dos o tres mujeres en casa. Las mujeres son las responsables del hogar, aunque no siempre son ellas quienes toman las decisiones importantes, responsabilidad que recae en los varones de la familia: marido, tíos, hermanos...

El índice de fertilidad en las mujeres de origen pakistaní es alto, suelen tener de media 5 hijos (hay familias con 7 hijos). Prefieren tener hijos varones, ya que una vez casados, se van a quedar en casa y van a traer a toda su familia, con lo que los padres se aseguran el cuidado en su vejez; las hijas, sin embargo, se van de la casa familiar, pasando a vivir en la de los familiares políticos.

Los valores familiares inculcados a sus hijos pasan por el sentimiento religioso como valor fundamental junto con la educación y el respeto, manteniéndose, en la medida de lo posible, fieles a sus patrones culturales a pesar de las dificultades y resistencias que pueden aparecer por la convivencia y participación en la

sociedad de acogida. No obstante, la socialización cultural de los menores oscila como un péndulo entre la cultura original de sus padres y la propia de la sociedad de acogida, ambas incompletas, la original porque ya no se vive en ella y por lo tanto las pautas culturales transmitidas pertenecen al pasado, no recogen los cambios habidos en la misma en tiempo real y en cuanto a la segunda, la autóctona, por una comprensión insuficiente, sobre todo en los primeros momentos.

Algunas mujeres por estar inmersas en esa dualidad empiezan a cuestionarse determinadas pautas de su cultura original:

[...] Tienen preocupación por el futuro de sus hijas, porque no quieren lo que les espera, pero tampoco quieren renunciar a su cultura [...] (06.pro.).

Las propias mujeres al ser preguntadas sobre cómo les gustaría que se casaran sus hijos e hijas, en algunos casos reconocen el derecho de éstos a elegir, pero consideran que ellos como padres sabrán aconsejar mejor porque han vivido más, y a pesar de los años que llevan en la sociedad riojana y a pesar de que sus hijos han sido socializados en el sistema educativo español, tienen claro que prefieren que el matrimonio sea con alguien de su misma cultura, sobre todo en el caso de las chicas.

[...] E: Y si por ejemplo, tu hijo el día de mañana te dice: que él quiere elegir su novia, vosotros ¿eso lo veríais bien o no?

S: De momento hay esperar. Todavía es muy pequeño, ¡hombre! claro... si, pero quería que saber que mi, cómo me respondo ¿no? (E: Si) Si, ¿si quiere que elegir alguien?, si vale, tiene derecho de elegir, como me confío en todos a elegir mismo. Como nosotros tenemos más edad, por ejemplo si tiene 18 años si quiere elegir alguien para él tenemos más edad que él, más ahhhh! (Se enfada consigo misma por no encontrar las palabras adecuadas) ¿Cómo se dice? Estamos, pasamos más vida que él y sabemos qué va bien, qué va mal.

E: Sí, vale, también importa su opinión.

S: Pero también podemos, queremos que.

E: ¿Aconsejar?

S: Sí, que como, cómo es esta chica, por ejemplo: aquí una chica con varios se casa así, que su familia también...

E: Sí, que se conozcan las familias.

S: Sí. Esa cosa y si está bien, no pasa nada.

E: Aunque no fuera musulmana o ¿eso sería un problema? Si tu hijo, se enamora, cualquiera de tus dos hijos de una chica que no es de la misma religión.

S: Si podemos pero mira, musulmán hombre, puede casar a las chicas que tiene cristianos tienen también un libro de religión.

E: Es la Biblia, o sea, no sería inconveniente.

S: No. Sí, se puede casar.

S: Pero prefiere que esta musulmana que conoce que...

E: ¿Prefieres que sea musulmana?

S: Sí. [...] (10.muj.29.6).

La familia es la principal institución de la sociedad pakistaní; si la familia funciona la sociedad también funciona y viceversa. Una manera de asegurar la buena marcha de la sociedad en su conjunto es velar porque en la familia no surja el conflicto. Los roles de género asignados socialmente son ejecutados sin cuestionamiento. La concertación matrimonial con personas que pertenecen al ámbito familiar o social estrecho asegura en principio, el éxito de la nueva célula familiar creada, debido a que adquiere una dimensión superior a los propios contrayentes de manera que, su bienestar como matrimonio, ya no depende sólo de ellos, sino del resto de la familia extensa y en caso de que surjan problemas dentro del matrimonio, serán las familias de los esposos quienes medien en el conflicto intentando dirimir los problemas.

A pesar de los diversos modelos familiares que podemos encontrar en familias de origen pakistaní: monoparentales en espera de reagrupación familiar, familias que comparten vivienda con otro grupo familiar, familias en donde hay miembros que han nacido y han sido socializados en culturas distintas –lo que implica a su vez diferentes expectativas, sentimientos, actitudes, conductas y estructura de pensamiento–, los hogares pakistaníes están compuestos por familias nucleares patrifocales (Escartín y Suarez, 1997, p. 227), es decir, donde conviven el padre, la madre y los hermanos, y en la que los roles están perfectamente asumidos, asimilados y ejecutados; el poder y la autoridad se centra en el padre. Sin embargo, las familias inmigradas, sienten profundamente las presiones del traslado porque éste, puede desestabilizar diversos aspectos de la vida familiar, desde la propia composición del hogar de residencia hasta las figuras y procesos a través de los que se produce la cohesión o la autoridad de las familias (Suárez-Orozco, 2004, p. 23).

MUJER Y RELACIONES SOCIALES

Las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo integral de la persona ya que este tipo de relaciones, nos dotan de refuerzos sociales del entorno más inmediato y favorecen la adaptación al mismo. En contrapartida, la carencia de estas habilidades puede provocar rechazo, aislamiento y, en definitiva, limitar la calidad de vida.

Las mujeres de origen pakistaní casi no tienen relaciones fuera del entorno familiar; se relacionan con sus connacionales femeninas en los parques públicos o en la Mezquita, pero tienen pocos contactos con mujeres españolas o de otras nacionalidades. Cuando participan en las actividades organizadas desde las dis-

tintas instituciones sí interaccionan con mujeres de otras procedencias, ya que los grupos son abiertos, pero fuera de esas reuniones no es habitual.

Es significativo que varios profesionales entrevistados hayan manifestado que individualmente las mujeres pakistaníes son comunicativas, les gusta hablar y relacionarse. Sin embargo, en las actividades grupales o fiestas que se organizan permanecen calladas, no se muestran muy participativas por miedo a lo que las otras mujeres puedan opinar sobre lo que hacen o dicen.

Las mujeres no pueden/deben salir solas a la calle, sobre todo las chicas solteras o las casadas sin hijos; para ello es necesario contar con el permiso paterno. Pueden ir acompañadas por otras mujeres mayores consideradas 'de confianza' o por hermanos o primos varones aunque estos sean menores que ellas. Esta es una norma tácita impuesta por padres, tíos o hermanos y es asumida y respetada por toda la comunidad.

Esta norma dificulta la integración de las mujeres y da lugar a situaciones específicas que necesitan de un conocimiento de la regla por parte de la población autóctona; la manera de programar actividades, de intervenir y trabajar con el colectivo hace necesario la articulación de medidas y recursos distintos a los empleados en las mismas situaciones pero con otros grupos.

Bajo nuestro prisma cultural, resulta llamativo cómo este proteccionismo moral convive con la gran independencia y autonomía que se les concede a los menores en los traslados diarios, la responsabilidad del cuidado de hermanos más pequeños, depositada sobre todo en las hijas y la atención a labores domésticas les confiere un requerimiento y un trato más adulto que el dispensado a los iguales autóctonos.

No es raro observar por la calle cómo un niño de origen pakistaní y de no más de 8 años, cuida de dos o tres hermanos menores que él. Igualmente curioso resultó el caso de una de las chicas entrevistadas, mayor de edad casada y sin hijos, que acudió a la entrevista acompañada por su hermano de siete años, quién se quedó sólo en la calle durante el tiempo que duró la entrevista.

En el caso de la comunidad Pakistaní, se puede hablar de "cierre denso de la red (Sancho, 2005, p. 20), el hecho de que todos los miembros estén fuertemente conectados, en primer lugar, asegura que circule toda la información entre ellos, y, en segundo lugar, facilita que se den las condiciones de confianza mutua, que 'lubrican' cualquier forma de intercambio y colaboración social. Esto último se consigue debido a la facilidad con que circula la información sobre la persona que se salta una norma aceptada, con lo que la amenaza de sanciones colectivas es creíble y efectiva. Podemos decir que es una manera de asegurar una cohesión social al entorno de unas normas aceptadas de comportamiento".

La comunidad pakistaní, como se ve, tiene su propio sistema para asegurar el cumplimiento de las normas, tienen un 'código de honor' que contiene, entre otros elementos, sus métodos coercitivos asociados.

Las mujeres tienden al aislamiento colectivo, hay un retraimiento silencioso hacia el interior de las familias y las comunidades concomitante con la lealtad hacia las normas comunitarias, que produce una pérdida de capital social a causa de la pérdida de peso de la vida pública frente a la privada.

El ámbito de responsabilidad femenino se circunscribe a lo privado y alejado de la vida pública y social. La mujer obtiene el respeto del resto de los miembros de la comunidad a través del matrimonio, aunque ella también trabaje fuera del hogar. Los hombres, por el contrario, se granjean el respeto de la comunidad a través del trabajo. El honor familiar, el 'buen nombre de la familia' se consigue preservando los valores oriundos de Pakistán y son las mujeres las encargadas de transmitirlos e inculcarlos a sus vástagos. El hombre se ocupa de la función productiva y la mujer de la reproductiva.

[...] ellas no deciden si pueden participar en las actividades, son los maridos, padres, tíos y/o hermanos quienes dispensan el permiso [...] (05.Pro.).

De esta manera, la mujer, asume y ejerce un triple rol:

1. Rol Reproductivo: Cuidar y atender a la familia y todo el elenco de tareas que estas actividades conllevan: crianza de los hijos, atender ancianos, alimentar, cocinar, cuidar, curar, lavar, planchar, comprar, coser...
2. Rol productivo: Trabajar para obtener ingresos.
3. Rol comunitario-político: Realizar acciones para beneficio colectivo.

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

Al hacer el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas, y tomando como referencia la definición de violencia contra las mujeres de Naciones Unidas,³ Se

3. Artículo 2: Se entenderá que la violencia contra la mujer abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ello.

- a) La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer; los actos de violencia perpetrados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación.
- b) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el trabajo, en instituciones educativas y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada.
- c) La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra.

puede decir que, algunas normas presentes en la cultura pakistani entran dentro de lo que en nuestra cultura denominamos violencia de género, así también es visto desde las instituciones que trabajan con el colectivo, pero no por los propios implicados.

[...] las celebraciones sociales se hacen por separado, hay fiestas para mujeres a las que no pueden acudir los hombres. En los campeonatos de críquet que se celebran en la ciudad, tanto los jugadores como los espectadores son hombres, no hay mujeres en el público a pesar de que a ellas también les gusta jugar. Algunas mujeres caminan por detrás de los hombres o los hijos varones [...]. (05.Pro.).

[...] Tienen miedo de la violencia de género y no están de acuerdo con ella pero no pueden hacer nada. Sí que saben que en España es un delito pero también que es muy importante la opinión de la comunidad, incluso hay mujeres que pueden rechazar a otra que lo denuncia aunque ellas también sean víctimas [...]. (06.Pro.).

Algunas mujeres sí son conscientes de las relaciones igualitarias propias de la sociedad de acogida y reconocen la desigualdad presente en la comunidad pakistani, sobre todo aquellas que llevan más tiempo residiendo en Logroño; se revelan, pero les resulta muy difícil y tienen que ir negociando poco a poco.

