

## Identidad de género e identidad de etnia en escuelas multiculturales

Zulma Caballero

...cualquier hecho es pequeño y cualquier hecho es revelador.

*María Zambrano (1991)*

La sociedad actual se caracteriza por una creciente pluralidad étnica en diversos países. Las respuestas dadas ante el multiculturalismo y los cambios poblacionales han sido variadas, desde la asimilación de las culturas inmigrantes y/o minoritarias por medio de la homogeneización e incorporación a los patrones dominantes, hasta la constitución de mecanismos de exclusión y marginación que suelen concluir en la conformación de ghettos.

En el campo educativo español, docentes comprometidos con movimientos de renovación, como también estudiosas y estudiosos de las problemáticas sociales y grupos que luchan contra distintas formas de explotación, comienzan a plantear la necesidad de atender propuestas integradoras. Se intenta así compatibilizar la realidad multicultural con un trabajo docente que respete esa diversidad al tiempo que contribuya a sustentar un modelo educativo sin exclusiones. En ese marco se está conformando la "pedagogía intercultural", con base en la comprensión de la importancia de la diversificación social.

La LOGSE, Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo, incluye como tema transversal "La igualdad de oportunidades y la coeducación". Pero uno de los problemas emergentes es su aplicación en situaciones interculturales. Algunos análisis muestran que no se ha logrado aún el objetivo de igualdad real de derechos y oportunidades, ni en la escuela ni en la sociedad española en general. Por otro lado, niñas y niños de distintas culturas deben incorporar un discurso igualitarista, en un medio social nuevo que no ha superado aún esas desigualdades entre mujeres y varones. Esta difícil situación es afrontada en las escuelas por medio de variadas estrategias, con despliegue de recursos y mediaciones por parte del profesorado, alumnas, alumnos y familiares.

Espín (1996:26) aborda la definición de coeducación como "un proceso intencionado de intervención a través de la cual se potencia el desarrollo de niñas y niños partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados". Una definición integral de coeducación debería partir, señala la autora, de consideraciones que tengan en cuenta la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de mujeres y de varones, de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo; además, no puede ser considerada un área curricular, sino que debe ser una alternativa global a la educación, penetrando todo el currículum.

¿Es posible la formulación de objetivos de este tipo en una escuela multicultural? Una primera hipótesis es que el modelo coedu-

cativo español ha sido diseñado con base en el sujeto nativo; en una primera etapa (escuela mixta tradicional) el sujeto paradigmático era un varón blanco de clase media. Cada comunidad autónoma consideraba el modelo masculino según sus propias tradiciones culturales; las mujeres entraban a formar parte del modelo masculino como seres secundarios, situación que pese a los esfuerzos reflexivos realizados aún no ha logrado transformarse radicalmente: los dos tipos de escuela posibles son la escuela segregada que cristaliza los roles masculino y femenino, y la escuela coeducativa-mixta con la incorporación devaluada de las mujeres al patrón masculino. El fenómeno de la inmigración agrega nuevos problemas, debido a la legitimación de las desigualdades por razón de sexo sostenidas por algunas culturas, tanto en sus costumbres como en su sistema legal y religioso.

Losada (1993) señala que los hijos de los inmigrantes realizan esfuerzos por asimilar la cultura del país de acogida, lo que los lleva a romper sus registros de referencia. Tratan de cambiar su nombre y escoger otro de cierta afinidad fonética, de transformar el aspecto físico para hacerlo semejante al de los compañeros de escuela; les desagrada el propio pelo ensortijado y tratan por todos los medios de alisarlo. Las chicas sienten en el seno de su familia una situación rígida y bloqueante en relación con sus compañeras españolas. ¿Cómo lograr la integración salvando lo específico y diferente?

Una cuestión primordial para los maestros es la de prestar atención a la especificidad histórica y cultural de la diferencia, teniendo en cuenta al mismo tiempo el principio de igualdad. El problema se

plantea cuando se aborda la comprensión de la diferencia y se trata de articularla con un propósito firme, el de evitar esencializaciones. La noción de diversidad en las organizaciones democráticas aparenta una transparencia que suele enmascarar bajo el pluralismo y el multiculturalismo la persistencia de relaciones de poder diferencialmente constituidas. Para McLaren (1995), la noción de diferencia alude a formas de significación social en las que ciertos grupos y ciertas características son producidas como diferentes a través de la organización económica e ideológica de la significación: las diferencias son construcciones históricas y culturales. Pero la diferencia debiera situar a los grupos en relación con otros grupos, evitando la traducción de la diferencia como exclusión o dominación. El concepto de diferencia puede ser absorbido por un "pluralismo muerto", dice McLaren, que impide historizarla y reconocer la producción jerárquica de sistemas de diferencia como construcciones sociales, forjadas dentro de relaciones asimétricas de poder o de intereses en conflicto en un clima de disenso y oposición.

Radl Phillip (1994) comenta que a partir de los años ochenta se constituye un campo interdisciplinar en relación con la problemática de la igualdad educativa y de la diversidad cultural. Se pone especial énfasis en los mecanismos que intervienen en las distintas posibilidades de participación en la cultura.

Los conceptos de igualdad hacen necesario un replanteamiento, porque defender la consideración específica de las diferencias en el ámbito de la educación no niega la posibilidad de una definición positiva con implicaciones universales en conceptos tales como igual-

dad y emancipación. Esto permite plantear los lazos entre la educación intercultural y la coeducación en el marco de las diferencias.

En el marco de una investigación que he realizado entre los años 1998 a 2000, entrevisté a un grupo de docentes de una zona cercana a Barcelona; un maestro expresaba lo siguiente:<sup>1</sup>

Creo que cuando más radical te haces en el tema de género, más coincides con temas como pacifismo, solidaridad, el papel de las mujeres en la historia, las tesis ecologistas.

