





Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**UAB**  
Universitat Autònoma de Barcelona

# **Procesos de llegada y experiencias educativas de mujeres de origen pakistaní en Barcelona**

---

**Tesis doctoral**

**Marina Arrasate Hierro-Olavarría**

Programa de Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales  
Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Oriental  
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)  
Bellaterra, Julio 2018

**Directores**

**Dra. Marta Arumí Ribas**

**Dr. Hugo Valenzuela García**



Déjenlo todo, nuevamente

Láncense a los caminos

Roberto Bolaño



## Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a todas las mujeres que han participado en esta investigación y que han compartido conmigo sus experiencias, inquietudes y esperanzas. A Komal Naz por hacerme sentir, desde que nos conocemos, que mi proyecto es su proyecto. Por adoptarme sin reservas, introducirme en su amplia red de amistades y contactos y hacer que mis ideas de compromiso, comunidad y reciprocidad adquirieran un nuevo sentido. A Bilqees y a su familia por su coraje, su cariño y sus ganas de aprender. Por abrirme su casa y descubrirme con palabras, gestos y meriendas su pequeña Barcelona y su gran Pakistán.

Gracias a las docentes y a las mediadoras que han colaborado con el proyecto por sus aportaciones a este trabajo y por su compromiso, su interés y su tiempo. A Gemma por su disponibilidad y su ayuda y por facilitarme la entrada en su escuela. Gracias también a todos los miembros de ECOP por su generosidad y su ilusión y por permitirme participar en sus reuniones y actividades.

También me gustaría agradecer muy especialmente a mis directores, Marta Arumí y Hugo Valenzuela, por sus comentarios, sus revisiones, sus consejos y su ayuda indispensable. A Marta por la sintonía que tuvimos desde el primer momento, por introducirme en el mundo de la investigación, invitarme a formar parte del grupo MIRAS y por guiarme, ilusionarse con mi trabajo y animarme en los momentos bajos. A Hugo, por prestarse a dirigir mi proyecto a pesar de mi insólito recorrido, por su orientación, su motivación y sus críticas constructivas que han contribuido a hacer de esta tesis lo que es.

A Mireia Vargas-Urpí, Mariana Orozco, Carmen Bestué, Anna Gil, Marta Arumí y todos los miembros del Grupo MIRAS por su rigor, su responsabilidad, su sentido de la investigación comprometida y por haber confiado en mí durante estos años.

A las amigas e investigadoras de Recerpak: Berta Güell, Eva Maciocco, Komal Naz, Sanja Rahim y Alejandra Tercero. Por todas las cosas que he aprendido con ellas y las que nos quedan por aprender, por la ilusión del proyecto común, la riqueza de las reflexiones conjuntas, y por su habilidad para movilizar contactos y encontrar respuestas a las preguntas más variadas.

A los profesores del curso de Educación: Infancia y Minorías y, especialmente, al Dr. Jordi Pàmies por la inspiración, las ideas y los contenidos de las sesiones que han contribuido enormemente a esta tesis.

A todos los vanguards por los años de amistad y el futuro que nos aguarda. A María y a Sara por ser el germen de la familia en Barcelona: nuestra casa imaginaria, nuestra casa común. Gracias a las dos por su valentía, su compromiso y su amistad. A Árbol, por llegar a nuestras vidas con una sonrisa y un violín y llenarlo todo de música y de ternura. A Marta Kulis, la amiga hermana, por no fallar nunca, no conocer la moderación y transmitir su amor y su entusiasmo en todo lo que hace. A Gael de los ojos de tormenta, por su amistad y los Detectives Salvajes: pasado, presente y futuro de la vanguardia. A Elena por su curiosidad y su humor y por saber captar el neorealvisceralismo de las cosas. A Ana por los cronotopos, la bici, la belleza y la imaginación. A Marien por su profundidad y su cariño y porque siempre la llevo guardada cerca del corazón. A Pau por la energía, la motivación y el pensamiento decolonial. A Elena y a Marcos por las gambas, los fuegos, las historias misteriosas, el licor café y su contribución inestimable al Equipo Esquirol. A Christian, notable autor del Informe Pelicano, por ser un gran bailarín y un

mejor artista. A Vero por saber escuchar, compartir y encontrar siempre la palabra precisa. A Helena, que apareció de repente y, con un poco de suerte, ya no se va a marchar nunca: por su apoyo, su amistad, su ilusión y su esencia.