[...] E: Y ¿en qué ves tú que son machistas?

M: Sí, es horrible, porque tú vas ahí, ahí son muy mandones las mujeres somos como un zapato en los pies de ellos, o sea que mandotean en todo, siempre estás ahí, que si primero tienen que cenar ellos y luego tú tienes que esperar, pero ¿qué es esto?!

M: Sí, sí, porque hay gente que, o sea que hay gente es machista y hay gente que es, o sea, hay ahora los chicos de hoy no son así, pero la gente mayor que ya ha vivido, sí, pues si son machistas. No se sientan con sus mujeres, no les dedican mucho tiempo y todo eso, y sentarse con su mujer es como para ellos más vergüenza, no sé porqué...

E: ¿sí? y a las chicas ¿eso les parece bien?

M: ¿A las chicas?, no sé, hay algunas que también, o sea, si el marido llama, dicen: ¡Ay! no voy a ir, como me vea mi suegro no se qué, no sé cuántos, hay algunas [...]. (muj.pec.02).

Normas como la de caminar por detrás de los hombres o no sentarse juntos a la mesa, pese a que se siguen manteniendo en algunas familias pakistani que viven en Logroño, afectan sobre todo a las mujeres de más edad, o a jóvenes cuya socialización ha transcurrido en el país de origen.

En la socialización sexista tienen una especial influencia los valores observados en las personas que el individuo utiliza como modelo de referencia para

construir su identidad. Y estos modelos en la etapa adolescente son especialmente los grupos de amigos y amigas. Es a través de la interacción con los demás donde contrastamos nuestros modelos, y ésta es una de las razones que subyacen en la restricción de las salidas a la calle de las chicas jóvenes pakistaníes y sobre todo de las solteras, de manera que apenas se relacionan con chicas de otras culturas, casi no acuden a las asociaciones, no van al cine, a la playa o a la piscina, sólo ven la televisión de Pakistán y sus contactos con iguales se mantienen bajo supervisión, en los parques públicos y en las Mezquitas, en el mejor de los casos, ya que también hay chicas y mujeres que no salen de sus casas, no acuden siquiera los viernes a rezar a la Mezquita.

De la socialización diferenciada para hombres y mujeres surge un modelo estereotipado de cada género masculino y femenino que condicionan comportamientos y percepción de sí mismo y de los otros, es decir, si bien hombre y mujer comparte características comunes, se adaptan a las normas o expectativas mantenidas por la ideología dominante. (A.L. Navarro, 1991, p. 242). En el imaginario cultural pakistaní aparece una presentación dicotómica de los géneros, que alcanza tanto a hombres como a mujeres, impidiendo su crecimiento y enriquecimiento personal, debido precisamente a la socialización durante la infancia, cuándo se enseña a los niños cuáles son los roles adecuados según el sexo.

En el transcurso de esta investigación una joven pakistaní, denunció a su marido y al resto de su familia por supuestos malos tratos emocionales, secuestro en el domicilio y violación sexual por parte de su marido. Este hecho del que se hicieron eco los medios de comunicación tanto regional como nacional, supuso un retraso en la calendarización establecida para el trabajo de campo y un cambio en el abordaje de las entrevistas. Algunas de las mujeres entrevistadas hicieron alusiones a este caso, y aunque su postura era de incredulidad 'no entiendo porqué lo ha hecho' decían varias de ellas, ninguna se posicionó junto a la denunciante, y todas hablaban de 'lo buena que es esa familia'.

Las profesionales consultadas, coinciden en que el principal obstáculo que encuentran en la intervención, deriva del tema relacionado con los permisos familiares que hay que pedir para que las mujeres puedan acudir a las actividades. Cuando se les ofrecen, no son ellas quienes deciden si van a participar o no, sino que hay que contactar con el padre, marido, primo o hermano, contarle las actividades, y ellos suelen estudiar el tipo de actividad que se trata, si sólo van mujeres, cuánto tiempo va a durar, en qué horario se realiza, el lugar, si va alguna otra mujer que ellos conocen, qué profesional va a estar... una vez valorados todos los aspectos, dan su conformidad o no. La solicitud del permiso masculino denota la falta de libertad de las mujeres para opinar sobre lo que les gustaría hacer.

Después de todo lo expuesto anteriormente, es obligado recordar que para que se pudiera intervenir sobre el problema a nivel comunitario, sería necesario que este problema fuera sentido como importante y vital por la propia comuni-

dad, pero no es así, las mujeres pakistaní no sienten o identifican el maltrato, no es sentido como importante, no es capaz de movilizar a la comunidad.

[...] E. Aquí antes, sí, lo que decías que antes se respetaba a la mujer. Bueno, era un respeto distinto, o sea, era como... a la mujer se la tenía que cuidar como si fuera un objeto. Se dice que los caballeros de antes eran los que te abrían la puerta del coche, la puerta del portal...

S: Sí, sí (Risas) (Baja el tono de voz) Antes menos accidentes o menos cosas para escuchar así mismas que un novio o no sé qué matar a otra a mujeres ahora desde últimos años este sube mucho por ciento ¿sabes? de matar, pero mujeres no matan a los hombres. Eso pasa una mujer cuando va con varios hombres puedes tener, ¿sabes? que, que cuando va con varios hombres no piensa que tienes respeto y al final coge uno que quiere vivir con él y otras veces utilizan y hacen sí, todos con este y esto no me pienso que es mejor y si con pareja antes de casar hace niño, luego, no quiere vivir juntos, dejan niño y madre va con otro, padre va con otra y el niño cuando va grande no tiene bien opiniones. [...] (10.muj.29.6).

La discriminación de la mujer varía de unos países a otros, está determinada por:

- Concepción de la sociedad (teoría sociológica: funcionalismo, interaccionismo).
- Las condiciones de vida del entorno.
- Condiciones económicas del país.
- Variables socio-culturales (etnia, cultura, religión...).

No obstante, la dominación del hombre sobre la mujer, en contextos culturales distintos a la sociedad de origen, puede ser en alguna medida superada y el hecho de la emigración ya supone un empoderamiento para la mujer.

CONCLUSIONES

‘Ser mujer’, en la cultura pakistaní es difícil y abnegado. Las mujeres desde niñas conocen su papel en la casa, y en su vida en general. Sin embargo, se pueden advertir tímidos cambios, que si bien no se materializan de forma abrupta en la práctica, a nivel individual aparecen pensamientos y comportamientos disidentes. Son pocas las mujeres que se atreven a compartir esos pensamientos en voz alta con otras mujeres, de la misma forma que son una minoría las que adoptan comportamientos distintos al patrón cultural dominante por miedo a ser sancionadas por las propias mujeres.

Las mujeres no están acostumbradas a tomar decisiones, es algo que no se espera de ellas, por lo que carecen de la fuerza interior suficiente como para romper con la familia; se enfrentarían además, al rechazo de toda la comunidad pakistani que es su principal apoyo, al mismo tiempo, desconocen la ayuda, protección y defensa externa que pueden obtener de los sistemas de bienestar social riojanos y los recursos articulados dentro de ellos.

El determinismo cultural al que se encuentran avocadas, no siempre les gusta; todavía son pocas las chicas que cuentan con la aprobación paterna para seguir estudiando por ejemplo; pero sí expresan que les gustaría hacer otras cosas, como salir solas a la calle o hablar con otras personas independientemente de su género de manera distendida, tal y como hacen en el ámbito escolar, fuera del control de la comunidad. Se cuestionan los valores pero no van más allá, se sienten muy cercadas. Cuando pasa algo que realmente les cuestiona su forma de proceder porque se han salido del cauce de lo que tenían que hacer, lo verbalizan ante los profesionales pero carecen del poder y la valentía suficientes; un cambio, una negación, un divorcio, supone un suicidio y ellas lo saben, conocen intentos de suicidio que se han producido en Logroño. Tienen mucho miedo, no sólo a lo que puedan decir sobre ellas sus maridos o padres, sino también a lo que puedan opinar sobre ellas otras mujeres pakistani.

Poco a poco se van produciendo cambios en los marcadores culturales, sobre todo en las chicas más jóvenes, unas porque han estado escolarizadas y esto les ha permitido relacionarse con niños y niñas de nacionalidades diversas conociendo distintos códigos culturales, otras porque han tenido que trabajar para poder iniciar el proceso de reagrupación y han interactuado con personas que no pertenecen a su entorno e incluso la realización de cursos y las escasas salidas a los parques, les ofrecen la oportunidad de observar maneras diferentes a las suyas de interpretar la misma realidad.

Una de las finalidades de esta investigación era la realización de un estudio diagnóstico, una descripción interpretativa de la manera(s) de ser, estar y/o participar de las mujeres pakistani en Logroño, para vislumbrar los cambios que se están produciendo y que aportan pistas del camino y las estrategias que quieren seguir estas mujeres en su incorporación a la sociedad logroñesa, sin que ello suponga dejar a un lado su propia cultura.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, las mujeres pakistani, se están integrando de forma vertiginosa, más rápido de lo que son capaces de asimilar de manera colectiva.

Adoptar la decisión de emigrar, apostando por una futura vida mejor, siendo conscientes del camino de penurias y sufrimiento que les espera, pero con la esperanza puesta en un porvenir para sus hijos, es muy duro. Sólo aquellos que cuentan con suficientes recursos internos: seguridad, decisión, alta autoestima,

inconformismo, ambición, esperanza, fortaleza, tenacidad... pueden tomar un día la decisión de dejar su familia, sus amistades, su cultura, su país.

Estamos, ante mujeres fuertes, con gran capacidad de sacrificio, con ganas de que el proyecto migratorio familiar resulte satisfactorio pero con poco conocimiento sobre sí mismas y sus capacidades. Son mujeres que solo se valoran en función de lo que la figura masculina les reconoce, al tiempo que son cautelosas y celosas en las relaciones entre iguales. Han sido socializadas en una cultura en la que las relaciones interindividuales se estructuran en torno a los roles sociales por todos conocidos, gracias a cuya existencia los individuos saben aproximarse, qué esperar unos de otros. Los roles son culturalmente reconocidos, aceptados y practicados.

Las mujeres se afanan en el ejercicio de los roles tal y como se espera de ellas y se ocupan y preocupan de mantener el recato, la pasividad y el buen hacer de las habilidades domésticas. El saber y el poder son esferas históricamente no presenciales. Muchas veces, son las propias mujeres las que no quieren participar en estos ámbitos, no se sienten cómodas, ni se ven así mismas en estos roles. Hombres y mujeres tienen a su vez, su propio papel para garantizar la continuidad. Los hombres además de ocupar la esfera productiva, son quienes toman las decisiones. Las mujeres, dedicadas a la esfera reproductiva y educadas en el respeto y sumisión a la figura masculina, son las encargadas de la transmisión de valores a las generaciones más jóvenes. Su valor personal viene dado por 'ser hija', 'ser esposa' y 'ser madre'. Los vínculos sociales son obligatorios y determinan el status personal, en un contexto de libertad individual muy restringida.

La concepción social del colectivo pakistaní parece estar basada en los postulados del funcionalismo estructural. Las acciones conscientes e inconscientes de sus individuos son funcionales a la sociedad, es decir, la acción o función que desempeña un individuo, según su estado social, edad, ocupación... al que pertenece, conforman la serie de funciones que dentro de la sociedad realiza un individuo. El sistema social tiende al equilibrio y a la estabilidad, de ahí, la importancia de que cada individuo, y en este caso las mujeres, han de conducirse tal y como la sociedad espera que lo hagan. Son mujeres, que saben perfectamente qué tienen que hacer y qué no. Rehuyen el conflicto intrafamiliar. No se oponen frontalmente a la figura masculina y no se sienten con fuerza para oponerse a su cultura.