<sup>1</sup> Este trabajo se deriva de uno de los capítulos de mi tesis doctoral: Zulma Caballero: "Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural" (dirigida por la doctora Nuria Pérez de Lara), División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. La investigación, con utilización del método etnográfico, fue realizada en tres escuelas multiculturales de la ciudad de Barcelona.

El docente observa así que las acciones contra la discriminación no pueden quedar desvinculadas de otras tareas que se relacionen con la igualdad y los derechos humanos. Según una de las maestras, el tema de coeducación se ha complejizado en los últimos años, y han aparecido otros desafíos para la docencia:

Algo concreto que sucede en nuestro centro, es que acude bastante alumnado gitano, y está llegando alumnado árabe, y todo esto se está notando. Pero el caso de árabes y gitanos es que traen rasgos machistas muy concretos, con una inercia cultural muy fuerte. Nos encontramos con recursos insuficientes, profesorado que en forma global debe trabajar con estos problemas, y como centro y desde el poder que tenemos los profesionales, no sé si se puede hacer mucho, porque es un tema de carácter social muy complejo.

Pero algo que los ayuda a resolver muchos de los nuevos problemas es haber estudiado y trabajado desde el enfoque de la coeducación:

El haber trabajado previamente nos da una base, ya lo tienes trabajado, hablado, comentado, con ideas... El que estos padres o madres se acerquen a la escuela, vengan a las fiestas y se sientan parte de la institución, lo consideramos un logro que produce cambios; pero esto de la noche a la mañana no se logra, y menos ante costumbres tan arraigadas en la población gitana o islámica.

### **Sadaf:** la democrática obediencia

El rostro de Sadaf muestra una gran frustración: no ha logrado que se hiciera justicia, porque prevaleció el interés de los varones: los chicos querían jugar al fútbol, las chicas al básquet. La niña percibe que existen aspectos contradictorios en esta situación; la maestra dice que en la escuela chicas y varones tienen los mismos derechos, porque en España hay igualdad entre los sexos, pero la realidad le demuestra lo contrario, ya que sólo se tiene en cuenta el deseo de los chicos.

"Igualdad en la diversidad" es uno de los lemas de la escuela, refrendado por muchos elementos simbólicos colocados en diferentes lugares. Adornos, carteles, posters, expresan el interés pedagógico por inculcar en el alumnado nociones de convivencia democrática

y tolerancia. Sin ir más lejos, ayer Sadaf y sus compañeros han confeccionado un cartel que portarán en la fiesta de mañana (ya que están en la Semana Intercultural); el cartel dice *Llibertat per a tothom* (Libertad para todos).

Han ido varias veces a la sala de música, para ensayar con el profesor Serafí la canción que entonarán al final de los actos de la semana; con la música del "Himno a la Alegría", deben cantar la palabra *adiós* en muchos idiomas; el profesor les ha ido preguntando cómo se dice adiós en las diferentes lenguas, y chicos de distintos países han ido diciendo: *bislama, babai, goodbye, chao, judahafis, an wag, pai pai, o fidersen, adiós, adéu*. El final es en catalán, lengua que en definitiva debe aglutinar e integrar a todos en un saludo común. Es que hay representantes de muchas etnias y comunidades: filipina, portorriqueña, bosnia, portuguesa, paquistaní, nigeriana, marroquí, peruana, gitana, francesa, dominicana, italiana, argentina, española... El *adéu* es remarcado por medio de una entonación diferente; deben decirlo lentamente, ya que es la palabra de cierre, aquella que metafóricamente expresa algo así como: vosotros habéis traído vuestra palabra, la podéis conservar pero acá lo que debe unir, lo que resta al final, es el catalán.

Porque hay una función de orden de la institución educativa; la escuela ordena, disciplina e integra a la sociedad, y para ello deben dejarse de lado las características más disonantes de cada cultura; de lo contrario, no lograrán adaptarse y menos aún, soportarse, con etnias de tantos y tan diferentes lugares. El *adéu* es la síntesis simbólica transcultural.

Pasados seis meses, al retornar al establecimiento educativo para dar continuidad al trabajo de campo, me reencuentro con el mismo grupo de alumnos y con Olga, la maestra. Veo que las cosas han variado mucho de un año a otro. Tres elementos sustanciales se entrecruzan para la emergencia de estos cambios. El primero de ellos es que el fútbol ha pasado a segundo plano, siendo sustituido por el básquet. Ello se debe al ingreso de Salvador, un niño dominicano muy habilidoso en ese deporte; cada recreo, un grupo se reúne debajo del aro y organiza un partido; hasta los indisciplinados varones se comportan bien en clase y cumplen sus trabajos para no ser sancionados y no perder la posibilidad de jugar en el recreo.

El segundo elemento de cambio está dado por el salto evolutivo dado por las niñas en su propio proceso de desarrollo hacia la maduración sexual. Las niñas comparten el juego, pero de una manera un poco pasiva. Sadaf también parece haber cambiado. Aun las niñas más robustas se han estilizado; han comenzado a atender al peinado, los afeites y los adornos.

El tercer motivo de cambio es la conciencia que la niña ha adquirido acerca de ciertas situaciones interétnicas en las que su condición de extranjera la ubica en posición desventajosa con respecto a las "locales", ninguna de las cuales pertenece a lo que se ha dado en llamar "la etnia catalana", ya que todas provienen de familias llegadas en el presente siglo desde diversos lugares de España. Veamos cómo se unen estos tres elementos en una escena en el patio escolar:

Sadaf está furiosa, realmente muy enojada. Se sienta junto a mí en la escalera del patio. Sus compañeros han quedado jugando al



básquet en la cancha. Está tan afectada que casi no puede hablar; parece a punto de llorar, y hasta alguna lágrima se le desliza por el rostro. Espero un momento y le pregunto qué es lo que ha pasado en el juego.

