

El reto de la (co)educación inclusiva en la aulas multiculturales

Andrea García-Santesmases Fernández*
Carolina Herrero Schell**

Recibido: 15/10/2015

Aceptado: 21/12/2015



Resumen

La llegada de la multiculturalidad a los centros educativos abre un interesante debate en torno a la gestión de esa diversidad, y a los proyectos y políticas educativas más adecuadas para afrontarla. En este sentido, la educación se enfrenta al reto de contribuir a la consecución de la igualdad de género sin que ello suponga una imposición sobre otras identidades culturales. Este conflicto (potencial) puede constatarse, cotidianamente, en los principales protagonistas de los centros educativos: el alumnado de origen inmigrante, que se enfrenta al desafío de conciliar su identidad cultural de origen con aquella que resulta mayoritaria en la sociedad de acogida y, el profesorado, que afronta la tarea de alcanzar un clima de auténtica convivencia intercultural.

El artículo reflexiona esta cuestión, a partir de los resultados de una investigación que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, desarrollada en dos institutos de la Comunidad de Madrid, España. De ésta se desprende que la identidad de género no es una categoría estática, sino que se transforma en contacto con otras culturas por medio de una serie de mecanismos de adaptación, mediación y negociación que permiten al alumnado compatibilizar su cultura de origen con la de la sociedad que le acoge. En este proceso, la (co)educación inclusiva se perfila como una herramienta transformadora idónea a la hora de fomentar la tolerancia, el respeto y la convivencia entre iguales.

Palabras clave

Género, identidad, educación inclusiva, coeducación, multiculturalidad.

The challenge of inclusive (co)education in multicultural classrooms

Abstract

The arrival of multiculturalism to the educational centers opens an interesting debate around the management of that diversity, and to the most adequate projects and the educational policies to face it. In this sense, education faces the challenge of contributing to the achievement of gender equality without imposing it over other cultural identities. This conflict (potential) can be seen every day in the main protagonists of the educational centers: the students of emigrational origin, who face the challenge of conciliating their cultural identity with the one that comes out strongly in the society which receives them and the teachers that face the task of achieving a climate of authentic intercultural cohabitation.

* Universidad de Barcelona. *E-mail*: andrea.gsantesmases@gmail.com

** Universidad Complutense de Madrid. *E-mail*: carolina.hsshell@gmail.com

This article reflects on this matter, based on the results of a research which combines qualitative and quantitative techniques developed in two institutes of Comunidad de Madrid, Spain. The result is that the gender identity is not a static category, but it transforms in contact with other cultures by means of a series of adaptation, mediation and negotiation mechanisms which allow the students to make compatible their culture of origin with that of the society that receives them. In this process, the inclusive (co) education shows as the right transforming tool to encourage tolerance, respect and cohabitation among equals.

Key words

Gender, identity, inclusive education, coeducation, multiculturality.

1. Introducción

A partir de los años 80 del siglo XX, el Estado español se conforma como un núcleo importante en la recepción de población inmigrante. En pocas décadas, recibe millones de personas procedentes de regiones y culturas distintas. Esta diversidad se ve reflejada en todas las esferas sociales, entre ellas y de forma significativa, en los centros educativos. Hasta entonces, la población de etnia gitana, integrada en el sistema escolar de forma poco exitosa, había sido la única presencia cultural distinta a la hegemónica en las aulas españolas.

La llegada de la multiculturalidad a las escuelas abre un interesante debate en torno a la gestión de esa diversidad, y a los proyectos y políticas educativas más adecuadas a la hora de afrontarla. Así es como la educación inclusiva se enfrenta al reto de conjugar el respeto por la diversidad cultural con el mantenimiento de los logros en materia de igualdad de género. Los avances en el ámbito educativo conseguidos por la lucha feminista entran, en ocasiones, en contradicción con determinadas concepciones o prácticas culturales.

Este conflicto (potencial) puede constatarse en el día a día de los centros educativos y de sus principales protagonistas: el alumnado de origen inmigrante y el personal docente. El primero se enfrenta al reto de conjugar su identidad cultural de origen con aquella mayoritaria en la sociedad de acogida y el segundo, afronta la tarea de generar un clima de convivencia intercultural en el que se respeten los pilares básicos de la coeducación.

El presente artículo reflexiona sobre esta temática a partir de los resultados de una investigación sociológica desarrollada en dos institutos de la Comunidad de Madrid, España.