La comunidad pakistaní tiene una cohesión basada en vínculos muy fuertes en donde además, es frecuente la interacción entre sus miembros. Esta comunidad intenta eludir el conflicto, tanto el que se puede producir en su seno, como el que puede suscitarse entre la comunidad pakistaní y la riojana. El conflicto que surge en el interior de la propia comunidad, es percibido como negativo y doloroso, por los vínculos tan estrechos que hay entre sus miembros. La tolerancia al conflicto es muy baja lo mismo que el alejamiento explícito de la norma.

Ya se ha mencionado anteriormente, la importancia de velar individualmente por el bienestar de la comunidad, donde la familia como una de las instituciones principales, cumple y tiene una función orientada a garantizar el equilibrio y la supervivencia de la cultura. De ahí, que sea tan importante que cada individuo realice su función correctamente, es necesario tener 'controlado' al individuo y así se mantiene el equilibrio familiar; a su vez, el equilibrio interfamiliar queda garantizado a través de mecanismos garantes entre los que se incluyen métodos coercitivos de la correcta relación, como por ejemplo los matrimonios concertados, elemento por otra parte funcional al sistema.

La familia y por ende la comunidad pakistani, se articula de acuerdo con los papeles asignados a cada grupo, dando como resultado una sociedad estable y conservadora, en la que las tradiciones tienen carácter de ley y las mujeres están sometidas a las tradiciones.

Los cambios socioeconómicos presentes en nuestra sociedad posmoderna y la actual época de crisis que nos afecta, han repercutido en el modelo de cohesión del colectivo pakistani, cuyo resultado es la aparición de tensiones entre los valores declarados y las prácticas cotidianas. Sus valores y prácticas comienzan a desestabilizarse, aparecen conflictos, otras maneras diferentes de entender lo femenino, lo masculino, lo privado y lo público.

Una comunidad basada en vínculos fuertes, puede evitar que las personas articulen sus roles personales con relación a las complejidades del mundo exterior, originándose así nuevas dinámicas de exclusión (Sancho, 2009, p. 75). Si tanto la pareja como los amigos pertenecen al mismo grupo de origen, se produce una situación reactiva y excluyente, poco conducente a una buena integración en la sociedad. Está claro que la comunidad pakistani en La Rioja está fuertemente cohesionada, pero es necesario tener en cuenta que tanto la propia comunidad como sus individuos, necesitan establecer relaciones fuera de su entorno, que les unan a diferentes subredes sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO, R. (curso 2010-2011): *Los estudios sobre Segunda Generación*. Máster Universitario en Migraciones Internacionales Contemporáneas.
- ESCARTÍN, M^a J.; PALOMAR, V. y SUÁREZ, E. (1997): *Introducción al Trabajo Social. II*. Alicante: Aguaclara.
- FERNÁNDEZ, M. y FRANCO, S. (Coord.): *Algunos datos e información para reflexionar sobre género y desarrollo. Conóceme... soy mujer y del Sur*. Madrid: Solidaridad, Educación y Desarrollo (SED).
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (Comp.) (2009): "Trabajo social comunitario en la sociedad individualizada". *Colección Trabajo Social*, 5: 55-88.

- JOLY, D. (2005): "Hacia un paradigma de lo musulmán en Francia y Gran Bretaña" [en línea]. *Migraciones*, 18: 7-46. <<http://www.upcomillas.es/centros/iem/Documentos/18/estudio1.pdf>> [Consultado: 20/03/2012].
- NAVARRO SOTO, A. L. (2001): "Evolución histórica y situación actual de la violencia familiar: Medidas sociales para erradicarla". *La violencia en las familias. Origen, causas, consecuencias y recursos para erradicarla*. Madrid: Unión de Asociaciones Familiares.
- OLIVER, E. y VALLS, R. (2004): *Violencia de género, Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Madrid: El Roure.
- SANCHO, J. (2005): *Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad para el trabajo social* [en línea]. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4801/1/Comunidad_Jordi_Sancho.pdf> [Consultado: 3/12/2011].
- SUÁREZ-OROZCO, G. y SUÁREZ-OROZCO, C. (2004): *La infancia de la migración*. Madrid: Morata.
- TERREN, E. y CARRASCO, C. (2007): "Familia, Escuela e Inmigración". *Migraciones*, 22: 5-24. <<http://www.upcomillas.es/centros/iem/Documentos/22/Estudio1.pdf>> [Consultado: 20/03/2012].
- TORNOS Y APARICIO, R. (curso 2009-2010): *Teorías, modelos y políticas de integración*. Máster Universitario en Migraciones Internacionales Contemporáneas.

LAS VOCES QUE SE ESCUCHAN EN LOS DISCURSOS DE UNA JOVEN PAKISTANÍ: QUÉ DICE Y CÓMO LO DICE

M^a Victoria Goicoechea Gaona¹
Centro Regional Universitario Bariloche
Universidad Nacional de Comahue (Argentina)

El análisis del uso del lenguaje que un agente singular hace en un contexto dado, aporta información sobre su realidad. En el caso que nos ocupa, los relatos de mujeres de la colectividad pakistaní de Logroño revelan datos de su entorno cultural (religioso), reforzado desde el ámbito familiar para salvaguardarlo y preservarlo debido a su condición de inmigrantes; y nos permiten, además, conocer y evaluar su integración en el país de acogida.

En toda actividad de investigación, la *entrevista abierta* es un instrumento para la recolección de datos. El proyecto de investigación en el que se ubica este trabajo cuenta con los documentos escritos de 10 entrevistas realizadas a mujeres jóvenes pakistaníes vinculadas al ámbito escolar. Producto de la actividad verbal (de la interacción) entre la investigadora y la mujer entrevistada se han obtenido textos que corresponden al género textual (Bronckart, 1997/2004) *entrevista* y responden al tipo de discurso (Bronckart, 1997/2004) *discurso interactivo*. Éstos son, a grandes rasgos, los textos que vamos a analizar.

1. La autora del texto ha recibido el soporte de una "Ayuda de cooperación universitaria al desarrollo para estancias de estudiantes e investigadores iberoamericanos y africanos invitados en la Universidad de La Rioja, convocatoria 2011" cofinanciada con el Gobierno de La Rioja, y en el marco del convenio entre la Universidad de La Rioja y la Universidad de Comahue (Argentina).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. ANÁLISIS DEL DISCURSO

El análisis de contenido “es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados o filmados” (Abela, 2001, en Marradi *et al.* 2010, p. 265) que se basa en procedimientos de descomposición y clasificación. Otros autores (Berelson, 1952, en Marradi *et al.* 2010) definen el análisis de contenido como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. Stemler (2001, en Marradi *et al.* 2010) considera que el interés por el tratamiento cuantitativo de los aspectos manifiestos del texto se basa en el presupuesto de que las palabras más mencionadas en él permiten dar cuenta del verdadero foco de una comunicación. Sin embargo, se reconoció que esta técnica debía ir más allá del simple conteo de palabras, dando lugar a la exploración de cuestiones latentes del contexto, en cuanto “marco de referencia donde se desarrollan los mensajes y los significados” (Abela, 2001, en Marradi *et al.* 2010, p. 265).

Alonso (1998 en Marradi *et al.*) considera que el sociólogo no debe centrarse en el texto por sí mismo sino en cuanto soporte de discursos, dado que desde una perspectiva sociohermenéutica interesa lo que los discursos hacen –y de lo que se hacen los discursos– y no lo que los textos formalizan desde su nivel genético. En esta misma línea, Stubbs afirma que el “análisis del discurso se refiere en general a los intentos por estudiar la organización del lenguaje más allá de la oración, y que se centran en el análisis de éste en su contexto social” (citado por Marradi *et al.* 2010, p. 273).

La línea más influyente es la del análisis crítico del discurso que “considera al lenguaje en cuanto forma de práctica social, centrándose en los modos en que la dominación política social se reproduce a través de los textos” (Marradi *et al.* 2010, p. 273).

El interés por el análisis de la interacción cotidiana, por las interpretaciones y significados compartidos en la interacción (Goffman, 1979 en Vasilachis, 1992), tiene su fundamento en el hecho de que mediante el lenguaje, según diversas teorías de la comunicación, se realizan tres funciones: la reproducción cultural o actualización de las tradiciones; la integración o coordinación de planes de diversos actores (los participantes en la interacción social) y la socialización o la interpretación cultural de necesidades. Irene Vasilachis (1992) aplica elementos del análisis del discurso a la investigación social empírica. Pretende abordar el espacio en que convergen los métodos cualitativos y el análisis lingüístico de textos orales o escritos, de acuerdo con la hipótesis de que ambas estrategias comparten supuestos del paradigma interpretativo, según el cual el lenguaje es una forma de producción y reproducción del mundo social; el contexto determina el significa-

do y alcance de las emisiones y su producción, así como el contenido de las interpretaciones. Por todo ello, el análisis lingüístico puede contribuir a la comprensión del sentido de la acción en la interacción de las interpretaciones.

Bronckart (2007, p. 76) plantea la estrecha relación entre los procedimientos de análisis del discurso y los procedimientos de lingüística textual, y considera que “el análisis del discurso aprehendería las relaciones textuales en su relación con las situaciones de enunciación y con la interdiscursividad (Adam, 1999, p. 40), y la lingüística textual aprehendería esas mismas realidades desde el punto de vista descontextualizado de ‘la lengua’”.

1.2. ANÁLISIS DISCURSIVO-TEXTUAL

Siguiendo los planteamientos del interaccionismo sociodiscursivo, concretamente lo desarrollado por Bronckart (1997/2004, 2007) concebimos el lenguaje como actividad humana particular. Ésta, la actividad de hablar, persigue el entendimiento por parte de los interlocutores a propósito de lo que constituye el mundo exterior (Habermas, 1988). Tiene, además, por su dimensión dialógica, la facultad de crear formas de interacciones sociales (crea el mundo social) y, por su dimensión significativa, la de crear las condiciones de elaboración de los conocimientos humanos. Por tanto, los discursos (que Bronckart asimila a la actividad verbal) constituyen el instrumento de los procesos conjuntos de socialización y de individualización, base del desarrollo humano: “los procesos de socialización y de individualización constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo humano” (Bronckart, 2007, p. 88). Por lo tanto, dado que “el lenguaje es la forma humana de conocimiento de la ‘realidad’ del mundo, debe ser analizado en sus relaciones con este mundo extralingüístico” (Bronckart, 2007, p. 94).

En consecuencia, todo análisis del discurso (según los postulados desarrollados por el interaccionismo sociodiscursivo) deberá considerar que el lenguaje es, fundamentalmente, la actividad de hablar o discurso y que se realiza según una técnica determinada y condicionada históricamente, es decir, a través de una lengua natural.

1.2.1. *El lenguaje como acción*

Los productos de la acción de lenguaje son los textos orales o escritos.

Bronckart (2007) utiliza el término actuar (Habermas lo llama comportamiento) en sentido genérico para designar todo comportamiento activo de un organismo vivo.

En los estudios sobre la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), la actividad aparece como un concepto que expresa la relación vital de todo organismo vivo con el mundo.

La noción general de actividad designa las organizaciones funcionales de comportamientos de organismos vivos, a través de las cuales los organismos tienen acceso al medio y pueden construir (a partir del medio) sus elementos de representación o conocimiento.