Resulta que estamos jugando el partido, y para que te cuenten los tantos debes estar en la línea de los triples; yo tiro la pelota y hago un triple, pero Rosita, Silvia y Elvira me dicen que no vale. Lo que pasa aquí, es que lo que dice Elvira es lo que debe hacerse, porque ella decide todo; si no haces lo que ella manda, deja de dirigirte la palabra y les dice a las otras chicas que hagan lo mismo; las demás obedecen, y entonces, cuando sales al patio nadie quiere jugar contigo; en la clase nadie te habla, ni te presta las cosas. Amí, como no me dejó dominar, y si me pegan, pego en vez de irle llorando a la seño, me dicen "Virus del Sada" [juego de palabras entre Sida y Sadaf].

La sensación de injusticia se le hace demasiado intolerable: haber marcado un triple es para ella un gran triunfo, una demostración de valía y una reivindicación dentro de un grupo de mujeres en el cual su posición no es de las mejores. Para las chicas españolas "locales", resulta quizá intolerable que Sadaf las supere, y resuelven la situación negando la validez del triple.

La norma, cuyo cumplimiento sin distinciones es la base para el logro de los objetivos de equidad y justicia, es rota arbitrariamente por quienes detentan algún grado de poder. Para Sadaf, la ruptura

de la norma es un golpe psicológico productor de angustia, que le enseña sus propios límites ante las situaciones de injusticia; sucesos que tal vez deberá enfrentar muchas veces durante su existencia. Por ahora, el cuerpo tenso, el rostro crispado y los labios apretados son el signo corporal, la demostración de la incorporación o construcción de una realidad: la noción de la injusticia y de la desigualdad existente en las relaciones humanas.

Días después, Sadaf me dice que luego de la pelea del otro día las chicas le han pedido perdón. Pero la situación no parece favorecerla demasiado: está ahora bastante sola en el recreo, sin poder ingresar en el juego. Pelearse con las chicas dominantes es peligroso porque luego, cuando éstas organizan algún juego, se hacen las que "se olvidan" de la que se rebeló, ignorándola; exageran al mismo tiempo la comunicación intragrupal con risotadas para provocar envidia, como si lo que están haciendo fuera lo más divertido del mundo, y simulan no percibir que las excluidas merodean cerca, deseosas de participar.

### **Cuestiones de género y etnia**

He organizado una actividad para investigar lo que chicas y chicos piensan sobre cuestiones de género en relación con algunas pautas tradicionales según cada cultura. Les he contado una historia que me han narrado en otra escuela. Una de las maestras me ha contado el siguiente episodio:

Se había llenado de agua el lavabo, debido a que niñas y niños del sexto curso estuvieron jugando con los grifos; la maestra les dijo que todo el curso debía ir a limpiarlo. Dos chicos pakistaníes que hacía un año que estaban en Barcelona (y que habían jugado también con agua) se negaron a limpiar: "nosotros no vamos a refregar porque somos varones", dijeron. No hubo forma de que colaboraran.

Los invité a jugar "a la encuesta periodística" utilizando un grabador. Alguien oficiaba de periodista, y debía preguntar a la gente de la calle (sus compañeros y compañeras) lo que pensaban sobre ese suceso. Esto es lo que dijeron:

Yolanda (filipina) - Está bien que no refrieguen, porque es su tradición que los varones no limpien los pisos.

Sadaf (marroquí) - Aunque se trata de una tradición suya, podrían colaborar.

Luis (dominicano) - Tienen que limpiar, para hacer una ayuda al cole.

Sergio (dominicano) - Son muy egoístas.

Lucía (dominicana) - Por un lado está bien porque es su tradición y la tienen que cumplir, pero está mal porque es machismo total y perjudican a los demás, y los otros varones van a querer hacer lo mismo, entonces lo tendrán que hacer las chicas, eso es muy injusto.

Mohamed (marroquí) - A mí me parece bien que no lo hayan hecho, porque si es su tradición, ¿por qué tienen que romperla? Y además es su religión.

Raghda (marroquí) - Me parece que son muy machistas, y que deben limpiar como los demás.

Elvira (española) - Es su religión, pero es la escuela. A mí me parece bien y mal, porque la señorita debería respetar sus tradiciones pero ellos deberían también respetar las de la escuela.

Robert (filipino) - Me parece bien que no limpien, porque a mí tampoco me gusta refregar.

Latifa (marroquí) - Está mal que no colaboren, tienen que ayudar, aunque tengan otra tradición.

Guadalupe (gitana) - Deben ayudar porque, primero, no tendrían que haber ensuciado, y después, porque hay que colaborar.

Las opiniones estaban muy divididas; aun entre los varones, que podrían haberse identificado en mayor medida con los protagonistas del episodio, no había uniformidad en las respuestas. Lo que me interesa destacar son las ideas de las chicas musulmanas, en este ejercicio de reflexión colectiva en el cual se articulan de manera dialéctica cuestiones culturales, escolares y de género. Si bien el varón marroquí se atrincheró detrás de los privilegios que le aportan la religión y la tradición para evadir la ingrata tarea, Raghda, Sadaf y Latifa, unánimemente, dejaron de lado tradiciones injustas: para las tres no había excusas, y hasta hablaron de machismo, y de

que aquí “tienen que ayudar” en esta tarea que no les gusta, aunque su tradición diga lo contrario.

### **Una danza como analizador de lo identitario en contextos ambiguos**

En una escuela a la que asisten varias niñas musulmanas, se constata una importante integración de elementos culturales árabes-tradicionales y españoles-occidentales.

Un día, mientras se realiza una muestra de la cultura árabe dirigida a todo el alumnado y las familias, nos sentamos en círculo en el patio cubierto, porque habrá una exposición. La fiesta empieza con la realización de un baile, que se inicia con una música árabe. Aparece una joven vestida con ropa marroquí: traje de gasa transparente, muchas pulseras en las manos y los pies, colgantes y collares; el rostro tiene afeitos, y en el cabello lleva un adorno dorado con piedras de colores. La chica, de unos veinte años, baila una danza tradicional muy sensual, con mucho contorneo de brazos y movimientos de vientre y caderas.