A Isa y a Saschi, vanguardia en el exilio, por ser los mejores anfitriones y los mejores amigos. Por las conversaciones, las cenas, los vinos, los paseos en bici y su calidez que no conoce de estaciones. Primavera de Barcelona y otoños de Leipzig, tenéis máximo dos años para regresar.

Al Graduate School of Global and Area Studies de Leipzig por recibirme en el marco del programa de intercambio Erasmus de Doctorado y proporcionarme un entorno de aprendizaje y trabajo inigualable. A la Dra. Martina Keilbach por su eficacia, su diligencia y su ayuda con todas las gestiones. A la Dra. Ursula Rao por los interesantísimos coloquios y grupos de trabajo en su casa que, además de ser una oportunidad para la reflexión crítica y el debate, acababan con vinos y quesos para los asistentes... Una cosa extraordinaria. A Karen, a Daniel, a Sandra, a Gerrit, a Tim, a Jessica y a Matheus por hacer mi estancia aún más enriquecedora y, muy especialmente, a Giovana y a Valeska por las inquietudes, las aventuras y las fiestas compartidas, por los días pasados y los que están por venir.

A la meva família adoptiva a Barcelona, perquè no se m'acudeix com m'hauria pogut sentir millor acollida. Moltes gràcies a l'Anna petita per la seva complicitat, la seva empatia i perquè, a més de família, sempre serem amigues. A l'Anna gran pel seu afecte, els seus consells, la seva ajuda amb les transcripcions i els seus comentaris a les històries que em van omplir d'ànims i força en els moments de màxima desubicació. Al Joan, pel temps que vam compartir, la seva calidesa i la seva mà amiga. A la Roser, la Teresa, l'Albert, el Francesc i el Jordi per fer-me sentir una més de la família.

A tots els cassolencs: Blanca, David, Mar, Carla, Jesica, Albert, Xals, Sandra, Neus, Eli, Gerard, Núria, Navas, Pau, Pol, Paula, Esther, Guillem, Loreydi i Uris. Gràcies pel vostre esperit de grup i la vostra alegria contagiosa.

Y, sobre todo, muchas gracias a mi familia por apoyarme, animarme y estar conmigo siempre. A mis padres por sus valores y por transmitirme la curiosidad y el amor por la lectura. A amaxu por quererme tantísimo, por su solidaridad, su espíritu reivindicativo y su compromiso con las cosas bien hechas. A Kayu por su ternura, su interés por los temas más variados y su amor incondicional. A mi hermano Pello porque es el mejor hermano y la única persona del mundo con quien se puede hablar de ciertas cosas. Gracias también a Manu por su apoyo, su comprensión y su cariño y por ser la promotora de los encuentros anuales de mujeres Hierro-Olavarría, en los que se descansa mucho, se vive la vida y se gesta el futuro de las sociedades complejas.

Finalment, gràcies a l'Aleix per la *joie de vivre*. Per ensenyar-me a pensar en equip, per emocionar-se amb les coses petites, per la seva il·lusió, el seu amor, els seus invents, i per la seva habilitat per a fer la vida fàcil i bonica. Gràcies per ser la millor part de cada dia i el millor company durant aquests anys. Que ara que hem acabat les tesis, la vida ens porti grans aventures i projectes.







