

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

**M<sup>a</sup> 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.

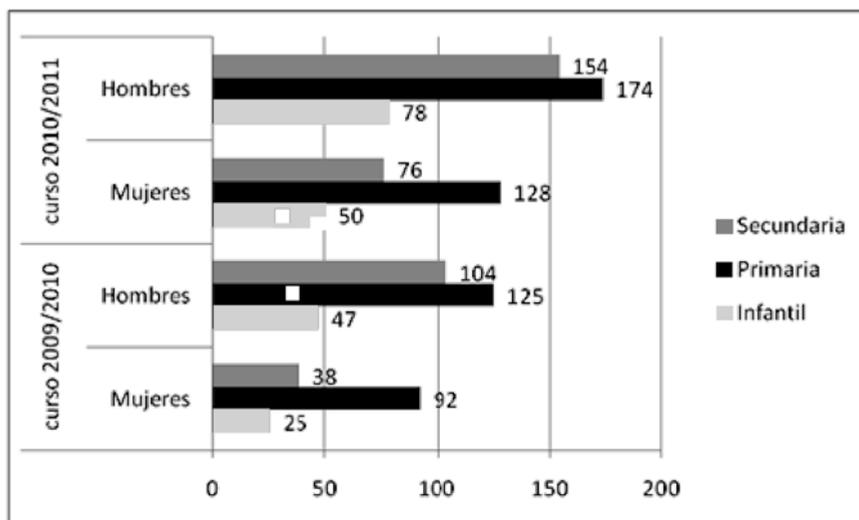


FIGURA 1. Incremento de alumnado pakistaní por sexo y etapa en los cursos 2009/10 y 2010/11.

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.

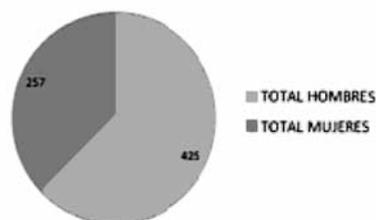


FIGURA 2. Distribución por sexos del alumnado pakistaní en La Rioja en el curso 2010/11.

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).

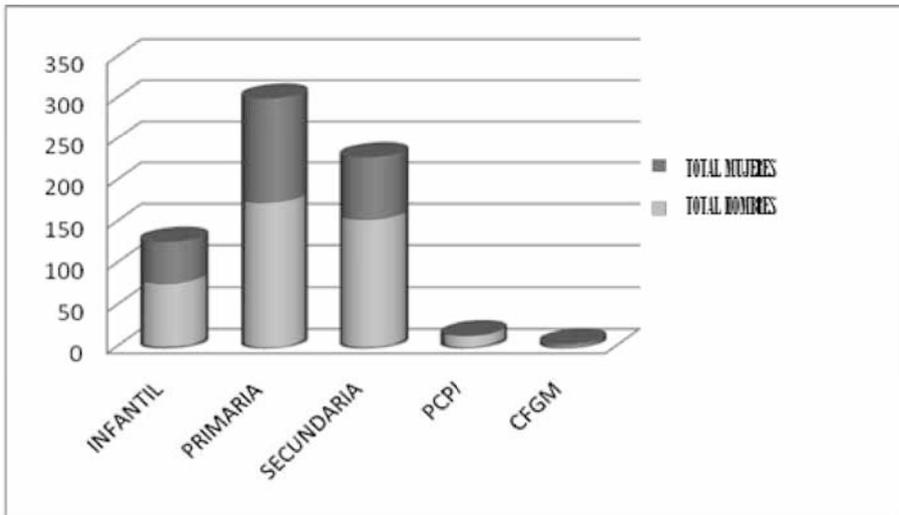


FIGURA 3. Distribución del alumnado pakistaní por sexos y organización de enseñanzas en el curso 2010/11.

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.