De pronto, aparece otro personaje que se une al baile, conformando una visión clara de la yuxtaposición de dos culturas: es una chica también marroquí, pero vestida a la usanza europea actual: traje sastre ajustado de color gris, *zamarreta* (camiseta) blanca ajustada, zapatos con plataforma, muy de moda en este año. Bailan juntas la misma danza árabe, con movimientos armónicos, en lo que se constituye en una metáfora y un exponente de la difícil condición

de la mujer musulmana en Europa; las chicas marroquíes (y quizá todas las chicas musulmanas) se hallan en este momento histórico en el cruce entre la tradición y lo moderno, entre lo árabe y lo europeo, entre lo que se ha dejado y lo nuevo que encuentran en Barcelona: la moda, el peinado diferente, otras costumbres, otros roles para las mujeres. Metáfora también de la cultura perdida, sólo reencontrable en estos momentos de recuerdo, y la realidad a la que deben acomodarse para poder adaptarse a la vida en España, y para no quedar fuera de las buenas posibilidades de acceso a bienes simbólicos y materiales que esta sociedad les ofrece, pese a la existencia de distintos obstáculos.

Se veía en la chica vestida a la europea una decisión, inclusive un tipo de cuerpo diferente a la chica musulmana; esta última parecía algo obesa, con rasgos que conservaban mucho de la mujer lejana. La chica "europea", casi totalmente mimetizada, podría haber pasado por una joven española corriente, con una conformación física adecuada a los cánones e ideales estéticos actuales en Occidente. El baile, de manera casi increíble, dramatizaba estas paradojas y contradicciones. También aquí había un diálogo multicultural, o quizá una disputa o discusión: ¿qué hago, qué soy: "mujer musulmana" o "mujer europea"? (ambas pueden llegar a ser personas con goce de derechos en muy diferente nivel).

Para las chicas, el dilema se juega en torno a un proceso identitario: ¿puedo ser una mujer musulmana en Europa, podré ser una mujer europea en un país musulmán, podré llegar a ser una esposa musulmana en suelo europeo con un hombre musulmán? ¿Puedo ser "por

fuera" europea y "por dentro" musulmana? ¿Es posible una síntesis, una integración, o son dos formas inconciliables o incompatibles una con la otra? ¿Puede tolerarse la ambigüedad? Es casi un drama en un momento histórico en que se conocen regresiones en torno a la situación de las mujeres en algunos países. Una respuesta tentativa es que Occidente está un poco más predispuesto en este momento histórico para tolerar la ambigüedad, aunque la historia nos revela que las cosas no siempre fueron así.

Estoy sentada junto a Sadaf, mirando cómo las jóvenes marroquíes realizan la danza. Pregunto a la niña cosas sobre las chicas de Marruecos: cómo es la vida de las mujeres, qué hacen; trato de manifestar una curiosidad sin prejuicios, para que no piense que mis preguntas se hallan atravesadas por la crítica y el rechazo.

En Marruecos no todas las mujeres usan el traje típico musulmán, porque hay bastante libertad; además, acá hay muchas mujeres que pueden optar por vestirse como les gusta, y nadie les dice nada. Yo voy de visita a Marruecos, y veo que varones y mujeres van juntos a los bailes. Acá se habla muy mal de mi país, pero las cosas no son tan feas, porque las chicas van a la escuela y muchas mujeres salen a trabajar. Mis tías, por ejemplo, van a trabajar con la ropa musulmana y la cabeza cubierta, pero no están todo el día adentro de la casa.

Sadaf parece avergonzarse un tanto del baile: "Este baile no lo hacemos así en mi país; acá, como ves, mueven demasiado el trasero; pero allá, sólo se mueven los hombros".

La actitud de Sadaf es la de la defensa de su cultura y de su país; defensa que asume la forma de una justificación que salva el honor patrio. Pero esto lo puede hacer cuando la propia cultura presenta rasgos de europeización: su cultura es defendible en tanto se parece a la occidental; además, sus explicaciones son ambiguas y contradictorias, ya que desea mostrar un espíritu actualizado y renovado, defendiendo al mismo tiempo las costumbres más tradicionales. Sadaf quiere mostrar que ella y otras mujeres marroquíes se han europeizado, que han abandonado prácticas tradicionales por ser contrarias al feminismo. Se da cuenta que se le demanda integración y cambio; que abandone lo marroquí para adquirir lo europeo, supuestamente más igualitarista y moderno. Al mismo tiempo, la vergüenza ante lo que le parece exagerada sensualidad u obscenidad de la danza la lleva a argumentar en torno a la idea de que la exposición que se hace en Europa sobre las mujeres marroquíes no refleja con fidelidad lo que ellas son: en su país no están tan sometidas como se dice aquí, ni se exhiben como objetos sexuales en danzas eróticas. Ellas no se sienten objetos de la mirada ni esclavas del varón; eso sería parte del imaginario occidental sobre las mujeres musulmanas. Todo esto es lo que encierra el discurso de la niña, el que tiene la finalidad de preservarse a sí misma como mujer, como marroquí musulmana y como extranjera europeizada. En este dilema se anudan los hilos que convergen para su construcción identitaria. Porque el dilema para estas chicas es el del encuentro con su propia identidad, sus componentes étnicos, su identidad sexual, su contradictorio deseo de parecerse a las españolas, sin perder sus oríge-



nes ni desobedecer a las leyes islámicas. Nada de esto es fácil para ellas, ya que la incertidumbre es aún mayor que la de las mujeres de otras culturas, a quienes también por el hecho de ser mujeres se les cierran puertas, esencializándolas en roles predeterminados, pero que no deben resolver al mismo tiempo las cuestiones de pertenencia cultural cuando las escisiones entre Occidente e Islam son tan profundas.