Todas las especies manifiestan formas de actuar socializado y una de ellas es el actuar comunicativo destinado al entendimiento entre los congéneres. Sólo la especie humana cuenta con el actuar comunicativo verbal, que le permite poner en juego signos organizados en textos mediante los que construir un espacio gnoseológico, es decir, mundos de conocimientos independientes de las circunstancias de vida individuales pero capaces de acumularse en el curso de la historia. Por tanto, los seres humanos contamos con el actuar humano que Bronckart (2007) ubica entre las actividades colectivas por tratarse de estructuras de cooperación que organizan las interacciones de los individuos con el medio; estableciendo, a la vez, la distinción entre un actuar general y un actuar verbal. El actuar verbal produce actividades verbales cuya función es el entendimiento entre los participantes.

La actividad es social y constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. En este marco, a través del proceso de evaluación social y de lenguaje de las modalidades de participación de un humano singular en la actividad social, se delimitan acciones (como partes de la actividad colectiva), es decir, que las acciones son como porciones de la actividad social, imputables a un organismo singular. Además, este proceso de evaluación es el que atribuye, a los otros, capacidades de acción, de intención y de motivación para actuar y, por lo tanto, los dota de responsabilidad singular en la intervención activa, lo que confiere el estatus de agente a los humanos (Riestra, 2008).

Por tanto, cuando hablamos de acción verbal estamos refiriéndonos a la presencia de un agente singular responsable de su acción. La realización efectiva de la acción verbal se efectúa en forma de textos. Toda producción verbal, todo texto, constituye una forma de acción humana particular (la actividad de hablar o discurso) estrechamente vinculada a las actividades o acciones no verbales (generales). Esta afirmación obedece a que el interaccionismo sociodiscursivo concibe los textos como manifestaciones empíricas de la actividad verbal, que dependen, en ciertos aspectos, de las actividades generales a las cuales organizan, comentan o evalúan.

2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Si aceptamos que la actividad verbal está siempre determinada por las propiedades y los productos de la actividad habitual (general) humana en la que se manifiesta, “el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus compo-

nentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto '*objeto lingüístico abstracto*'" (Bronckart, 2007, p. 78). Para el análisis de la acción comunicativa que nos disponemos a realizar la metodología propuesta por Bronckart (1997/2004, 2007) constituye una eficaz herramienta. Consiste en indagar, en primer lugar, acerca de las propiedades del conjunto de las dimensiones del entorno de la actividad discursiva (realizado por integrantes del Proyecto de investigación "Igualdad y género"). A continuación, analizar los discursos (los textos de las entrevistas) partiendo de sus propiedades globales o antropológicas para después abordar las características de los tres niveles encastrados que en su organización interna presentan los textos, y que dependen de la lengua. Dado que los textos son depositarios de buena parte de las significaciones socio-históricas elaboradas por un grupo social, las unidades de sentido que los componen se crean en el discurso (no preexisten a él), se elaboran en el momento, producto del acuerdo entre los hablantes. Por tanto, en línea con el pensamiento de Habermas (1989), se considera al lenguaje como un medio de entendimiento en el que los participantes (hablantes y destinatarios) interactúan, pre-interpretando que su mundo de la vida presenta, simultáneamente, algo en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Esto es posible porque los hablantes manejan un sistema de mundos cooriginarios y se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez (reconocidas o cuestionadas) de verdad, rectitud y veracidad.

2.1. LOS TEXTOS: NIVELES DE ORGANIZACIÓN

En cada lengua natural, las formas semióticas se organizan en textos, orales o escritos, es decir, en unidades comunicativas situadas, finalizadas y destinadas a producir un efecto de coherencia en sus receptores potenciales. Estos textos presentan modalidades de organización diferentes, porque se refieren (comentan, clarifican, evalúan, etc.) a actividades colectivas humanas que son extremadamente variables y están construidas en el marco de interacciones comunicativas que, también, pueden ser diferentes (conversación oral informal, situación de conferencia, redacción escrita para la prensa, redacción literaria, etc.).

El estudio de la complejidad y heterogeneidad de los textos llevó a Bronckart (1997/2004) a la elaboración de un modelo de organización general de los mismos y a la conceptualización de las modalidades de interacción entre los textos y su entorno; de ello se desprende la metodología de análisis recientemente propuesta. Bronckart ha logrado conceptualizar las operaciones psico-lenguajeras que los hablantes realizamos y de las que las unidades lingüísticas que componen los textos son huella. Esas operaciones se organizan en tres niveles superpuestos y Bronckart utiliza la metáfora del "hojaldre textual" para ilustrar la estrecha inte-

relación entre ellos. Los hablantes cuando nos comunicamos vamos tomando una serie de decisiones que pueden ubicarse en alguno de los tres niveles o, lo que es lo mismo, realizamos operaciones de diversa índole (psicológicas, discursivo-textuales, lingüísticas) relacionadas con cualquiera de los tres niveles, sin que el orden, en el que a continuación se exponen, sea prescriptivo.

- Nivel de la infraestructura del texto, también denominado plan general del texto. Mediante esta categoría Bronckart se refiere al hecho de que los hablantes (seres socialmente situados) tenemos la necesidad de transmitir una información a unos destinatarios concretos (también, socialmente situados). Y en función de la finalidad que pretendamos con nuestros textos, decidiremos el sentido (qué decir) y la forma en que organizaremos los contenidos. Los hablantes contamos con herramientas socialmente construidas (que hemos ido aprendiendo en el uso, en la interacción) que nos permiten darle forma al contenido temático de nuestros textos. Estas herramientas son los *tipos de discurso* (Bronckart, 1997/2004). Por tanto, dado que cada texto está constituido por la articulación de los distintos tipos de discurso, en este nivel analizaremos cuáles son los tipos que conforman las entrevistas y, en consecuencia, mediante qué lógica la mujer entrevistada construye sus textos.
- Nivel de los mecanismos de textualización. Se trata de la creación de encadenamientos lógicos y temporales con los que se dota de cohesión a los textos. Se logra mediante el empleo de elementos lingüísticos que funcionan como organizadores textuales y permiten el pasaje de un tipo de discurso a otro; la introducción de unidades de información nueva en el desarrollo del texto o la recuperación de esas mismas unidades en segmentos posteriores; el establecimiento de relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos, etc. (Riestra, en prensa).
- Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa. Son procedimientos lingüísticos que dotan al texto de coherencia interactiva o pragmática. En este nivel analizaremos las marcas lingüísticas que revelan qué instancias asumen la responsabilidad de lo dicho (voces) y las evaluaciones respecto del contenido (de lo dicho) que hace el agente (hablante).

2.2. LOS TIPOS DE DISCURSO

Bronckart (1997/2004, 2007) afirma que los *tipos de discurso* establecen modalidades de interrelación entre los textos y su entorno. Los *tipos de discurso* son estructuras lingüísticas que marcan las relaciones que se dan entre el texto y el contexto (o sea, que en función de las necesidades del contexto, se han ido elaborando colectivamente estos *tipos*, estas formas de hacer los textos). Bronckart los presenta como herramientas porque dan forma a las relaciones entre nuestro

pensamiento y nuestra lengua y nos permiten realizar, casi automáticamente, las operaciones psico-lingüísticas que precisamos para hablar. Por lo tanto, los *tipos* evidencian las decisiones que el hablante va tomando en el momento de la interacción: si cuenta o expone –es decir, el modo en que se representa el contenido referencial movilizado en el texto (Bronckart, 1997/2004)– y si se implica o no con lo dicho. Estas decisiones no son totalmente libres, sino determinadas por las necesidades del hablante (por el contexto). Las relaciones y las formas de expresarlas no las creamos en el momento de hablar, sino que están disponibles en cada lengua y las aprendemos espontáneamente en los distintos ámbitos en los que nos desenvolvemos y, con más rigor y precisión, en la escuela.

Los textos están compuestos por configuraciones de unidades lingüísticas (subconjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores, de adverbios, de modalizaciones, etc.) y de modos de organización sintáctica relativamente estables. A estos segmentos, Bronckart (1997/2004) los denomina *tipos de discurso*.

2.3. LAS VOCES

Las voces son instancias de enunciación que asumen la responsabilidad de lo dicho en los textos y las modalizaciones son evaluaciones o juicios aportados por esas instancias sobre algunos aspectos de lo dicho.

Todo texto, oral o escrito, procede del acto material de producción de un organismo humano. Desde el punto de vista mental y del comportamiento, el autor, como organismo humano, es, en efecto, el origen del texto. Pero cuando se inicia una acción verbal, el autor recurre a subconjuntos de representaciones que se refieren sobre todo al contexto físico y social de su intervención, al contenido temático que se pondrá en funcionamiento y a su propio estatuto de agente; por lo que se puede afirmar “que el autor transfiere la responsabilidad de lo enunciado, pero a condición de subrayar el carácter obligatorio de tal transferencia” (Bronckart, 1997/2004, p. 195). Por ello, Bronckart define las voces como las entidades que asumen (o a las que se atribuye) la responsabilidad de lo que se enuncia.

Generalmente, es la instancia general de enunciación la que asume directamente la responsabilidad de decir. Esta voz que se podría llamar neutra es la del narrador o la del expositor (Bronckart, 1997/2004). Pero la instancia de enunciación puede poner en escena una o varias voces “ajenas” que, por tanto, son voces infra-ordenadas respecto del narrador o expositor. Esas voces secundarias pueden reagruparse en tres categorías: *voces de personajes*, *voces de las instancias sociales* y *voz del autor* empírico del texto.

Mientras que la *voz neutra* es la del narrador o la del expositor, las *voces de personajes* son las que emanan de seres humanos o de entidades humanizadas que están implicados, a título de agentes, en los acontecimientos o acciones cons-

titutivos del contenido temático de un segmento de texto (por ejemplo, en los textos académicos las citas de autores); *voces sociales* son las que emanan de personas, grupos o instituciones sociales que no intervienen como agentes en el recorrido temático de un segmento de texto, pero a los que se menciona en el mismo, en tanto que instancias externas de evaluación de ciertos aspectos de ese mismo contenido; *voz del autor* es la que emana directamente de la persona que da origen a la producción textual y que interviene para comentar o evaluar ciertos aspectos de lo que se enuncia.

Analizamos los *tipos de discurso* porque dependen, en parte, de la relación planteada entre el hablante y las voces enunciativas que él mismo administra en su texto.

2.4. MODALIZACIONES

Bronckart considera fundamental la problemática de la puesta en escena de las voces, porque son esas voces las que asumen (o a las que se imputan) las modalizaciones, las formas más concretas de responsabilidad. Por modalizaciones entendemos las evaluaciones que contienen los textos acerca de ciertos aspectos del contenido temático que contribuyen a establecer la coherencia pragmática o interactiva, ya que orientan al destinatario en la interpretación del contenido temático vehiculizado en el texto. “Tienen como finalidad traducir los diversos comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos del contenido temático” (Bronckart, 1997/2004, p. 83).

En consonancia con Habermas (1987) y los tres mundos que constituyen el sistema de referencia de los hablantes, Bronckart establece tres funciones de modalización que pueden identificarse mediante subconjuntos de unidades lingüísticas que las expresan. El hablante al ejecutar un acto de habla, entabla una relación pragmática con:

- Algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos);
- algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas);
- algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público).