2. Metodología

Este artículo parte de los resultados de la investigación sociológica «La construcción de la identidad de género desde una perspectiva intercultural. Propuestas didácticas de intervención educativa, 2012»,¹ que tiene como objetivo analizar la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos multiculturales que apuestan por la coeducación.

Para ello, el estudio se basa en una triangulación que combina técnicas de carácter cuantitativo (cuestionarios) y cualitativo (entrevistas en profundidad y grupos de discusión). El trabajo de campo se desarrolló en dos institutos públicos de la Comunidad de Madrid, los cuales tienen una importante presencia de alumnado de origen inmigrante. La muestra abarca a dos poblaciones: el alumnado de origen inmigrante y el personal docente que trabaja en centros educativos donde éste predomina.

Para recoger la visión del alumnado, se optó por la utilización del método cualitativo, a través de la realización de entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado y de grupos de discusión de carácter mixto (alumnas y alumnos) y no mixto (grupo compuesto por estudiantes pertenecientes al mismo sexo). En total, se realizaron nueve entrevistas en profundidad y seis grupos de discusión: dos de carácter mixto, dos compuestos exclusivamente por alumnas y dos por alumnos. La edad del alumnado estaba comprendida entre

¹ Esta investigación fue realizada en el marco del proyecto de UGT (Unión General de Trabajadores), «Programa de sensibilización para la igualdad de oportunidades y la convivencia intercultural en el ámbito educativo», con la financiación de la Dirección General de Migraciones (MEYSS) y la cofinanciación del Fondo Europeo de Integración de los Nacionales de Terceros Países (FEI). Se encuentra disponible en: http://www.educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2015/03/IDENTIDAD_GENERO_PERSPECTIVA_INTERCULTURAL.pdf.

los 15 y los 17 años. La selección de informantes se hizo en base a un muestreo teórico a partir de dos variables: género y origen cultural.

En el caso del personal docente, se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas: se aplicaron cuatro entrevistas de carácter semi-estructurado a informantes clave y, por otra parte, se repartieron cuestionarios al conjunto del profesorado de ambos centros educativos. En total se recopilaron 14 cuestionarios cumplimentados.

3. Resultados

3.1. Percepciones del alumnado de origen inmigrante

3.1.1. Identidades fronterizas: la compatibilización de la cultura de origen y la de acogida

La identidad es un proceso de construcción del sentido, relacionado con un atributo cultural al que se le da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido (Castells, 1999). En este aspecto, tanto para un individuo determinado como para un actor colectivo, puede haber una pluralidad de identidades, la cual puede llegar a revelarse como una *“fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social”* (Castells, 1999, p. 28).

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

En este estudio se constata cómo los grupos culturales, tras la migración, tienden a mantener los elementos que les auto-identifican como colectivo (religión, fiestas, bailes, comidas, ritos, costumbres, reuniones) y refuerzan el sentimiento de pertenencia a un «nosotros» en contraposición a «los otros» autóctonos. Onghena (2008) utiliza la «frontera» como metáfora del espacio de tensión que se genera alrededor de los grupos culturales: ilusiones identitarias con los de *dentro*, categorías conflictivas de diferenciación para los de *afuera*. La autora señala que esta construcción de la identidad colectiva, en base a una dimensión antagonica, lleva aparejada el peligro de constituirse como espacio de exclusión del «otro» (Onghena, 2008).

Los chicos y las chicas de origen inmigrante suelen socializarse en ambientes propios de su grupo de origen, los cuales se configuran como espacios cómodos y seguros en donde se refuerza el uso de los códigos culturales conocidos. Sin embargo, en el momento en que el alumnado accede al sistema educativo español, se adentra en un nuevo contexto en el que rigen normas y fórmulas de relación definidas por valores que pueden llegar a resultar contradictorios con aquellos que fueron aprendidos en un primer momento.

El desconocimiento de estos códigos, así como del idioma, unido a una multitud de cambios propios del proceso migratorio que deberá afrontar la unidad familiar, contribuye a que se generen situaciones de fracaso escolar. Como señala uno de los participantes: *“Pues al principio estaba mal todo porque no sabía nada, me sentía un poco mal por todo porque no me hacían caso, no me hablaban. Las notas iban bajando cada vez más, no subían y... pues*

fatal me sentía” (S₁, origen Rumanía, entrevista).