Sadaf, en su relación con los varones, intenta lograr un trato igualitario y franco, tal como promueve la escuela; podría decirse que en su caso la coeducación ha sido exitosa.

Pero por muchas opiniones surgidas en entrevistas con maestras, la problemática para estas chicas se ha situado en la dificultad para casarse, para formar pareja, porque los varones marroquíes parecen elegir a mujeres no europeizadas. Dilema dramático: la opción por la modernidad occidental las deja fuera de la satisfacción de las necesidades humanas afectivas, sexuales, familiares. Esto no lo experimentan las chicas filipinas o dominicanas, para quienes la aceptación de las innovaciones es casi una obligación; se las ve en gimnasios, discotecas y calles, mucho más libres y disfrutando otras opciones; no se les plantea esa demanda imposible que sufren las chicas musulmanas: adaptarse e integrarse sin abandonar lo específico de su cultura, que es la subordinación de género, simbolizada en parte por la ropa y la danza.

## **Plataformas y anorexia: feminización europea para una niña musulmana**

En el comienzo del invierno de 1999, dos son los símbolos que representan los ideales adolescentes para una lograda feminidad: la delgadez corporal y los zapatos con plataformas. Los regalos de Reyes reflejan algo de esos intereses:

Michelle- Mira mis zapatos nuevos... (tiene unas enormes plataformas, según la última moda).

Rosita- Pues los míos tienen una superplataforma, son más altos que los tuyos.

Michelle- No creo que sean más altos, éstos que me han comprado son los más altos.

Sadaf (apenada)- Yo quería zapatos con plataforma, pero como ya tengo tres pares de babas (zapatillas) y un par de botas, no me los quisieron comprar.

El afán de consumo, de estar a la moda, es utilizado por el comercio para estimular las ventas, a veces desenfrenadas e innecesarias. Familias que antes sobrevivieron con muy escasos recursos, en esta cultura se ven enfrentados a las presiones que sus hijas reciben por distintos medios, uno de los cuales es el de la interacción con pares. La integración pasa también por estos espacios informales y no curriculares, en los que el deseo de estar a la moda forma parte de procesos de homogeneización, muy importantes en la adolescencia.

Pero con las niñas ocurre que siguen, época tras época, sometidas a "dictados de la moda" que ostensiblemente van contra la comodidad y a veces contra la salud. Pregunté a varias niñas que usaban estos zapatos, si podían caminar bien, si eran cómodos. Dijeron que al principio, cuando recién se estrenaban, eran muy incómodos y pesados, y que hacían doler los pies.

"Pero luego te acostumbras". Las chicas compiten fuertemente por llevar la ropa más actualizada. En todas las escuelas se pueden apreciar diversos actos de las niñas en aras de acercarse a los ideales femeninos. El maquillaje es uno de ellos: se colocan sombras azules en los párpados, se pintan los labios y las uñas. Algunas niñas se tiñen el pelo con colores de moda (Silvia, de once años, viene a veces con rojos violentos, que cambia a los pocos meses por un rubio platinado o un negro azabache). Otros elementos son los collares, anillos, pulseras. Se muestran los adornos, buscando despertar la envidia de las demás. La que estrena alguna prenda de vestir (falda, jerseys, medias con dibujos) se encarga de lucirla de la manera más ostensible, diciendo de paso cómo la obtuvo: si ha sido un regalo, quién se la ha regalado, y el motivo. Los rostros de las niñas que deberían admirar el objeto, expresan sólo un gesto de desdén que se acompaña con una observación de mala fe: "me parece un poco ordinario"; "yo he tenido uno igual y lo acabo de tirar"; o de envidia encubierta por una manifestación aparente de desinterés. Otros elementos que suelen entrar en juego en las acciones comparativas del grado de feminización alcanzado, pasa por la adquisición de los caracteres sexuales femeninos, más o menos precoces.

Un día común de clase, al sentarme en uno de los asientos ubicados en el final del aula mientras la maestra explica algunos ejercicios, encuentro que casi todas están realizando subrepticamente tareas de maquillaje: una saca un espejuelo y se pinta las pestañas con una barrita azul; otras se pasan un pequeño frasco de pintura lila y se pintan las uñas; más allá, una niña se peina unos mechones coloreados de rojo; son operaciones de reconocimiento de cada parte del cuerpo, tratando de acrecentar su belleza. Aún las jóvenes menos agraciadas, o que en el año anterior parecían poco atractivas, han mejorado su aspecto, manifestando un cuidado especial por su postura y por lucir la mejor ropa posible. Las tres chicas marroquíes y las tres españolas son las que mayor preocupación manifiestan. La niña afrodominicana, por su parte, se ha "planchado" el rizado cabello, y me muestra con orgullo cómo su larga cabellera ha quedado lacia: "esto es para siempre; me coloco un líquido que nos mandan desde Santo Domingo", me dice ilusionada [tres meses después, el indómito cabello crecerá con todos sus rizos].

La acción recíproca de los seres humanos y los signos que hacen visible esa acción (como el caso de las niñas y sus desvelos por estar a la moda) es el objeto del interaccionismo simbólico. No forma éste una escuela de pensamiento bien delimitada; la expresión fue acuñada por Blumer en 1937, pero la verdadera eclosión de la corriente llegó de la mano de autores como Simmel y G. H. Mead. El comportamiento no es una simple reacción ante el entorno, sino el proceso interactivo de construcción de dicho entorno.