# Índice

Resumen .....	7
Abstract .....	9
<b>Capítulo 1- Introducción .....</b>	<b>11</b>
1.1    Objetivos del estudio y metodología .....	13
1.2    Estructura de la tesis.....	14
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL</b>	
<b>Capítulo 2- Contexto: la inmigración pakistani en Barcelona .....</b>	<b>19</b>
2.1    La diáspora pakistani.....	19
2.2    El colectivo pakistani de la provincia de Barcelona.....	21
2.2.1    De la concentración geográfica a la centrifugación .....	23
2.2.2    Características sociodemográficas .....	26
2.2.3    La llegada de las mujeres pakistaníes a Barcelona.....	27
2.3    Organización comunitaria .....	30
2.3.1 <i>Purdah, izzat</i> y roles de género .....	31
2.3.2    Matrimonios, <i>zat</i> y las unidades familiares .....	32
2.3.3    Referencia islámica y asociacionismo .....	34
2.4    Idioma y lugares de origen .....	35
2.5    Patrones de incorporación laboral .....	36
2.6    Alumnado pakistani en Barcelona.....	37
2.7    Mujeres pakistaníes de Barcelona: recapitulación .....	41
<b>Capítulo 3- Sistema educativo de Pakistán .....</b>	<b>43</b>
3.1    Introducción y antecedentes históricos.....	43
3.2    Aspectos generales y situación actual .....	45
3.3    Organización formal.....	47
3.4    Comparativa territorial .....	48
3.4.1    Características del sistema educativo de Punjab .....	48
3.5    Estructura del sistema educativo .....	49
3.6    Instituciones educativas.....	51
3.6.1    Escuelas de habla inglesa .....	52
3.6.2    Instituciones religiosas .....	53
3.6.3    Estratificación, idioma y cohesión social .....	54
3.7    Educación y género en Pakistán.....	54
3.7.1    Factores económicos .....	55
3.7.2    Factores socioculturales y religiosos .....	56
<b>Capítulo 4- Marco del estudio y revisión de la bibliografía.....</b>	<b>59</b>
4.1    Trayectorias educativas de jóvenes pakistaníes .....	60
4.2    Contexto familiar.....	62
4.2.1    Situación socioeconómica y tipos de capital .....	62
4.2.2    Actitudes de las familias hacia la educación .....	64
4.3    Experiencia escolar .....	65
4.3.1    Contexto receptor y escolarización .....	65
4.3.2    Dispositivos de acogida y aprendizaje de las lenguas .....	66
4.3.3    Personal docente y orientación académica .....	68
4.4    Vinculación familia-escuela.....	69
4.5    Perspectivas de inserción laboral .....	70
4.6    Religión y cultura: identidad y escolarización .....	71
4.7    La comunidad: capital étnico, solidaridad y control .....	72

## SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

<b>Capítulo 5-</b> Metodología .....	77
5.1 Objetivos .....	77
5.2 Marco analítico.....	78
5.3 Enfoque metodológico .....	79
5.4 Fases de la investigación .....	80
5.5 Técnicas de recogida de datos .....	81
5.5.1 Observación participante.....	81
5.5.2 Análisis de datos estadísticos .....	81
5.5.3 Cuestionario sociodemográfico.....	82
5.5.4 Entrevistas en profundidad a jóvenes pakistaníes .....	83
5.5.5 Relatos de vida .....	84
5.5.6 Grupos focales y entrevistas de triangulación .....	85
5.6 Acceso al campo de estudio y toma de contacto con las informantes .....	87
5.6.1 Fase previa.....	87
5.6.2 Fase exploratoria: <i>Espai Anissa</i> , ACESOP y la comunicación intercultural en los servicios públicos .....	88
5.6.3 Fase intermedia: cuestionario contextual y <i>Aprenem: famílies en xarxa</i> .....	94
5.6.4 Fase de profundización.....	98
5.6.5 Fase de contraste y triangulación .....	102
5.7 Metodología de análisis.....	103
5.8 Consideraciones éticas .....	104

## TERCERA PARTE: RESULTADOS

<b>Capítulo 6-</b> Análisis del cuestionario .....	107
6.1 Descripción de la muestra .....	107
6.2 Lugares de origen e idiomas maternos .....	107
6.3 Recorridos migratorios y tiempo en Barcelona.....	109
6.4 Nivel de estudios, interlocutores y referentes en el ámbito escolar.....	111
6.4.1 Mujeres que han accedido al sistema educativo .....	111
6.4.2 Mujeres que no han accedido al sistema educativo.....	112
6.5 Conocimiento de las lenguas de acogida.....	112
6.6 Profesiones en origen y en destino .....	114
6.7 Estado civil y mecanismos de llegada a Barcelona .....	116
6.8 Unidades familiares.....	118
6.8.1 Tabla resumen de unidades familiares .....	126
<b>Capítulo 7-</b> Relatos de vida .....	129
7.1 Educación infantil .....	130
7.1.1 Fauzia Qureshi.....	130
7.1.2 Umera Asghar .....	135
7.2 Educación primaria .....	141
7.2.1 Hina Rabbani.....	141
7.2.2 Asma Marouf.....	147
7.3 Educación secundaria.....	153
7.3.1 Fátima Ahmad .....	153
7.3.2 Pervasha Munir .....	162
7.4 Bachillerato .....	166
7.4.1 Shazia Sikandar .....	166
7.5 Dos hermanas: Sajeeda Naz y Rabia Jamshed .....	172
7.6 Una escuela de la periferia de Barcelona .....	177
7.6.1 Nueve alumnos de la escuela Sant Felip .....	181
7.6.2 Dos hermanas y sus dos amigas .....	181