Por otra parte, el alumnado de origen inmigrante percibe que en la sociedad española, de forma minoritaria pero significativa, continúan estando presentes prejuicios racistas que llevan a definir a los colectivos extranjeros a partir de estereotipos xenófobos, los que son especialmente agresivos en el caso de la población de religión musulmana. Esta concepción negativa sobre su comunidad de origen, en ocasiones, es asumida por los propios adolescentes, lo que les conduce a rechazar prácticas y costumbres que consideren características de su propia cultura. Un ejemplo de ello es la visión que los chicos y las chicas de origen inmigrante tienen sobre la igualdad de género: tienden a concebir la cultura de origen como más machista y atrasada que la española, como se expresa en la siguiente opinión:

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

(V₁, origen Colombia, grupo de discusión chicas)

Hay que tener en cuenta que el entrañamiento con su grupo cultural hace que el coste emocional del rechazo sea muy alto, ya que los jóvenes de origen inmigrante temen que se considere una «traición» a la identidad primigenia y que les conlleve una fuerte sanción social. Por ejemplo, durante un grupo de discusión de chicas varias informantes acusaron a una joven de origen ecuatoriano de que “*había dejado de ser latina*” y explicaron: «*Se cortó el pelo, se cambió de casa, ya no es una mamasita linda*» (G, origen España, grupo de discusión chicas).

En la auto-identificación cultural de estos jóvenes resulta clave el hecho de si son inmigrantes de primera o de segunda generación, así como los vínculos mantenidos con la comunidad de origen. De esta forma, los nacidos en España o que vinieron a edades muy tempranas sienten una mayor identificación con la cultura española pues es el contexto en que se han socializado. Lo expresan a través de elementos concretos como el conocimiento del territorio o de las costumbres. Veámoslo en estas palabras:

Yo llegué con seis, siete años aquí, a España, y yo pues en Colombia no me acuerdo nada, tío, porque me dicen “¿qué tal en tu país?” y yo digo “sólo conozco barrios de España, a mí de España te puedo contar lo que tú quieras, pero de Colombia no” (...)

Yo me siento más española que otra cosa porque llevo más de media vida aquí.

(V₁, origen Colombia, entrevista)

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

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

El género es un marcador básico en el despliegue de la subjetividad y en la construcción de la identidad. A este respecto, es importante señalar la aportación de Joan Scott (1996) cuando afirma que el género tiene un carácter relacional ya que cada género se define y significa en oposición del otro. Tal y como se deduce del discurso del alumnado, la familia se manifiesta como un agente que reproduce y reafirma la diferenciación de género. Esto acontece tanto en el plano simbólico (en el que se asocia el cuerpo femenino al peligro) como en el material: desigual reparto de tareas domésticas y de cuidados, distinta permisividad en cuanto a horarios y actividades, y desigual valoración de las conductas y actitudes, sobre todo de aquellas relacionadas con la sexualidad:

Í: los padres se preocupan más por las chicas.

N₁: suele ser por seguridad.

E: les puede pasar algo.

Í: el chico se puede defender mejor que la chica si pasa algo.

L: no te dejan tanta libertad como, por ejemplo, a un chico.

N₂: yo lo veo normal, habiendo lo que hay en la calle...

(Grupo de discusión mixto)

El miedo al embarazo adolescente es uno de los pilares sobre el que se sostiene la diferencia de trato por razón de género dentro de las familias. Continúa vigente la concepción machista que concibe a éste como una responsabilidad femenina, de esta forma, es a las chicas a las que se previene con mayor empeño sobre las relaciones sexuales de riesgo. Violación y embarazo, peligros asociados y entendidos como «provocados» por el cuerpo femenino, constituyen los principales terrores que asolan la adolescencia de las jóvenes. Por ello, las chicas, dueñas (o mejor dicho guardianas) de su cuerpo, pero al mismo tiempo, reducidas a éste, tienen que adecuar sus conductas a la supuesta peligrosidad a la que están expuestas. Así se observa en uno de los grupos de discusión: “A: Como a un chico no le pueden violar ni le pueden hacer nada, él se puede defender más...pero como somos chicas... C: si te cogen a ti por la noche, ¿qué? V₂: que te violan y ya” (Grupo de discusión chicas).

Al mismo tiempo, tanto los chicos como las chicas, son agentes protagonistas perpetuadores de una concepción tradicional del género, así como de las relaciones entre sexos. Conciben las relaciones sentimentales en términos estrictamente heteronormativos: uniones heterosexuales, monógamas y con vistas al matrimonio y la conformación de una familia. Tal y como afirma Witting (2006) la heterosexualidad es concebida como la única relación legítima y legitimada y, por lo tanto, resulta *obligatoria*.