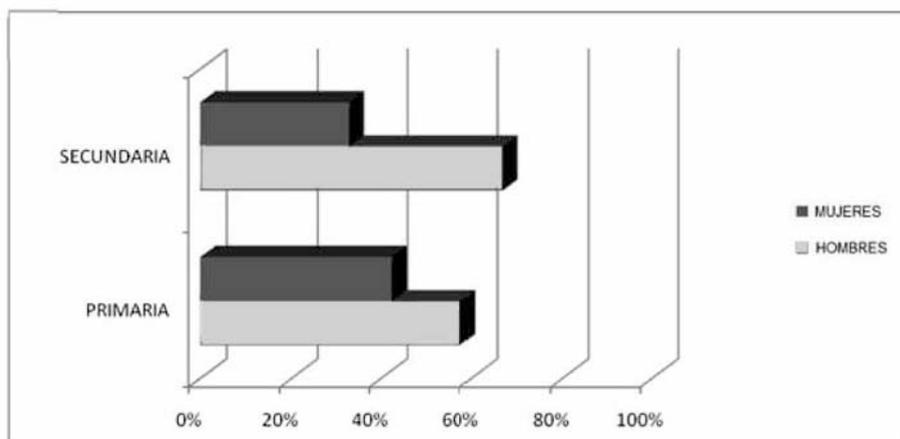


FIGURA 4. Distribución por sexos del alumnado pakistaní en Primaria y Secundaria.

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.

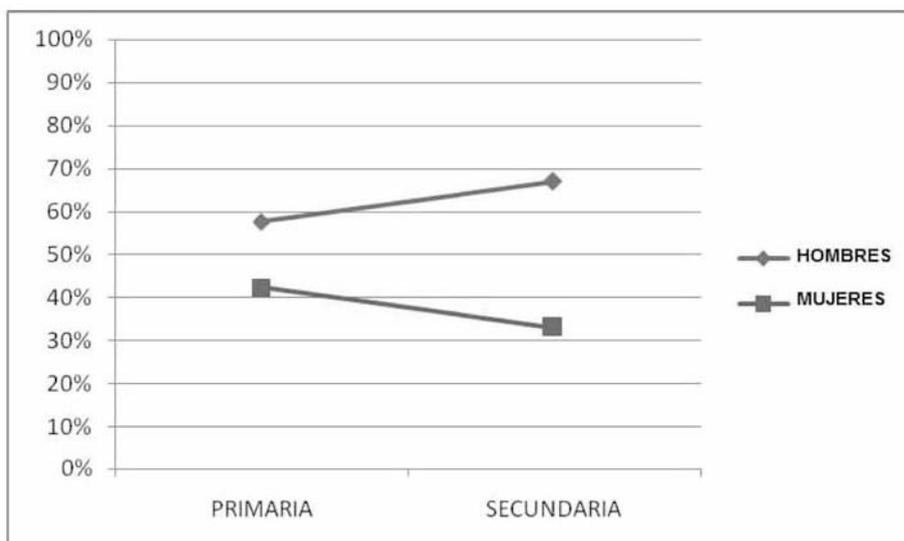


FIGURA 5. Brecha de escolarización entre alumnos varones y mujeres.

## 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 llegemos 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, pónelo' 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<sup>a</sup>. La gran repercusión que tiene la religión en la vida y, en concreto, en la educación formal pakistaní.

2<sup>a</sup>. 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<sup>o</sup> de la ESO y lo han dejado. En cambio mis primas, que ahora están estudiando, alguna ha llegado como a 2<sup>o</sup> 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 enclausramiento, 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 causalística 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](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](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
<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>
1. ESCOLARIZACIÓN				

	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
5. RELACIONES CON LOS DEMÁS	<p>¿Tienes amigos o amigos 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 pakistaníes, ¿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 pakistaníes?</p>	<p>¿Tienes amigos pakistaníes?</p> <p>¿Tienes amigas pakistaníes?</p> <p>¿Pondrías alguna objeción para realizar algún trabajo en equipo con ellos?</p> <p>¿Crees que los profesores tratan a las alumnas pakistaníes 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 pakistaní?</p> <p>¿Le importaría que eso sucediera?</p> <p>¿Le gustaría trabajar en su barrio en un proyecto común con estas familias?</p>

6. VENTAJAS DE LA INMIGRACION	<p><b>ALUMNA PAKISTANÍ</b></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><b>FAMILIA PAKISTANÍ</b></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><b>DOCENTES</b></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><b>ALUMNO ESPAÑOL</b></p> <p>¿Consideras enriquecedor tener compañeros de diferentes países?                  ¿Por qué?</p>	<p><b>FAMILIA ESPAÑOLA</b></p> <p>¿Considera enriquecedor que su hijo/a tenga compañeros de diferentes procedencias?                  ¿Por qué?</p>
7. SER DIFERENTE...	<p><b>ALUMNA PAKISTANÍ</b></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><b>FAMILIA PAKISTANÍ</b></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><b>DOCENTES</b></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><b>ALUMNO ESPAÑOL</b></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><b>FAMILIA ESPAÑOLA</b></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 indebidas?</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				