7.6.3	Una alumna de 2º de la ESO .....	185
7.6.4	Taheera: 4º de la ESO .....	187
7.6.5	Dos alumnas <i>nouvingudes</i> .....	188
7.6.6	Tabassum: un colaborador .....	189

## CUARTA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

<b>Capítulo 8-</b>	Discusión de los resultados .....	195
8.1	La llegada a Barcelona .....	195
8.1.1	El proceso migratorio .....	195
8.1.2	Lugares de origen, vinculación y recorridos transnacionales .....	196
8.1.3	Municipios, distritos y barrios receptores .....	198
8.1.4	Redes de vecindario y amistad .....	201
8.1.5	Situación socioeconómica de las familias .....	202
8.1.6	La llegada de las mujeres: distintos patrones de incorporación .....	203
8.2	Experiencia escolar .....	210
8.2.1	Contexto escolar: segregación y reproducción .....	210
8.2.2	Etapas de incorporación: dispositivos de acogida y aprendizaje de las lenguas .....	214
8.2.3	Problemática burocrática e institucional .....	219
8.2.4	Experiencias previas y comparativa con origen: fortalezas y debilidades .....	221
8.2.5	Reconstrucción de referentes religiosos y culturales en el contexto escolar .....	230
8.2.6	Relación con los compañeros: grupos e idiomas de socialización .....	246
8.2.7	Relación con el profesorado .....	252
8.2.8	Relación familia-escuela .....	256
8.3	Trayectorias educativas y laborales .....	260
8.3.1	Motivaciones personales y perspectivas de futuro .....	260
8.3.2	Influencia del profesorado .....	265
8.3.3	Influencia familiar .....	271
8.3.4	Características del mercado laboral .....	280
8.3.5	Agencia integrada y espacios de incidencia y negociación .....	283
<b>Capítulo 9-</b>	Conclusiones .....	287
9.1	Síntesis de contribuciones con respecto a los objetivos planteados .....	287
9.1.1	Comunidad pakistani de Barcelona y los procesos de llegada de las mujeres ..	287
9.1.2	Mecanismos de incorporación a la sociedad receptora .....	288
9.1.3	Experiencia escolar y factores que la condicionan .....	290
9.1.4	Aspectos que fomentan y entorpecen la continuidad educativa .....	297
9.2	Limitaciones del estudio .....	299
9.3	Contribuciones principales del estudio .....	299
9.4	Contribuciones metodológicas del estudio .....	301
9.5	Implicaciones prácticas y recomendaciones .....	301
9.6	Futuras líneas de investigación .....	304
<b>Capítulo 10-</b>	Conclusions .....	307
10.1	Summary of the contributions regarding the objectives raised .....	307
10.1.1	Pakistani community in Barcelona and the women's processes of arrival .....	307
10.1.2	Incorporation mechanisms .....	308
10.1.3	School experience and conditioning factors .....	309
10.1.4	Aspects that foster and hamper school attainment .....	317
10.2	Limitations of the study .....	318
10.3	Main contributions of the study .....	318
10.4	Methodological contributions of the study .....	320
10.5	Practical implications and recommendations .....	320
10.6	Future research .....	323