En base a ello, los referentes movilizados en los textos se muestran al hablante como algo objetivo, como algo normativo o como algo subjetivo, de ahí Bronckart (1997/2004) establece tres tipos de modalizaciones:

- 1) Las modalizaciones lógicas guardan relación con la verdad de las proposiciones enunciadas (se expresan acerca de su carácter necesario, posible o contingente de lo dicho). Consisten en la evaluación de ciertos elementos del contenido temático centrado en criterios elaborados y organizados en el marco de las coordenadas formales que definen el mundo objetivo, y presentan esos elementos de contenido desde el ángulo de sus condiciones de verdad, o sea, como juicios relativos al valor de verdad de las proposiciones enunciadas: como hechos comprobables o ciertos, como hechos posibles, probables, eventuales, necesarios, etc. Las modalizaciones lógicas se presentan como ciertas, posibles o probables, y se relacionan con las condiciones de que depende el establecimiento de dicha verdad de las proposiciones.
- 2) Las modalizaciones deónticas consisten en una evaluación acerca de algunos elementos del contenido temático centrada en valores, opiniones y reglas que constituyen el mundo social. Dichos elementos se presentan como dependientes del derecho, la obligación social y/o de la conformidad con las normas en uso. Presentan los hechos enunciados como (socialmente) permitidos, prohibidos, necesarios, deseables, convenientes...
- 3) Las modalizaciones apreciativas consisten en una evaluación de ciertos elementos del contenido temático vinculado con el mundo subjetivo de la voz que genera el juicio; presentan esos elementos del contenido como beneficiosos, lamentables, extraños, etc. según el parecer de la instancia evaluadora. Introducen un juicio más subjetivo. Los hechos enunciados se presentan como felices, desdichados o extraños.

3. ANÁLISIS

3.1. DESCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA

El texto analizado es producto de la actividad de investigación propia del ámbito universitario. Los capítulos precedentes informan del contexto académico en el que se lleva a cabo esta práctica y del contexto más amplio –la realidad social y educativa de la zona– que determina los temas desarrollados en las entrevistas. El objetivo de esta investigación es recabar información acerca del ámbito educativo en relación a un colectivo de inmigrantes que por su distancia cultural con el país de acogida puede presentar mayores dificultades de integración. Esta situación determinó que las investigadoras elaboraran textos en interacción con personas vinculadas al ámbito educativo.

Siguiendo el modelo de análisis ya expuesto (Bronckart, 1997/2004), nos centraremos en el estudio de los niveles de *infraestructura* y de *mecanismos de apropiación enunciativa* por su estrecha relación con el contexto en el que sur-

gen las entrevistas, y que se desea conocer. Evitaremos el nivel de los *mecanismos de textualización* por su mayor implicación con las formas lingüísticas y porque las jóvenes entrevistadas se expresan en la que es su segunda lengua, el castellano. Pese a este comentario, hay que aclarar que la información que rastreamos en los textos la inferimos de los elementos lingüísticos que los componen.

3.2. NIVEL DE INFRAESTRUCTURA DEL TEXTO

Respecto del nivel de *la infraestructura*, las entrevistas están construidas mediante el tipo *discurso interactivo* que incluye segmentos de texto que corresponden al tipo de discurso *relato*. El *discurso interactivo* es el tipo dominante, organiza los turnos de intervención propios de este género textual y contiene (sustenta) las porciones de texto del tipo de discurso *relato*, concretamente las intervenciones de la joven entrevistada que dan cuenta de su experiencia (llegada al país, ingreso y trayectoria por el sistema educativo).

3.2.1. *Contenidos de la entrevista*

Como ya comentamos anteriormente, la actividad de investigación cuenta con un instrumento para el estudio de campo, la *entrevista abierta*. Se trata de un género textual (Bronckart, 1997/2004) muy conocido y en constante uso, por lo que cuenta con estabilidad en su composición genérica (estructura). Dado que su finalidad es recabar información, los temas que constituyen el sentido del texto están determinados por las preguntas de la investigadora, pero el imperativo de no interferir en la realidad estudiada, hace que sean la experiencia, el compromiso y la decisión de la mujer entrevistada los que, finalmente, determinen la composición temática del texto.

Los temas fundamentales de esta entrevista son: la educación, la familia y la integración social. Para su tratamiento, la mujer desarrolló varios subtemas relacionados: escolarización (mediante el relato de la escolarización propia y de algunos integrantes de la familia); recursos para el estudio (relato); percepción del sistema educativo español (a través de la exposición de su opinión personal); expectativas de formación (exposición de sus proyectos en materia de la educación); relaciones sociales (relato de sus actividades con amigas y compañeras de estudios; exposición de su punto de vista sobre la amistad con personas del sexo opuesto: noviazgo); diferencias: ser o sentirse diferente; práctica religiosa (opinión sobre la religión y sus símbolos); valores culturales y religiosos propios; ventajas de la migración (educativas y profesionales); la cuestión de género (en relación con los roles, la educación, la inserción laboral, etc.).

El análisis realizado indica que el tema de la familia es transversal, es decir, da coherencia a la entrevista: la continuación de los estudios y la familia; la relación con los compañeros y la familia; valores y tradiciones propias y la familia.

3.2.2. *Articulación entre aspectos pragmáticos (del uso) y formales (categorías gramaticales)*

La relación entre la estructura del texto, la finalidad social pretendida con el mismo y los temas en él desarrollados se elabora a través de las formas lingüísticas que el hablante emplea. Por ejemplo, en toda entrevista, mediante el tipo *discurso interactivo* se textualizan los turnos de intervención de cada interlocutor. Este tipo de discurso se organiza en el orden del exponer implicado que se construye con verbos en presente y en primera y segunda persona gramatical, para identificar a los participantes en la interacción. En el texto analizado, por tratarse de una entrevista, la implicación es inevitable:

- ¿De dónde has venido con tu familia? ¿De qué lugar de Pakistán?
- Vengo de así una zona que está más cerca de...
- ¿Cuántos sois?
- Somos seis, dos hermanas y cuatro hermanos.

Los verbos en presente (subrayados) sitúan la acción verbal en el momento de la interacción. La implicación del hablante con los datos aportados se refleja en las formas verbales de primera y segunda persona implícitas en la desinencia de los verbos (*vengo, somos, sois*).

En algunas intervenciones de la mujer entrevistada, se encuentran segmentos que responden al tipo de discurso *relato*. El relato se manifiesta en el empleo de las formas verbales de pretérito con las que se reconstruye el pasado y evocan momentos anteriores al de la interacción. Se mantiene el predominio de la primera persona de singular (pronombres personales y verbos) para marcar la conexión del hablante con los acontecimientos. Además, se presentan los hechos en el orden cronológico en el que sucedieron:

- A ver, me interesa saber ¿qué inconvenientes has encontrado y qué ventajas has visto en nuestros colegios?
- Bueno, principalmente en el colegio con mis compañeros y todo eso muy bien, porque ahí entonces conocí a mi otra amiga y también eran Pakistáníes, y otra gente que también como una chica era rumana y así, y también contactamos con gente española, y eso. Y cuando entré, yo, en Sagasta [IES] y entonces, ahí, como entrabas en un grupo y toda esa gente ya se conocía desde antes, entonces te costaba estar con ellos, integrarte; así, como que te quedabas de un lado. Bueno, en Sagasta siempre pasó eso y, no sé, era como que te faltaba estar con tus compañeros, estar ahí integrado con la gente, eso sí. Bueno, eso me pasó durante todo el curso en Sagasta, excepto en primero de bachiller, fue cuando entró gente nueva y entonces ahí como que nadie se conocía y fue más fácil integrarse.

Las citas precedentes constituyen una muestra de los dos tipos de discurso que conforman la entrevista. Para destacar las formas lingüísticas que la componen, en la última cita hemos subrayado los verbos (en pasado) y los pronombres personales, formas propias del tipo de discurso *relato*.

3.2.3. *Articulación entre aspectos temáticos (de contenido), pragmáticos (uso) y formales (estructura del texto)*

Desde nuestro punto de vista, en la entrevista analizada el tema predominante es la familia, que aparece como un valor fundamental en la cultura pakistaní. Para desarrollarlo, la mujer entrevistada incorpora a su texto *voces de personajes*. Son las voces del padre (en mayor medida), la madre y el hermano mayor, a veces, generalizadas en lo que podemos denominar la voz de la familia ("*mis padres*", "*mi familia*"). Este tema no podría ser tratado sin referirse a cuestiones culturales, religiosas y sociales que la mujer introduce a través de las *voces sociales*, atribuidas a integrantes indeterminados ("*gente*") de la colectividad pakistaní. Todas ellas entretreídas con su propia voz (*voz del autor*).

Mediante el término voz social, nos referimos a los enunciados que el hablante atribuye a grupos o instituciones colectivas que no pueden individualizarse, por ejemplo, determinados grupos sociales del país de acogida o de su propia cultura; mientras que en las voces de personajes puede identificarse al responsable de la enunciación: una profesora, el padre, etc.

La interacción, es decir, las preguntas de la investigadora y la necesidad de transmitir significado (de hacerse entender) de la entrevistada llevó a esta última a desarrollar los temas del *orgullo* y del *honor* y, relacionados con ellos, el *respeto a los padres* y *la confianza* de los padres hacia los hijos (todos ellos constituyen valores). En lo que podríamos considerar un último nivel de la jerarquización, ubicamos los temas del *matrimonio* y la *continuidad de los estudios* (la formación de la mujer).

De las constantes referencias al ámbito familiar, inferimos que estos valores se generan y transmiten en ese ámbito, y sabemos que no es una decisión libre, sino determinada por el contexto religioso y, más aún, social. Esto es lógico, ya que somos los seres humanos quienes con nuestras acciones ejercemos el control social: evaluamos si se respetan o no las normas y preceptos que constituyen nuestra identidad individual y colectiva. Sin embargo, nos llama la atención que el aspecto religioso no tiene tanto peso (a juzgar por el texto que analizamos) como la opinión de la comunidad pakistaní. Lo que queremos señalar es de qué manera en la conformación del mundo propio de una persona, una mujer joven, la familia ejerce una doble función: de construcción y de control (supervisión), aportándole una serie de valores que le permitan construir su identidad.

A continuación procederemos a rastrear los temas mencionados (utilizaremos la negrita para resaltarlos) a la vez que analizamos la estructura del texto que los contiene.

El texto muestra la actividad de la familia, la constante interacción entre *lo que tiene que ser*, *lo que puede llegar a ser* y *lo que es* respecto de los temas desarrollados. En materia de educación, por ejemplo, se observa una construcción conjunta, aunque a veces el diálogo no parezca muy fluido:

Mi madre es igual la que más me apoya. Sí, desde que llegamos, y dice: "Quiero que **estudies** y formes tu vida". Ella es la que más **orgullosa** está de mí, de que siga estudiando. En un principio, mi padre estaba, como que no estaba seguro si yo quería, que me esforzaba demasiado o lo que sea; cuando vio [...] que soy yo la que quería **estudiar** que no es mi madre, él ahora está contento que haya llegado a la (*centro de educación superior en el que está escolarizada*)...

Esta cita es un claro ejemplo de la (ya expuesta) complejidad lingüística de los textos: el tipo interactivo (verbos en presente: "*es*", "*me apoya*", "*está*") contiene un fragmento del tipo de discurso relato (verbos en pasado: "*estaba*", "*me esforzaba*" y adverbios de tiempo: "*cuando*", "*ahora*", "*En un principio*"). Avanzando en el análisis, siguiendo la teoría de la acción comunicativa y los tres mundos (Habermas, 1988) la cita muestra algo de la realidad objetiva "*lo que es*": el hecho de que la joven haya ingresado en la educación superior, y refiere la pugna entre "*lo que tiene que ser*" en el contexto de la comunidad pakistaní (mundo social): las mujeres ceden el espacio de estudio y formación a los hermanos mayores (documentado en la entrevista) y "*lo que puede llegar a ser*", es decir, algo del mundo subjetivo respecto del tema de la educación: el deseo de la madre y de la hija por estudiar.