En el caso de los chicos, se suma el rechazo visceral hacia la homosexualidad masculina, por entender que ésta no responde al canon de la masculinidad hegemónica donde quieren verse representados. Y, si bien afirman respetar todas las orientaciones sexuales e incluso “tener amigos gays”, su discurso denota discriminación hacia este colectivo:

M₁: Yo les respeto, pero no me gusta verlos ahí, besándose...

M₂: con un *gay* te da más respeto, soy hombre y no sé si algún día saca la mano ahí. (Todos se ríen).

S₂: Yo también tengo un amigo *gay* de lo más normal, y si te pide tal le dices no y ya está, no pasa nada, es la confianza.

(Grupo de discusión chicos)

Las expectativas en torno al comportamiento de cada sexo son rígidas, sobre todo en el caso de las mujeres, ya que son encorsetadas en un rol tradicional cuyo incumplimiento conlleva un fuerte castigo social. Las comunidades que ven atacada su identidad cultural, tienden a replegarse sobre ellas mismas e imponen un férreo control sobre las mujeres a las que configuran como «guardianas de la esencia» (Cobo, 2006). Dicho papel, no es más que el mito de una mujer que encarne y reproduzca los valores de la cultura, por tanto, es una mujer inventada en el sentido de que *“Así se crea esa «mujer imaginada» y soñada por los varones que temen perder su identidad cultural y sus privilegios patriarcales, que no es otra cosa que un nuevo modelo de esclava cultural”* (Cobo, 2006, p. 14). Estos procesos tienen fiel reflejo en las aulas españolas, en las que conviven estudiantes de orígenes culturales diversos y que, en pleno periodo de construcción identitaria, van formulando el «nosotros» a través (o a pesar) de esas culturas originarias.

En el caso de las chicas latinas, las críticas del alumnado se basan en una hipersexualización de las mismas y de sus actitudes y formas de relacionarse: *«La mochila se la suben más arriba para que se les vea el culo. Van siempre ajustadas, enseñando todo el escote»* (J₁, origen España, Grupo de discusión mixto).

Por otra parte, las redes sociales facilitan dinámicas de control y celotipia dentro de las parejas adolescentes, las cuales, sumadas a la naturalización y normalización de conductas y prácticas propias de relaciones violentas y no igualitarias, es uno de los datos más preocupantes que revela nuestro estudio. En el caso de las alumnas de origen inmigrante, sobre todo aquellas procedentes de países latinoamericanos, tienen gran influencia las situaciones familiares vividas, las cuales han determinado, en muchos casos, la visión que tienen acerca del otro sexo y de las relaciones sentimentales. En este sentido, preocupa la naturalización de situaciones de violencia de género vividas en el entorno familiar.

A pesar de lo anterior, las chicas no detectan los rasgos previos a la violencia explícita, por el contrario, son comunes entre el alumnado los argumentos que quitan responsabilidad a los agresores, justificando las causas que llevaron a una agresión. Aquí presentamos un ejemplo:

M₃: Darle un bofetón a una mujer no me parece maltrato ni una paliza.

J₃: Hay veces que también las mujeres tienen la culpa, no quiero decirle de que la peguen, eso no está justificado, sino que quiero decir que a veces las mujeres son muy malas.

(Grupo de discusión mixto)

3.2. La voz del personal docente

3.2.1. Coexistencia multicultural: ¿convivencia intercultural?

La interacción entre el alumnado de origen inmigrante y el autóctono, tanto en los espacios educativos formales como en aquellos no formales, es percibida por el profesorado como normalizada y pacífica. Sin embargo, el personal docente constata que este alumnado suele juntarse, por lo general, con otros estudiantes de origen extranjero. Por tanto, a pesar de que el instituto es un espacio multicultural donde conviven grupos con orígenes culturales muy diversos, el hecho es que alcanzar una verdadera interculturalidad resulta una tarea ardua para el profesorado. Así se observa en algunas reflexiones:

A mí me gustaría que se mezclaran más, porque mira que aquí hay de todo, y luego en clase se relacionan bien, no hay problemas porque tú seas de Ecuador o de República

Dominicana, se relacionan bien en el cole, pero luego tienden a juntarse entre ellos.
(Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad)