En el patio, paradas formando un grupo, las chicas se dedican a observarse entre sí; visten tejanos y camisas, y calzado con plataforma; todas usan anillos, pulseras, collares, y tienen las uñas pintadas. Se las ve muy delgadas; es posible que algunas estén comiendo poco, para responder al escuálido modelo de mujer occidental. Mucho más quizá que las chicas autóctonas, las extranjeras sufren la presión y la necesidad de responder a la exigencia del modelo, para lograr la integración y la mayor mimetización posible. Se miran, hacen dar vuelta a cada una para comprobar si ha reducido la cintura. Quizá la anorexia esté de moda, y no sea entre ellas una enfermedad sino un síntoma de pertenecer al grupo de las mujeres más actualizadas. En el contacto multicultural parecen potenciarse los estereotipos sexuales extremos. El grupo de niñas extranjeras muestra un exagerado interés por el cuidado del cuerpo; en Raghda, sobre todo, se puede ver la delgadez al límite de la sobrevivencia que demanda la cultura occidental; esto parece unirse al adorno sobrecargado propio de la cultura musulmana. El resultado es un modelo más o menos así:

**El** cabello lacio (imposible para las africanas y afrolatinoamericanas). Se obtiene con el uso de peligrosos productos químicos a edades precoces.

**El** adorno y los afeites. Descuido de los estudios y ocupación del tiempo de clase en tareas de maquillaje.

**El** uso de indumentaria de moda que afecta el movimiento normal (plataformas).

**La** delgadez corporal, que se logra dejando de comer.

En poco tiempo, Raghda se ha convertido en la mejor representante de una feminidad que satisface la presión social por el cuerpo delgado. La admiración y envidia que despierta por su esbeltez se hace evidente en la conversación que mantienen: cómo haces, qué comes o qué no comes, qué dieta es la mejor. La evitación de comidas es la manera que comienzan a emplear estas niñas en pleno desarrollo físico, para acercarse al modelo soñado. Michelle, niña muy robusta (y que sufre mucho por ello), está sentada en el suelo, llorando por no poder ser delgada. Las demás se miran, se comparan, se observan por delante y por detrás para analizar centímetro a centímetro dónde deben actuar para ser lo que se debe. La delgadez exagerada permite a Raghda, niña marroquí, mantener la ilusión de haber logrado la ansiada europeización; al mismo tiempo, como algunos elementos de su cultura también se han puesto de moda, los puede integrar satisfactoriamente. Raghda dibuja, en las horas de clase, complicados arabescos en las manos de sus compañeras. Con marcadores de colores, dibuja en las muñecas y en el dorso de las manos, flores, formas curvas, racinos.

Las noticias periodísticas muestran la emergencia en España de la problemática de la anorexia: la edad crítica para su aparición ha bajado a los once años, mientras que en 1994 se situaba entre los trece y los quince. Durante 1999, el Estado ha buscado intervenir en el problema; propuestas de leyes sobre publicidad, crítica a la acentuación de modelos femeninos que destacan la excesiva delgadez, llamamiento para que no desfilen modelos con tallas muy pequeñas, obligatoriedad a las tiendas para que cuenten con prendas

de tallas superiores a la 38. La anorexia y la bulimia surgen de una visión distorsionada y negativa del propio cuerpo que nace del deseo de conseguir una figura ajustada al canon de belleza que proclama el ideal de la extrema delgadez. En Raghda, el adelgazamiento parece formar parte de un intento por alcanzar los ideales estéticos europeos, para lograr así un mayor grado de aceptación por parte del grupo escolar, especialmente de sus compañeras locales.

En algunas épocas, se ejercen sobre el cuerpo femenino formas de control para responder a ciertos caprichos sociales que no se pueden explicar de manera racional. El uso de corsés, los elevados zapatos de tacos aguja, las vendas en los pies, se continúan en esta época con el modelo femenino proveniente del mundo de la moda. La ropa no se confecciona ya en el ámbito privado, sino que es de confección, con modelos y tallas estándar. Para acceder a esta ropa y a estos talles, todas las jóvenes deben alcanzar medidas mínimas, las únicas existentes en el mercado. Esto se acompaña con múltiples dietas y ofertas de productos de adelgazamiento. Las preocupaciones de las chicas de once a trece años en el grupo multicultural se refieren entonces al logro o al menos al acercamiento a la imagen del modelo de mujer que el varón elegirá, porque él también se halla sometido a esa imagen visual. No podrá elegir a una chica que no responda al ideal estético, a la exigencia social de estilización. En el imaginario musulmán el varón elegirá a la joven pura y casta, representada por la joven con pañuelo, aquella que no ha sido mirada por ningún varón, que asegurará el honor del hombre y de la familia, y que se adornará en lo privado. En el imaginario capitalista no mu-

sulmán, las jóvenes piensan que el varón elegirá a la chica delgada y hasta casi incorpórea, capaz por lo tanto de vestir a la moda.

**Sadaf, Latifa, Raghda: ensayando**  
la subordinación etnogenérica

El ensayo de una obra de teatro me dio elementos para observar y analizar la dinámica del grupo en cuanto a la lucha por el poder y a las articulaciones entre género y etnia. Ya había sido advertida por la maestra acerca de un conflicto de liderazgo entre las niñas, que se caracterizaba por la competitividad y por la lucha por el poder. Según la docente, surgió una gran rivalidad en el corriente año y se habían constituido dos bandos, cada uno liderado por niñas españolas. La pelea fue adquiriendo cada vez mayor violencia, con manifestaciones tanto en el aula como en el patio de juegos: quién decide a qué se juega, quién autoriza la inclusión o exclusión de niñas y niños, cómo se organiza una actividad en el aula o las elecciones en torno a la preparación de un baile o cualquier otro acontecimiento.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Por lo general, la líder tiene capacidad de organizar rápidamente a las demás para presentarse a efectuar una queja o reclamo; sin embargo, la que origina la queja es ella, porque el reclamo se relaciona con cuestiones que afectan a su ejercicio del poder. Un fenómeno observable es que en estas escuelas las líderes son chicas españolas, porque dominan mejor las lenguas locales y la cultura autóctona. Niñas que en una escuela monocultural posiblemente no accederían a liderazgos por su pertenencia de clase y de origen, aquí tienen la posibilidad de ubicarse en un mejor estatus social con respecto a sus compañeras extranjeras.