Al principio, yo estaba que: "Igual, mi padre no me apoya". Pero es que siempre, aunque no te lo muestran, es que sí se sienten **orgullosos** de ti. Yo sé que mi padre en el fondo siempre ha estado orgulloso de mí.

Yo creo que mi padre, aunque nunca me lo diga [...] yo sé que por dentro igual también siente el miedo que si yo **me relaciono**, que conozco a la gente y eso. Es que yo siempre lo he dicho, por esa parte nunca tengáis miedo porque yo no creo, yo sé cuáles son los límites y sé que dentro de la **religión** no permite, y eso... Vale, puede ser que haya alguno que me caiga bien y que, no sé, que igual me puede gustar y eso, pero tampoco me imagino que por llevaros la contraria a vosotros que perdáis la **confianza** en mí; no, eso no. No sé, es que yo misma no llego a eso, porque no quiero que pierdan la **confianza** en mí, es lo más importante que tiene una chica, que sus padres **confíen** en ella.

El tema de la confianza de los padres hacia sus hijas aparece relacionado con el del matrimonio. Se muestra un aspecto del mundo objetivo: la confianza es lo más importante que tiene una chica; algo del mundo social: la religión no permite el matrimonio con alguien de otra creencia, y algo del mundo subjetivo de la joven: que algún compañero pueda llegar a gustarle, presentado por ella misma como *lo que*, en este caso, *no puede llegar a ser* (condicionado por la prohibición social), y algo del mundo subjetivo del padre: sus miedos de que pueda llegar a suceder.

... por respeto a mis padres para que ellos no sientan de que bueno, no hemos educado en buena forma a nuestra hija y la gente les critique y eso.

Es que lo más importante ya te lo he dicho es la confianza, y como la tienen, entonces no les preocupa. Saben cómo es su hija, no les importa cómo sea la otra gente hasta ese punto yo creo que...

Tu familia te da libertad para que estudies, de que te relaciones con gente, pero de que te relaciones demasiado... como para dejarte salir con él, que seáis novios, creo que hasta ahí no.

En la última de estas tres citas breves se condensan los temas fundamentales de la entrevista (familia, educación e integración), lo que nos permite rastrearlos desde los tres aspectos (Habermas, 1988). Los padres (algunos) permiten estudiar a sus hijas, esto implica que puedan relacionarse con personas de otras culturas (mundo objetivo), pero no consienten que se enamoren (mundo social: *lo que no tiene que ser*); la joven cree que los padres no van a permitir que sus hijas tengan un novio de otra religión (*lo que*, en este caso, *no puede llegar a ser*), aunque lo expresa con cierta ambigüedad y de su enunciado se infiere cierta vacilación (*creo que hasta ahí no*), por lo que cabría la posibilidad de que esa norma con el transcurso del tiempo y la imposición de la realidad objetiva (evidencia de los hechos si se llegan a dar casos de noviazgo mixto), cambiara.

Del mismo modo, en otros fragmentos de la entrevista, de las palabras de la mujer se infiere el respeto a las tradiciones y, también, la posibilidad de adaptarse a la nueva cultura sin negar la propia. Esto sería posible modificando algunas conductas:

... es que el honor de la familia es como el respeto que le tiene casi todo el mundo, de que mira que son así, que son muy tradicionales, que respetan las costumbres, la tradición, la religión y todo. [...] por ejemplo, si una chica pakistaní conoce a un chico español y se casa con ella, no se; gente que te dice: "Mira no le has dado buena educación; a tu hija no le has enseñado cómo tenía que comportarse" tal y cual. Entonces, es eso lo que afecta y, no sé. Y creo más que los padres, igual, podrían llegar a aceptar esa relación de su hija con otra persona, pero cuando habla la gente, les critica y les dice de todo, en-

tonces creo eso les afecta a los padres y hasta puede llegar un momento rompen, que digan a su hija: "Tú no eres nuestra hija", y ya está.

El análisis que estamos realizando nos permite articular aspectos temáticos y composicionales del texto. Para mostrar la composición del texto, en la cita precedente hemos subrayado lo que denominamos voces sociales, los comentarios que la entrevistada atribuye a grupos indeterminados ("casi todo el mundo", "gente") que evalúan lo realizado por los padres. Al final de la cita se observa la voz propia de la mujer ("Y creo más que los padres igual podrían..."). Respecto del contenido temático, predomina el desarrollo de cuestiones del mundo social: la conformidad o no con las normas establecidas

A continuación presentamos otro ejemplo en el que se desarrolla el mismo tema con una construcción textual similar: el fragmento presenta voces sociales (subrayadas) y finaliza con la voz propia ("Y yo creo que"):

Y si tú conoces a otro que es de tu propia religión, que más o menos pertenece, bueno que digamos a la misma clase y eso, o sea, lo que también dan importancia en Pakistán es poder decir tal y cual; los padres poder tratar y eso, si llega te pueden decir que sí. Creo que en eso en Pakistán están abriéndose los padres, no están ahí que te van a buscar el novio y te casas, ya no tanto. Ahora se están abriendo un poco más, porque saben que si hacen eso, es su hija la que tiene que sufrir a lo largo de toda la vida con esa persona. Y yo creo que, en los últimos años, se han dado muchos casos de que las chicas se suicidan, o que les pasa muchos maltratos [...] y al final la culpa la tienen los padres, porque han sido los padres los que han elegido. Y ahora creo que les dan más libertad para no quedarse ellos con que es nuestra culpa, así como que es tu decisión, tú lo has elegido y como que bien.

La investigadora indagó en las tradiciones (indumentaria, prácticas religiosas) y su vinculación con la religión. Las respuestas de la mujer delatan la pugna entre la presión social y la opinión (convencimiento) personal; esta última determinada por el respeto a su familiar más que por el texto sagrado, Corán:

... después, cuando vas haciéndote mayor y te das cuenta de que sí es obligatorio [el velo] y tal y cual, entonces empiezas. Yo más que por obligación o porque la gente diga que no lo llevo, más lo llevo por respeto a mis padres para que ellos no sientan de que, bueno, no hemos educado en buena forma a nuestra hija y la gente les critique y eso...

Bueno de igual forma lo llevaría [el velo] porque, al principio me daba igual, pero después cuando me acostumbré y no lo tengo es como que me falta algo y eso.

En las dos citas precedentes la joven desarrolla el tema en relación a la norma (aspecto del mundo social), por lo que es presentado como un hecho conveniente, dada su obligatoriedad.

... cuando fui a Pakistán entonces, ahí, vi a la gente con pañuelo y todo. Entonces, ahí fue cuando más me acostumbré. Entonces me sentía como que vaya, aquí es así y así tiene que ser. Pero aquí hay gente que dice que igual lo llevan por machismo y eso, no creo que sea por machismo lo llevan por llevar y ya está, porque les exige la religión.

La voz social que contiene la cita anterior refleja la opinión de algunos sectores del país de acogida ("*aquí hay gente*"), en contraste con la opinión de la joven (voz propia).

... yo lo llevo por la religión, no me importaría que un hombre me ve por la calle y me dice: "Venga a ver que estás sin el pañuelo". A mí me da igual eso, a mí me da igual que digan o que no digan. Yo lo llevo por respeto a la religión y eso. A mí me da igual.

A la pregunta de la investigadora acerca de qué tiene más peso en su decisión: el respeto a la religión o a la familia, la respuesta es contundente:

Para mí más el respeto hacia mi familia.

Debido a las múltiples relaciones que en la entrevista se establecen entre los distintos temas que la componen, nuevamente la educación nos lleva a la formación y el trabajo. La voz de la mujer es firme cuando se refiere a su futuro y expectativas en cuando a su formación. Respecto de este tema, cabe destacar que la única voz individual (*voz de personajes*), distinta a la de un integrante de su familia, que aparece en su texto corresponde a una profesora que marcó su decisión de estudiar:

... me decía que yo podía y que lo tenía que hacer [estudiar]. Eso fue la cosa que más había influido en mí. Bueno, creo que gracias a lo cual estoy aquí.

De sus palabras inferimos que la seguridad con la que se expresa (*voz propia*), le viene del apoyo y la confianza en su familia y en su formación:

Pero, luego, cuando llego y estoy muy cansada y estoy hasta las dos, a veces, estudiando y pasando apuntes me dice: "Ves que te dije que no". "Vale, pero eso cuesta y si lo estoy intentando, a ver déjame"

... y digo a mis padres: "Ni penséis en que me voy a casar o lo que sea porque [...] No me mires, porque no me voy a casar hasta que no termine los estudios".

A mí, por ejemplo, si dicen mis padres: "Cásate". Yo, vale, me caso. Pero no se puede ver las inconveniencias de que igual tendría que dejar de estudiar y yo no quiero pensar en eso, hasta que no haya terminado los estudios. Eso es lo que más quiero terminar de estudiar.

La formación recibida y, por supuesto, su experiencia han desarrollado el compromiso con su comunidad; compromiso que le lleva a expresar su preocupación respecto de la educación de las niñas:

Eso es lo que yo tampoco me explico. A ver qué puede haber en colegio para que la niña no vaya. Ahí lo único que va a recibir va a ser educación, y va a aprender y todo eso. Es que yo nunca le vi nada malo a eso, en cambio, igual le dejan ir a otros lugares, que también... Igual se pasa todo el día por la calle; en vez de estar por la calle puede estar en un colegio aprendiendo y sabiendo más cosas y eso. Es que también mi hermana en la asociación que trabaja, también había mujeres que decían que les había llegado una carta de su hija diciendo de que la matriculen [...] y que estaban esperando que cumpla diez seis años y que no sea obligatorio. Y yo le digo a mi hermana, a ver, en vez de apoyar a esa señora, diciendo que no matricule a su hija, tú dile que la matricule, ahí no le van a hacer nada malo, le van a dar una información, la van a educar. Dice mi hermana: "A ver, yo no puedo cambiar la mentalidad de la gente". Pero les puedes instruir y eso...

En la cita anterior encontramos una referencia al mundo social del país de acogida: la obligatoriedad de la escolarización, y un testimonio del problema de integración, o mejor, de las dificultades para la interacción entre dos culturas. La cita muestra dos realidades: la resistencia a la interacción por parte de las madres y la aceptación de la norma, la integración, de parte de la joven entrevistada. En su texto contrapone su punto de vista con el de la mayoría que expresa mediante la voz social (subrayada). El testimonio de la mujer muestra cómo una fuerte presión social (interna) ha jugado y sigue jugando en contra de la escolarización de las jóvenes pakistaníes, repercutiendo negativamente en su integración en el país de origen. Aunque, después de diez años, esto parece ir cambiando:

Yo creo que, en un principio, no había gente que fuera [a la escuela], y por eso se han quedado ahí como que no lo hacemos. En el trabajo, sí querían trabajar, pero siempre decían: "¿En qué vamos a trabajar? y si lo hacemos nos van a criticar" [...] Yo conozco sólo a mi hermana que fue la primera chica que empezó y aparte de ella luego empezaron una y ahora donde trabaja ella también trabaja la hermana de...

Sí, y ahora, además, como que los hombres ven que se están atreviendo [a salir a trabajar] más mujeres, de una forma como que también ayudan en el hogar, y eso yo creo que también les dejan que lo hagan. Si hay más gente

en casa entonces necesitan una situación económica buena y aún si quieres que tus hijas sigan **estudiando**, tal y cual, más aun.

No se están quedando, vale, pues el marido **trabaja** y ya está. En cambio, ahora creo que ya lo quieren hacer por su lado [salir a **trabajar**]...