Una de las conclusiones fundamentales que se extrae del discurso del profesorado es que todos los estudiantes deben ser considerados iguales, independientemente del sexo, cultura o cualquier otra variable. Sin embargo, a pesar de que este discurso es fruto de la buena intención de un equipo docente preocupado por no hacer distinciones entre sus alumnos y alumnas, lo cierto es que negando las desigualdades *de facto* que existen dentro de las aulas, terminan invisibilizando y perpetuando situaciones discriminatorias, a la par que dificultan la puesta en marcha de medidas de actuación que las corrijan. Por lo general, se observa que la mayoría del profesorado desconoce las herramientas metodológicas que permiten abordar la diversidad como un valor añadido. Para un profesor entrevistado:

Difícilmente se va a encontrar un trato discriminatorio, ni siquiera distinto (...) Mis alumnos son los que tengo, no otros y los que tengo son los que son, y unos son de aquí, y otros son de allá, y unos son de un color, y otros son de otro color, y otros van en silla de ruedas, y otros van con las dos piernas (...) Todos son exactamente igual de alumnos míos, punto.

(Profesor de Filosofía y Educación para la Ciudadanía)

Ante la falta de recursos económicos, materiales y humanos suficientes como consecuencia de la crisis económica y de los recortes en inversión educativa, al día de hoy resulta una tarea casi imposible poder atender la totalidad de la diversidad presente en las aulas. Gran parte de los chicos y las chicas necesita algún tipo de atención personalizada, sin embargo, tal y como explica el profesorado, no pueden acceder a ella porque los recursos destinados a esta causa resultan insuficientes. Ante esta situación, una parte representativa del alumnado es, de alguna manera, segregada a diario ya que no es capaz de seguir el ritmo de la clase sin algún tipo de apoyo: *“Estos niños no los puedes atender como se merecen, porque tienes treinta alumnos en clase y haces la media y dices ¿por dónde paso? Y unos por arriba y otros por abajo, y tantos niños se te quedan descolgados”* (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

Resulta fundamental, en este punto, resaltar la defensa por parte del profesorado de la escuela pública, como único espacio de formación académica y ciudadana, en donde el alumnado convive y se enriquece con la diversidad. Ante la falta de inversión en educación, por parte de las instituciones, es consciente de que su implicación, del departamento de orientación, del equipo directivo y, sobre todo, de las familias resulta fundamental y más necesaria que nunca.

3.2.2. Las relaciones afectivo-sexuales en las aulas de Babel

En el discurso del personal docente subyace una concepción evolucionista que asocia conductas del alumnado de origen inmigrante con códigos patriarcales obsoletos en España, situando a culturas como las de los países latinoamericanos o del Magreb «un par de pasos por detrás»: *“Las chicas tienen que dar un salto, el salto que han dado las españolas lo tienen que dar a ese respecto las latinoamericanas”* (Profesora de Lengua y Jefa de Estudios).

El profesorado considera que su alumnado, de origen inmigrante, reproduce los roles sexistas de sus comunidades de origen, sin cuestionarlos ni criticarlos. Por ejemplo, observan que las chicas se encargan, mayoritariamente, de las tareas domésticas y de los cuidados (lo cual en ocasiones puede obligarlas a relegar sus estudios) mientras que los chicos

no asumen ningún tipo de responsabilidad al respecto. Al mismo tiempo, los valores que se potencian asociados a cada género son aquellos más tradicionales y que, según su concepción, en España van perdiendo vigencia. Las familias inmigrantes son percibidas por el personal docente como un agente perpetuador de los modelos de género tradicionales.

En línea con lo anterior, el personal docente comparte la idea de que el alumnado de origen inmigrante mantiene relaciones amorosas y sexuales «precozes», marcadas por una concepción de la pareja, el amor y el sexo distinta a la que predomina en la cultura española. Además, el profesorado considera que estos chicos y chicas se ven muy influenciados por un modelo familiar en el cual son habituales los embarazos adolescentes, lo que genera que éstos lleguen a normalizarlos; por el contrario, para el profesorado constituyen uno de los mayores peligros que ciernen sobre las parejas adolescentes:

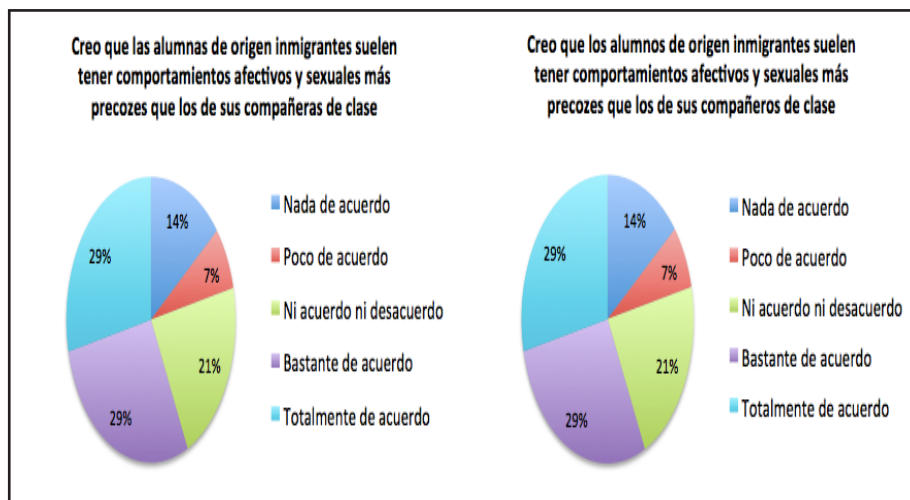


Figura 1: Percepciones del profesorado sobre comportamiento afectivo y sexual.

Este imaginario genera que el cuerpo de los jóvenes de origen inmigrante sea sexualizado, atribuyéndole una carga erótica muy superior a la de sus coetáneos autóctonos, así como presuponiéndole una actividad sexual considerada promiscua desde los parámetros culturales de la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, hay un claro consenso en torno a que estos jóvenes conciben la pareja de manera rígida y tradicional como una unión heterosexual, monógama y estable. La fidelidad se considera la prueba fundamental de este amor y su consecución la garantía del éxito de la pareja. El personal docente muestra una gran preocupación a este respecto, pues este ideal romántico lleva aparejado un fuerte sentimiento de pertenencia y de posesión de la otra persona. En este sentido, existe entre la población joven tolerancia al control de horarios y conductas por parte de la pareja, las cuales terminan siendo normalizadas y no entendidas como mecanismos de restricción de la libertad (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015). En este sentido, una docente estima que:

Muy tradicional, o sea...que aquí en seguida se echan novio o tal y ellos... Su novio es no miras a otro y sólo sales conmigo y no se te ocurra hablar con otro que no sea yo (...) porque si no es que te mato, es que tal.

(Profesora de Lengua y Jefa de Estudios)

Aunque a primera vista las relaciones sentimentales entre adolescentes no son percibidas por el profesorado como espacios en que se geste violencia de género (más de la mitad de los entrevistados piensa que ésta no se da nunca o casi nunca), un 31% reconoce que estos episodios han tenido lugar en ocasiones y un 8% admite que son frecuentes.

Por otra parte, el personal docente observa que los celos y el control son recíprocos en la pareja, sin embargo, un análisis en profundidad permite inferir un doble rasero en el discurso docente en función de si este tipo de conductas son adoptadas por chicos o por chicas. Mientras que se culpabiliza a las alumnas por adoptar este tipo de conductas machistas y perpetuar la desigualdad, se produce cierta normalización de los comportamientos de los alumnos, los cuales terminan siendo justificados aludiendo a elementos relacionados con una supuesta «naturaleza masculina». En este sentido, la igualdad entre sexos termina considerándose una responsabilidad exclusivamente femenina, ya que parece que deben ser las alumnas las (únicas) que tienen que combatir las conductas machistas que se producen en el sistema patriarcal en el que están inmersas.

Las charlas sobre igualdad y prevención de la violencia de género que se llevan a cabo en las aulas, son vistas por el profesorado como poco eficaces, quizá debido a la distancia generacional con su alumnado que hace que este último no vea a sus docentes como referentes en este tipo de cuestiones. Al mismo tiempo, los docentes consideran que no cuentan con las suficientes herramientas para atajar este grave problema y que las familias no se implican lo suficiente.