La maestra ha propuesto que ensayen la obra de Lorca *La zapatera prodigiosa*. El zapatero, de cincuenta y tres años, se casa con una joven de dieciocho; ella coquetea con el alcalde y con un mozo que toca la flauta. Mujer liberal y pícara, la zapatera aparece casi como representación de la mujer moderna, que no acepta ser esclava del varón; es un modelo fere-



nino diferente al ideal de pasividad tradicional, ya que discute de igual a igual con el marido, planteando reivindicaciones. La zapatera es seductora, dulce y tierna; le gustan la música y los juegos divertidos; y como está siempre pendiente de su aspecto, usa ropa bonita y se pone rosas en el cabello; también cuida mucho su maquillaje. Por el contrario, rechaza el trabajo doméstico. Otra cosa que le gusta es el dinero: cuando defiende al marido, es para cuidar los intereses económicos que la afectan. Le importa poco el qué dirán de las vecinas y beatas que la espían.

A través de una representación teatral (que leen y escuchan todos, chicas y chicos, aunque no participen en la obra) se filtran estas novedades, sobre todo para los chicos y chicas musulmanes, en cuya cultura y religión la mujer suele aparecer bajo otras características. Vemos entonces cómo la escuela puede promover otras imágenes, diferentes a las figuras femeninas estereotipadas; y lo hace con una obra de un autor relevante. Llama también la atención el placer que muestran las niñas con las aventuras de la zapatera y el flautista enamorado.

Lo interesante para mi investigación ha sido que la elección de la niña para ocupar el rol protagónico de la obra, se convirtió en un analizador de las posiciones étnicas y de liderazgo en el aula dentro del grupo de niñas. Pronto se advirtió que el papel de la zapatera era apetecido por todas las chicas. Esto ocurre justamente en un notable momento de afirmación identitaria de la femineidad en el grupo de niñas, percibible en cada una de sus actitudes. Las principales competidoras eran Elvira (candidata más firme, especialmente por-

que su pronunciación castellana es la más correcta, como también por otras virtudes personales), Rosita y Silvia. La maestra optó por Elvira. Las otras dos chicas españolas intentan obtener el puesto tratando de leer lo mejor posible, pero su desempeño es inferior.

También Michelle desea hacer de zapatera, pero su aspecto físico no coincide con el del personaje: Michelle es robusta, mientras que en la obra se habla de "la cintura grácil" del personaje. Luego de grandes peleas, Michelle, desconsolada y llorando, abandona la idea.

Las niñas marroquíes, filipina y dominicana, quedan fuera de competencia, aunque también tenían interés. No protestan, sabiendo que será inútil: no pueden competir lingüísticamente con una niña nativa. Yolanda y Lucía tratan al principio de leer con la máxima expresión; habían estudiado en la casa, aunque parecían saber desde el comienzo que no serían candidatas, y al observar el modo en que sólo van quedando las niñas españolas, optan por el silencio y el desinterés.

En cuanto a las tres niñas marroquíes, sus reacciones son algo diferentes. Acostumbradas a la subordinación, aceptan las decisiones que las ubican en niveles inferiores. Sadaf, bastante integrada en muchos aspectos, esperó inútilmente un reconocimiento a su excelente conducta y aplicación. Se había colocado en primera fila, esperando algo mejor que no le ha tocado; pero sale derrotada. Y al no ser elegida, guarda silencio y se ofrece después para puestos de menor jerarquía. Conocedora de sus escasas posibilidades, reconoce que sólo le queda aceptar papeles menores en este simbólico reparto del poder en el aula.

Raghda, niña de modales contenidos y suaves, mucho menos demostrativa y exigente que Sadaf, se resigna con mayor facilidad, ya que además en ningún momento esperó otra cosa. Pero la sola posibilidad de hacer el pequeño papel de "hija que llora", hace que se sienta reconocida como formando parte del grupo; con ello evita la horrible exclusión, que la convertiría en la representación de la nada dentro del conjunto de alumnas.

Por su parte, Latifa, la más marginada aun por sus compañeras de etnia, acepta casi humildemente una inclusión que desea con todas sus fuerzas; hasta ofrece a las otras niñas parte de su merienda, feliz de "estar" durante los ensayos en los recreos; además, se ha estudiado unas palabritas que debe pronunciar, demostrando también haber leído todo el texto.

Elvira, la protagonista, se halla exultante: estudió bien la letra y se la ve desenvuelta y segura; es un pequeño triunfo sobre las otras chicas españolas, ya que además las supera en diversos aspectos. Conocimiento y poder se conjugan entonces para que esta niña quede ubicada en un lugar de liderazgo.

Es difícil de dilucidar el modo en que queda entrelazada la cuestión de etnia; por un lado, se hace evidente que las niñas que tienen un menor manejo del idioma castellano se hallan desde el comienzo con un severo *handicap*; para aquéllas que provienen de países donde se habla un castellano no castizo, regionalizado por americanismos o con influencias de lenguas filipinas tales como el tagalo, también la pronunciación es un problema, ya que la cadencia suele ser distinta a lo esperable en un personaje femenino de Lorca.

Con los varones, la constitución del elenco es diferente, ya que no hay chicos locales que puedan hacer el papel de zapatero. Los niños españoles del grupo son tímidos, inconstantes y poco expresivos. Luis, dominicano, es elegido entonces para hacer de zapatero; es un chico decidido y desenvuelto, pero tiene un grave problema: cuando habla "se come" algunos elementos de las palabras; además espira las jotas de un modo peculiar, casi sin pronunciarlas, según las características orales de su país de origen. La maestra, enojada, le señala esta dificultad, pero Luis parece no entender: para él su forma de hablar es correcta, y además está haciendo un esfuerzo grande de lectura y expresión.