... a las mujeres adultas, sí que me gustaría que si tienen hijas y eso, que les dejen **estudiar**, y que no llegue un momento que en vez de apoyar a su marido para que dejen de estudiar y eso, que apoyen más a la hija y que respeten su decisión. Porque, a mí eso me ha pasado con mi familia, que mi madre y mi hermana siempre me han apoyado. Entonces yo pienso que en otras familias, las mujeres tendrían que hacer lo mismo, respetar la opinión de la hija y apoyarle y ayudarle ella, y aunque su marido es incorrecto, que no está bien, es lo que está pasando, apoyarle a él. No tenían que apoyarle a él sino a su hija más, si quiere **estudiar** y eso [...] Siendo independiente puede llevar su vida sin la necesidad de otra persona.

Las citas precedentes manifiestan obstáculos atribuidos, a lo largo de la entrevista, a la presión social que repetidamente traducen las *voces sociales*. La voz de la joven expresa su opinión sobre el tema de la formación y su compromiso por concientizar a otras mujeres de la necesidad de vencer las presiones sociales que históricamente, según su propio relato, han jugado en contra de la libertad de la mujer (la cuestión de género).

3.3. NIVEL DE LOS MECANISMOS DE ENUNCIACIÓN

Hasta el momento, el análisis de la estructura del texto ha mostrado cómo el hablante lo construye con el aporte de distintas fuentes (*voces*). A eso hay que agregar los matices que las modalizaciones le añaden. Las modalizaciones son comentarios acerca de los temas que en el texto se exponen o cuentan. La mujer entrevistada expresa sutilmente su conformidad o no con lo manifestado por un grupo social, por un integrante de su familia, incluso, por ella misma, y eso lo hace mediante pequeñas palabras o construcciones gramaticales a las que denominamos modalizaciones.

En primer lugar, en lo que Bronckart denomina nivel de la infraestructura, hemos analizado *lo que se dice* en las entrevistas (temas desarrollados) y, al mismo tiempo, *cómo dice lo que dice*, es decir, desde qué punto de vista, a través de qué voz (nivel de los mecanismos de enunciación) se expone o cuenta. Al presentar la metodología de análisis se aclaró que estos niveles no se dan aisladamente, sino que implican operaciones, procesos mentales, que los hablantes realizamos simultáneamente, prueba de ello es lo difícil que resulta separarlos para el análisis. A continuación, profundizaremos un poquito más, en el estudio de este último nivel, buscando más datos acerca de *cómo dice*.

De los tres tipos de modalizaciones establecidos por Bronckart (1997/2004), en la entrevista predominan las modalizaciones deónticas, entremezcladas con modalizaciones apreciativas. Esto se debe a que las deónticas son las que se utilizan para referir aspectos relacionados con los valores, las reglas y las normas que organizan y constituyen el mundo social de los hablantes. Ya hemos mostrado que los temas desarrollados en la entrevista tienen relación con los valores y las normas propios de la cultura pakistaní, por ello es lógico que predominen las modalizaciones deónticas. Constantemente la mujer se refiere a hechos que presenta como socialmente aceptados por la mayoría, pero que desde su punto de vista considera lamentables (modalizaciones apreciativas):

Yo creo que no es tan importante los símbolos. A ver, tú sabes que perteneces a tal religión y que eres practicante, lo llevas dentro de ti, no hace falta que esté así, que digas: "Mira yo llevo esto porque lo soy", o no se qué. Es que a mí, a veces, los símbolos me parecen, "Mira que yo soy más practicante que tú o que tú no eres igual" y eso. A mí, por ejemplo, si una señora me dice por la calle: "Que no llevas el pañuelo", y digo: "Vale, yo sé que soy musulmana, sé que es mi deber llevarlo, y si no lo llevo es mi problema; si tú eres practicante y eso, tú pónelo. Yo no te lo estoy diciendo que te lo quites o lo que sea". A mí, en esas ocasiones, me ofenden cuando la gente me dice eso, digo es que lo tengo que llevar y sé que soy musulmana, lo llevo dentro de mí. No me voy a poner el pañuelo, mira que si soy o no soy más practicante que tú y eso.

Mira, yo lo digo más por el sentido de que cuando yo veo el pañuelo, lo veo como un complemento que lo tengo que llevar, y eso. Si por ejemplo lo llevo como lo llevo ahora, si me ve alguna mujer y me dice: "Tápate". Entonces es cuando me ofende, porque, vale, sí, yo sé que me lo tengo que poner en la cabeza, me lo pongo, pero no hace falta que me lo digas tú.

Es que esa forma es cuando más te ofende, que ellas se lo ponen muy ajustado y que mira, yo sí que lo llevo más que tú. Eso es lo que más me ofende, que me digan de esa forma que no lo llevas, y eso, que es obligatorio. Es como que te dicen que tú no lo sabes, o que te dejan así como más inferior o eso; no me gusta.

En esta serie de citas se exponen cuestiones relativas al mundo social: las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad. Las modalizaciones deónticas (destacadas en negrita) expresan *lo que tiene que ser* respecto del uso del velo: *lo obligatorio, lo que se debe, lo que se tiene que hacer, lo que no es necesario* que le recuerden. Además, la mujer entrevistada presenta la realidad que comenta como un hecho lamentable, que no beneficia a nadie. Este matiz lo expresa a través de modalizaciones apreciativas (subrayadas): "no es tan importante", "a veces, los símbolos me parecen", "lo que más me ofende". Mediante fórmulas lingüísticas (que se repiten a lo largo de toda la entrevista) como "yo creo

que”, “yo sé que”, “no hace falta que”, “es mi deber”, “lo tengo que”, “es obligatorio”, etc. se refiere a una costumbre pakistani (el uso del velo), costumbre que acata y acepta hasta cierto punto; lo que cuestiona es la actitud de algunos integrantes de la comunidad. El cuestionamiento se infiere de las modalizaciones apreciativas (subrayadas); a través de ellas muestra aspectos de su cultura según su punto de vista y en función de su propia experiencia: no está en contra de la norma, sino de cómo algunas personas la ejecutan.

En otros fragmentos encontramos mayor cantidad de modalizaciones apreciativas:

Es que yo **no sé**, como llegué desde niña estoy, en ese aspecto **no sabría exactamente**, pero yo **creo** que las mujeres pakistaniés, igual, *si se sienten cómodas aquí, están bien* y tal y cual, en cuanto a situaciones que pasa en Pakistán dependiendo de cada persona. [...] Entonces yo **pienso** que en otras familias las mujeres tendrían que hacer lo mismo, respetar la opinión de la hija y apoyarle y ayudarle ella, y aunque su marido es incorrecto, que no está bien, es *lo que está pasando* apoyarle a él. No tenían que apoyarle a él, sino a su hija más, si quiere estudiar y eso. Encima, si le dejan estudiar y llega a ser algo en la vida, los que más beneficio van a tener ellos, se van a sentir orgullosos de que hemos formado a nuestra hija en algo bueno en la vida, que no la hemos dejado ahí dependiendo de otra persona, que puede hacer la vida por sí sola, no necesita de alguien.

Mediante verbos modales como **poder**, **tener**, **creer** y **pensar** la mujer se refiere a situaciones ya establecidas (y aceptadas) en su comunidad, concretamente al rol de las mujeres en la familia, para cuestionarlas y expresar su punto de vista al respecto (*lo que no tendría que ser*): “tendrían que hacer lo mismo” [que su madre]. Utiliza modalizaciones apreciativas (subrayadas) para expresar su opinión acerca de cuál tendría que ser la condición de la mujer (“que puede hacer la vida por sí sola”), cuestionando, una vez más, el modo en que se establecen las relaciones interpersonales en su comunidad. Además, en esta cita, se observan modalizaciones lógicas (en cursiva) con las que evalúa aspectos del mundo objetivo (*lo que es*) de su comunidad, concretamente el hecho de que, en general, las mujeres apoyen y acaten la decisión del marido (que las chicas no estudien y se ocupen de las tareas de la casa). Presenta esta situación con un doble matiz: como una realidad cierta (*es lo que está pasando*) –modalización lógica–, y como una realidad no deseable (*es incorrecto, que no está bien*) –modalización apreciativa–. Las modalizaciones apreciativas (“bueno”, “no está bien”) reflejan parte de su mundo interior (“algo bueno en la vida”) y sitúan al interlocutor ante su opinión personal, fruto de su experiencia, en clara discrepancia con la de la mayoría.

Es constante la repetición de “yo creo” y “no sé”. Su empleo puede deberse a diversas circunstancias: desconocimiento de algunos temas (sistema educativo pakistaní, realidad social pakistaní, etc.); expresión de lo que supone piensan los demás (padre, otras mujeres, etc.); necesidad de plantearse temas que aún no tiene muy claros (opinión personal sobre cuestiones fundamentales de su cultura que le resultan conflictivos por la dificultad de integrar las dos culturas). Hemos observado que solamente en el último caso, cuando la investigadora le interroga sobre cuestiones no resueltas (relación con sus pares, por ejemplo) la joven se expresa con monosílabos:

- ¿Y has ido a cenas con la clase?
- ¡No! (ríe)
- ¿Y por qué? Si quieres decirlo, yo entiendo que esta pregunta...
- No, es que era que como que *quedaban sobre las diez*, por ahí, y entonces mis padres... Bueno yo *nunca les pregunté*, pero sé que si les llegara a preguntar, igual, no sé, tampoco sabrían decirme sí o no, por eso tampoco quedaba.
- Tú preferiste no preguntarles.
- No. Y además, encima era que si yo quisiera ir, sí que les hubiera preguntado, tampoco tenía así como ganas de ir a esa hora por ahí.

El tema de la relación con los pares (jóvenes españoles) constituye un dilema entre *lo que tiene que ser* (mundo social) y *lo que podría llegar a ser* (mundo subjetivo). Las dudas que la joven manifiesta a través de modalizaciones apreciativas (subrayadas): uso de la conjunción condicional y de las formas verbales de condicional y subjuntivo (“si yo quisiera ir”, “tampoco sabrían decirme” “si les llegara a preguntar”) evidencian *lo que podría llegar a ser*. Dicho de otro modo, consideramos que en este caso, mediante las modalizaciones apreciativas la mujer oculta su deseo, manifiesto en lo que son evidentes excusas para no tratar el tema con su familia. Si esto no fuera así, si nuestra observación no fuera correcta, la joven podría haber usado formas verbales de indicativo, expresando objetivamente lo que *dice que es*: su deseo de no salir. Si tuviera clara esta cuestión emplearía el modo indicativo para afirmar o negar, mientras que el matiz que aporta el uso del modo subjuntivo revela la incertidumbre que estamos señalando. Los adverbios de modo que privan de objetividad a los enunciados: “*así como*”, “*igual*”, “*como que*” los hemos marcado en negrita, como modalizaciones deónticas, por considerar que expresan la pugna entre el mundo social (la norma) y el mundo subjetivo de la joven. Para resolver esta contradicción la mujer recurre a las normas, al *deber ser* que su cultura le aporta. Consideramos que a esto se debe la gran cantidad de modalizaciones deónticas que en la entrevista aparecen:

- Y el tema chicos, ¿os gusta mirar alguno? (risas), ¿sentís curiosidad por alguno?
- No, yo **hasta ahora no**, pero **así como** compañero o algo **así sí**, pero de otra forma no.
- ¿No ves, tampoco, compañeros que dices: ¡Oye, mira éste que majo o qué guapo!?
- No me llaman; así que si son majos, entonces, sí me caen, pero **así como** llamarme tanto la atención, y eso, no.
- ¿Y qué te parecería si tú encontraras, o tu amiga, vamos a ponerlo... no sé, has pensado alguna vez si conocéis algún chico?
- Es que *es imposible*.
- ¿Por qué es imposible?
- Porque en un principio está la diferencia de religión y eso. Bueno de conocer, sí que **podemos conocer** mucha gente, pero que lleguemos a ser más que compañeros o amigos, **no creo**.