3.2.3. La familia, un apoyo inconstante

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

A su vez, en las entrevistas en profundidad el profesorado añade que la ruptura del modelo familiar tradicional termina por causar estragos en el alumnado. El personal docente considera que, en muchas ocasiones, los alumnos y alumnas dejan de lado sus obligaciones curriculares porque carecen de apoyo, motivación y normas que les animen a continuar. En este sentido, el profesorado hace una diferenciación entre las madres y los padres, puesto que consideran que las primeras se implican con más frecuencia que los segundos, los cuales son vistos como los «grandes ausentes»: *“Los padres, vienen cuando quieren, cuando les pongo la observación, cuando ya está el absentismo o porque creen que han pegado o algo, entonces sí...pero sino muy poca participación de los padres, muy poca, cuesta muchísimo...”* (Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad).

4. Discusión

El alumnado de origen inmigrante se encuentra fuertemente influenciado por el género y el origen cultural, tanto en su auto-percepción identitaria como en las relaciones sociales y personales que establece. La escuela es uno de los espacios clave para analizar este proceso de construcción identitaria, ya que se trata de un espacio mixto en términos culturales y de género, en el que conviven (o a veces simplemente coexisten) chicos y chicas de diversos orígenes culturales. La percepción por parte del alumnado y del profesorado de que esta convivencia se da generalmente en términos pacíficos y amistosos, demuestra el

potencial de los centros (co)educativos como espacio intercultural. Sin embargo, en espacios informales, en donde el sistema educativo ejerce una influencia menor, se observa que no existe una auténtica relación intercultural, puesto que en los momentos de ocio y tiempo libre, el alumnado de origen inmigrante, tiende a juntarse con aquellos jóvenes procedentes de sus grupos culturales de origen.

Es importante destacar que la compatibilización de la identidad cultural originaria con la presente en la sociedad de acogida no es vivenciada de forma traumática por parte de este colectivo, sino que pone en marcha estrategias de adaptación a ambos espacios. En este sentido, costumbres y hábitos culturales como la vestimenta, la comida o el ocio son elegidos o desechados por los adolescentes según el momento y el lugar, de forma que no reciban el rechazo de la comunidad originaria ni se sientan excluidos o estigmatizados por la sociedad de acogida. El entorno familiar suele actuar como elemento de sujeción a la cultura originaria mientras que la escuela puede suponer un acicate para la integración en el nuevo contexto. Si bien esta (re)adaptación contextual continua no está exenta de tensiones, es integrada y desarrollada de forma natural por parte de los jóvenes.

En este contexto, el género actúa como elemento diferenciador de los espacios, tiempos y relaciones de los jóvenes en todas sus áreas vitales ya que tanto ellos como su entorno lo conforman como base de las expectativas y normas sociales. En consecuencia, la familia y la escuela se convierten en agentes perpetuadores de los estereotipos y roles de género, lo que encorseta a los chicos y chicas en patrones tradicionales de masculinidad y feminidad que generan violencia cuando son transgredidos. Los mandatos de género son interiorizados y reproducidos por el alumnado de forma acrítica y peligrosa, lo que conlleva la normalización y justificación de conductas machistas y misóginas. A este respecto, es fundamental señalar la pervivencia del «mito del amor romántico» entre las parejas jóvenes, que promueve relaciones basadas en el control, la posesión, la celotipia y la desigualdad. De esta forma, la violencia de género es uno de los principales peligros que asola a la pareja adolescente por lo que resulta urgente poner en marcha mecanismos de concienciación y prevención para atajar esta problemática.

En último lugar, resulta importante señalar que la falta de formación del profesorado en materia de interculturalidad y coeducación provoca que, en muchas ocasiones, el personal docente no sepa detectar formas sutiles de discriminación por razón de género u origen cultural. Bajo la idea de que en la escuela no se realizan distinciones entre el alumnado, puesto que impera el «principio de igualdad», se invisibilizan conductas y acciones que, a la larga, pueden resultar muy perniciosas para la consecución de esta igualdad. En definitiva, resulta fundamental dotar a los centros y al profesorado de las herramientas y los planes de actuación necesarios que permitan a la escuela convertirse en un espacio seguro, igualitario y transformador de la realidad social.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la Identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Cobo, R. (2006). Ellas y nosotras en el diálogo intercultural. En: Cobo, R. (ed.). *Interculturalidad, feminismo y educación*. (pp. 11–33). Madrid: Catarata.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad [MSSSI]. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Centro de Publicaciones MSSSI.
- Onghena, Y. (2008). ¿Voluntad de nuevas fronteras, ausencia de viejas fronteras? *Revista CIDOB D'afers Internacionals*, (82–83), 11–17.
- Scott, J. (1996). El Género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265–302). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México/ Programa Universitario de Estudios de Género.
- Witting, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.