Luego de varios e inútiles intentos, sigue pronunciando una h espirada en lugar de la jota: *mihery dhos*, despiertan las críticas y el gesto de reprobación de la maestra. Luis no puede superar el acento dominicano: "eso dice la hente...", "¿no pues hablame un poquito más baho?...", "yo no he querido nunca líos...". Al final queda un zapatero lorquiano con acento dominicano, que poco satisface a la exigente maestra.

El rol del alcalde lo hará Sergio, también dominicano. Mohamed, que hará de niño en la obra, casi queda fuera "porque pronuncia mal", dice la maestra. Tiene un sonido de voz opaco, gutural, "árabe". Pero el deseo de participar del niño es más fuerte que las críticas.

En las conversaciones sostenidas con distintos niños y niñas durante el recreo, pude ver que, secretamente, todos deseaban hacer algunos de los papeles. Muchos se hubieran conformado con los papeles más pequeños, aquéllos en los que sólo debe decirse una

palabra o tener una mera presencia, o hacer algún gesto. Entre las mujeres, la puja principal se centraba en el rol protagónico, y de alguna manera esa puja es una metáfora de otros combates dentro del clima general del aula.

La aceptación de los roles menores demuestra la misma conformación jerárquica por etnia en el interior del grupo femenino; con la exigencia de una buena pronunciación castellana, se imbrica o articula la jerarquización étnica. En los varones, la predilección por Luis para el rol protagónico tiene que ver con el empuje y capacidad de rebeldía que el niño pone en juego para imponerse.

Mientras los niños ensayan, escucho atentamente las entonaciones; también efectúo grabaciones. Esto me refuerza en lo que había observado: la cuestión lingüística hace que chicos de afuera tengan diferente sonido de voz, con cadencias diferentes, y dan otra musicalidad a la frase; la maestra considera esto una desventaja, algo que oscurece la comprensión de las expresiones; va señalando lo que le parecen deficiencias y qué es lo que deben mejorar.

Pero algo se me hace evidente: pese a todos los contratiempos, estos niños y niñas han quedado atrapados por la palabra y la magia de García Lorca; tengo la impresión de que luego, en su vida, continuarán acercándose gozosos a su obra.

## Conclusiones

Sadaf, Latifa y Raghda, niñas marroquíes en España, interpelan al sistema en cuanto a tres cuestiones: la feminización, la coeducación

y la exclusión. El género se constituye en un analizador privilegiado de las relaciones interculturales, presente en las estrategias pedagógicas puestas en práctica por el profesorado, en los discursos, en las relaciones entre niñas y niños, y también en las relaciones entre niñas de diversas culturas, o entre varones (relaciones intragénero e intergénero, atravesadas por la cultura y la clase).

He encontrado que las relaciones entre las niñas pasan por la asunción de los rasgos y características exteriores de la identidad femenina (vestimenta, adornos, maquillajes y peinados), como también por la determinación de liderazgos que suelen manifestarse en feroces luchas de poder, más fuertes a medida que aumenta la edad. En las escuelas multiculturales, los puestos de decisión suelen ser ocupados más comúnmente por niñas españolas, mientras que las chicas extranjeras se convierten en constelaciones que acompañan y sostienen a la líder; las maestras pueden contribuir a estas diferencias, cuando destacan los mejores resultados de aquellas niñas, favorecidas por un mayor conocimiento de la lengua y de la cultura.

### **Bibliografía**

- AMEIA CHÉ, Yolanda. *Parentesco, género y colectivo de mujeres en contextos urbanos en Marruecos. Relaciones entre las ideologías y las prácticas sociales*, tesis doctoral, manuscrito, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1998.
- AL-IMH al-Maylisi, *Buenas costumbres y actitudes en el Islam*, Agregaduría Cultural de la República Islámica de Irán, Madrid, 1996.

- BELLARÍN DOMINGO, Pilar. *Desde las mujeres, Modelos educativos: ¿coeducar/ segregar?*, Universidad de Granada, Granada, 1992.
- BARCELÓME PINA, Margarita. "La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio", en *Revista de Educación*, núm. 307, 1995, pp. 75-126.
- BUTLER, Marjo. *Fasting and Feasting in Morocco. Women's Participation in Ramadan*, Berg Publishers, Oxford y Providence, 1993.
- COMS, Margarita. *La coeducación de los sexos*, Edit. Revista de Pedagogía, Madrid, 1931.
- CRUJADA ANDREU, Esther. *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2a. República*, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.
- ESPÍN, Julia V. *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*, Laertes, Barcelona, 1996.
- FURULT, Michel. "Disciplina: Los cuerpos dóciles", en *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1989.
- GALLAGHER, Shaun. *Hermeneutics and Education*, State University of New York Press, Albany, 1992.
- GERIZ, C. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1990.
- GEIZ, J.P. y M. D. LECOMTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- HERAS I TRIAS, Pilar. *Dona y educació a Catalunya. Una mirada al sexisme educatiu des d'una pedagogia social no androcèntrica*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1992.
- JELIN, Elizabeth. "Los derechos y la cultura del género", en PORTUGAL, A. y M. E. HUIA (eds.). *La ciudadanía a debate*, Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, pp. 71-86.

- LOSA, Teresa. "La inserción de los inmigrantes magrebíes en Cataluña", en Bernabé LÓPEZ, *Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*, Mapfre, Madrid, 1993.
- MILLEN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura deprecadora*, Paidós, Barcelona, 1995.
- SIKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid, 1998.
- STANLEY, Julia. "El sexo y la alumna tranquila", en Peter WOODS y Martyn HAMERSLEY, *Género, cultura y etnia en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 1995, pp. 49-63.
- STONE, Verena. "¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?", en *Mientras Tanto*, núm. 48, 1992, pp. 87-112.
- WOODS, Peter y Martyn HAMERSLEY. *Género, cultura y etnia en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 1995.