El tema del noviazgo con alguien de una cultura diferente aparece como algo imposible (aspecto del mundo objetivo) y como algo socialmente prohibido (aspecto del mundo social). Al referirse al tema y decir *que es imposible*, la joven lo presenta como una realidad comprobable (aspecto del mundo objetivo) que, además, está prohibida (aspecto del mundo social). Una vez más el empleo de adverbios (“*hasta ahora*”, “*así como*”, “*algo así*”) en lo que consideramos modalidades deónticas, denota inseguridad ante el dilema que este tema supone y revela lo que, según nuestra visión occidental, creemos podrían ser algunos de sus deseos no expresados.

- ¿Qué crees, qué hay una desconfianza en el sistema educativo español o por qué?
- Yo **creo** que más desconfianza tienen entre ellos mismos; desconfían de que si la mandamos, que, **igual**, la gente va a hablar y eso. Es que es *como siempre*, le dan importancia a lo que dice la gente. A ver, si te guías por lo que dice la gente, **es como** que nunca puedes hacer nada en la vida. Siempre estás pendiente, a ver si hago esto la gente me va a criticar, y es **como que** te quedas ahí. Tienes ganas de hacerlo y **como que** no lo haces, porque la gente critica, y es **como que** te quedas en la vida y no se vuelve a tener la misma oportunidad, la gente no lo aprovecha. Y a mí, en un principio, es lo que más me molesta. Digo, y ahora yo, por ejemplo, y mi amiga hemos llegado hasta la [*educación superior*], **igual**, ahora la gente se abre un poco más y deja estudiar a sus hijas y piensa, de que **igual**, mira ellas han llegado y nosotras si hacemos lo mismo también **pueden llegar** hasta ahí. Es que iban al instituto como nosotras y ya hemos visto que, poco a poco, ya van entrando más niñas.

Con la modalización lógica que introduce en su texto (“*como siempre*”) la joven expone una realidad cierta: cómo es y ha sido la vida en su comunidad respecto de un tema concreto; con las modalizaciones deónticas (negrita) se refiere a aspectos convenientes para el grupo (implícitos en la cita), es decir, lo que debería ser, lo que podría llegar a hacerse (aprovechar las oportunidades que la vida presente); con la modalización apreciativa (“lo que más me molesta”) revela su impresión subjetiva sobre el tema.

4. RESULTADOS

¿Por qué nos interesa saber cómo están organizados determinados textos? Porque su estructura, los tipos de discurso que los componen, está estrechamente relacionada con la distribución de las voces y las modalizaciones. Las primeras aportan información sobre qué personas o sectores de la población cuentan con el reconocimiento o el rechazo del hablante, de ello podemos inferir cuestiones ideológicas, por ejemplo.

En el caso de la joven de 19 años cuya entrevista hemos analizado, su discurso delata la presencia fuerte y constante de sectores tradicionales de su comunidad (“*la gente*”, “*un hombre*”, “*casi todo el mundo*”) con los que disiente (“*Así como que te están marginando y eso no es así*”); mientras que los grupos sociales del país de acogida (España) tienen menor peso y presencia, ya que en pocas ocasiones se refiere a ellos y, cuando lo hace, circunscribe sus comentarios a un sector determinado (el de los jóvenes compañeros de estudios) con quienes mantiene escasa relación. Lo que queremos decir es que la opinión de estos últimos no es tan decisiva como la de su familia, por ejemplo, por lo que no parece afectarle demasiado: (“*Sí, para mí cada persona tiene su forma de ser, yo tengo la mía*”). Las personas más influyentes son las que componen su grupo familiar (padres y hermanos mayores, sobre todo la hermana que constituye un modelo a seguir en cuanto a la inserción laboral). Solamente en una ocasión se refiere a una persona de nacionalidad española (una profesora) individualizándola y destacando la influencia que ejerció en su decisión de seguir estudiando.

Las manifestaciones de esta joven denotan un fuerte compromiso social con su comunidad, al proponer, tanto con sus palabras como con su trayectoria formativa, acciones que suponen un cambio en el rol de las mujeres pakistaníes afincadas en España: la defensa del derecho de la niña-mujer a la educación, al trabajo y a una vida propia (no supeditada a la figura del hombre). Esta independencia que proclama y concreta en su decisión de formarse para después trabajar en favor de su comunidad (en España e, incluso, en Pakistán), se sustenta en valores culturales propios y en el apoyo familiar. Por ello consideramos que el testimonio de esta joven revela una forma de integración de las posibilidades y valores del país de acogida sin renunciar a los propios o, por lo menos, a aquellos que

considera positivos: “*Yo he venido a estudiar y no a ver cómo me visto y cómo no. A eso no le doy importancia*”.

Otro aspecto de su integración se infiere de su irrevocable decisión de permanecer en España, ya que el español es su lengua y es en este país donde se está formando y donde encontró, y supo aprovechar, oportunidades para su crecimiento individual y social:

...para mí lo de haber venido aquí en España, lo mejor de todo formarme en un colegio, poder haber conocido más gente, más culturas y no quedarme en el mismo país sin saber cómo es la gente de otro país. Eso es lo que ha sido principal para mí...

El tema de la integración de las jóvenes pakistaníes con sus pares españoles es una de las cuestiones que más preocupa a la comunidad española en general, y a la educativa en particular. Aunque ya sabemos que la escuela tiene un papel fundamental en ello, consideramos que la información que se desprende de esta investigación puede ayudar a comprender cómo y hasta qué punto la integración podría ir realizándose. Seguro que una vez que se tiene acceso a los universos desplegados por las mujeres en las entrevistas (a los que se hace alusión no sólo en este capítulo, sino a lo largo de todo el trabajo de investigación) no vamos a *pensar* la integración como hasta ahora (que compartan nuestros gustos; que, de la noche a la mañana, destierren prácticas que nosotros no comprendemos, etc.). Un cambio de perspectiva o, simplemente, una ampliación de nuestro punto de vista nos permitirían acompañarlas y colaborar (sobre todo a quienes desempeñamos un rol docente) para que sean ellas mismas quienes decidan cómo quieren que su vida se desarrolle, qué incorporar de lo nuevo y qué mantener de su tradición.

Por tanto, afirmamos, una vez más, que, a juzgar por sus palabras, esta joven integra valores pakistaníes y europeos. Las formas lingüísticas que conforman su texto reflejan procesos de pensamiento propio y de su grupo social de pertenencia, conocerlos es saber más acerca del colectivo que integra y avanzar un paso más hacia la interculturalidad.

Destacamos la importancia de esta investigación porque no sólo aporta datos sobre un tema determinado, el sistema educativo, sino sobre las convicciones y vivencias de un grupo de jóvenes. La comunidad española con ese conocimiento podría llegar a integrar desde la diferencia. Si conocemos los valores del otro/a, podremos compartirlos o no, estar de acuerdo o no, pero el respeto que toda norma de convivencia nos impone hacia aquellas reglas y organizaciones sociales que no vulneren aspectos del mundo objetivo, siempre nos llevará al consenso.

El análisis realizado descubre la cadena de sentido que la joven despliega en la entrevista: las relaciones que establece entre los temas responden al hecho de que el desarrollo de uno contribuye a la explicación de otros; para ello introduce en su texto temas que no han sido planteados por la investigadora y que decide desarrollar para asegurarse la comprensión del interlocutor. Todos ellos son reflejo del mundo social e individual de la joven.

Entre las características propias del género textual analizado, cabe destacar el hecho de que en su confección hayan intervenido dos agentes: la investigadora y la mujer entrevistada, por lo que podríamos decir que cada una pretendía una finalidad distinta con el texto que conjuntamente elaboraron. A través del análisis realizado hemos tratado de demostrar cómo la organización temática de la entrevista (la jerarquía que se observa entre los temas tratados) tiene relación con la finalidad pretendida (doble, en este caso, conocer el pensamiento pakistaní y hacerse comprender en una lengua que no es la propia) y con los sentidos que se quieren priorizar (intencionalidad del hablante). Mediante la acción de lenguaje, la joven construye y reproduce el mundo social de su comunidad. Reproduce su cultura a través de las distintas voces y modalizaciones que utiliza en el desarrollo de los temas de los que habla. De ese modo, ofrece un panorama amplio, no se limita a exponer su propia visión, al tiempo que reparte la responsabilidad de lo dicho: parte es asumida por ella misma (voz del autor) cuando articula sus opiniones personales con las de otras personas (voz de personajes) y sectores (voz social); a veces, con el fin de potenciar su propia voz y otras para mostrar un panorama completo y real de la situación. En su texto, la mujer entrevistada pone en juego las ventajas que la nueva cultura (país de acogida) proporciona y los valores de la cultura propia (pakistaní).

Pese al predominio de formas modales que indican duda o inseguridad ("*creo que*", "*no sé*"), la mujer deja clara su postura frente a la de la generalidad del colectivo pakistaní cuando trata temas como la educación, el trabajo y valores como la familia y la religión. No sucede lo mismo cuando se refiere a temas más difíciles de consensuar, concretamente las relaciones personales: participación en eventos sociales (salir de noche, comidas, etc.) y amistad con personas del sexo opuesto.

Las modalizaciones deónticas y apreciativas impregnan la entrevista, porque en ella la mujer expresa lo que conoce de su cultura, las normas y valores que rigen el comportamiento de la comunidad matizadas por la apreciación subjetiva que sus propias vivencias le aportan. Hay pocas modalizaciones lógicas ni siquiera en cuestiones muy evidentes para ella (quiero estudiar, hay que ir a la escuela). Tal vez la ausencia tenga que ver con el hecho de que para su comunidad no se trate de una verdad tan evidente como lo es para nosotros y para ella misma, por lo que todavía hay que trabajar para que se establezcan como necesarias.

5. CONCLUSIÓN

Si la función principal del lenguaje es la construcción de sentido, lo que muestra esta entrevista es que para llevar a cabo una acción comunicativa se requiere del consenso entre los interlocutores. Prueba de ello es el hecho de que sea cual sea el tema que la investigadora propone, la diferencia cultural exige a la mujer entrevistada asegurarse de que su interlocutora le va a entender y para ello tiene que explicar algunas cuestiones que pueden interpretarse como redundantes o digresiones.

Es en los textos donde se manifiestan las relaciones entre las producciones lingüísticas y el contexto accional y social en las que surgen. Por ello, los hablantes *dicen* aquello que está presente en su mundo y mediante determinadas expresiones lingüísticas (modalizaciones) precisan cuáles son los aspectos que conforman su realidad: objetiva, social y subjetiva, así como su compromiso o posicionamiento ante los fenómenos o circunstancias que les toca vivir.

El análisis de la entrevista nos muestra algunos aspectos de la cultura de la mujer entrevistada, debido a la decisión personal de destacar los valores que considera fundamentales, frente a los que considera meros símbolos religiosos. De su discurso se desprende una construcción personal que busca el equilibrio entre dos culturas.

El interaccionismo sociodiscursivo enfoca la actividad de lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. En ese sentido, los textos materializan las formas específicas que la actividad de pensamiento-lenguaje ha tomado en los distintos ámbitos socioculturales, por lo que son la concreción del logos de un grupo humano determinado (Bronckart, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- BRONCKART, J. P. (1997/2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRONCKART, J. P. (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HABERMAS, J. (1988): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. (2010): *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.

- RIESTRA, D. (2008): *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- RIESTRA, D., GOICOECHEA, M. V. y TAPIA, S. M. (en prensa): *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- VASILACHIS, I. (1992): "El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos". En Floreal Forni *et. al.*, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.