<b>Capítulo 11- Referencias bibliográficas</b> .....	325
<b>ANEXOS</b> .....	343

## Índice de tablas

Tabla 1. Población pakistaní por ámbitos territoriales (2017).....	24
Tabla 2. Evolución de la población pakistaní por distritos 2009-2017.....	24
Tabla 3. Evolución del nivel de estudios de la población pakistaní empadronada en Barcelona (2017)....	27
Tabla 4. Evolución de la distribución de las mujeres pakistaníes de la provincia de Barcelona por franjas de edad quinquenal.....	28
Tabla 5. Evolución del porcentaje de mujeres con respecto al total de población pakistaní de la provincia de Barcelona por franjas de edad quinquenal.....	29
Tabla 6. Evolución de los alumnos no universitarios de Barcelona según su nacionalidad. 2010-2015....	38
Tabla 7. Número de alumnos pakistaníes matriculados en Catalunya en 2016/2017.....	39
Tabla 8. Número de alumnos pakistaníes por sexos matriculados en España en el curso 2015/2016.....	40
Tabla 9. Estructura del sistema educativo pakistaní.....	50
Tabla 10. Fases de la investigación.....	80
Tabla 11. Número de mujeres en función del grupo de edad al que pertenecen.....	82
Tabla 12. Muestra de entrevistas en profundidad a jóvenes pakistaníes.....	83
Tabla 13. Muestra de entrevistas a alumnos y docentes de Sant Felip.....	86
Tabla 14. Muestra de entrevistas a docentes.....	86
Tabla 15. Otras entrevistas a mujeres pakistaníes.....	86
Tabla 16. Grupo focal con madres de alumnas AFEX.....	86
Tabla 17. Grupo focal con mediadoras.....	86
Tabla 18. Idioma materno en función del lugar de nacimiento.....	108
Tabla 19. Idioma materno en función de las características del lugar de origen.....	109
Tabla 20. Número de llegadas en función del periodo.....	110
Tabla 21. Conocimiento de las lenguas de acogida.....	113
Tabla 22. Estado civil y persona solicitante de la reagrupación.....	116
Tabla 23. Años de llegada y bodas.....	117
Tabla 24. Tabla resumen de las características de las unidades familiares.....	127
Tabla 25. Entrevistas en la escuela Sant Felip.....	181
Tabla 26. Aspectos que entorpecen y fomentan el aprovechamiento escolar.....	298
Table 27. Aspects that hamper and foster positive school achievement.....	317

## Índice de imágenes

Imagen 1. Distribución de la población de la diáspora pakistaní por países.....	20
Imagen 2. Evolución de la población pakistaní en las secciones censales entre 2007 y 2017.....	25
Imagen 3. Estructura simbólica del sistema de castas de los musulmanes del subcontinente asiático.....	33
Imagen 4. Aspectos que condicionan las características de la educación de las mujeres en Pakistán.....	57
Imagen 5. Alumnas del <i>Espai Anissa</i> en el Casal Concordia.....	88
Imagen 6. Alumnas del <i>Espai Anissa</i> en clase.....	88
Imagen 7. Puesto de ACESOP el Día Internacional de las familias.....	89
Imagen 8. Visita a la biblioteca con alumnas del <i>Espai Anissa</i> .....	89
Imagen 9. Alumnas del <i>Espai Anissa</i> vendiendo platos típicos de cocina asiática en el encuentro de entidades del barrio del Poble Sec.....	91
Imagen 10. Países de origen de los alumnos de un instituto del Raval.....	95
Imagen 11. Alumna de <i>Aprenem: families en xarxa</i> montando en bicicleta.....	96
Imagen 12. Komal entrega el diploma del curso a una alumna de <i>Aprenem: families en xarxa</i> .....	96
Imagen 13. Visita al laberinto de Horta con las alumnas de <i>Aprenem: families en xarxa</i> y sus hijos.....	97
Imagen 14. <i>Musharia</i> : recital poético en Casa Asia.....	100
Imagen 15. Miembros de ECOP presentan la asociación en la embajada de Pakistán.....	101
Imagen 16. Mapa de Pakistán.....	108
Imagen 17. Mapa de Punjab.....	108
Imagen 18. Hiyab y dupatta.....	241
Imagen 19. Alumnas de <i>Aprenem: Families en xarxa</i> llevando ropa occidental y <i>salwar kameez</i> .....	241

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Evolución de los pakistaníes empadronados en la provincia de Barcelona (2000-2017) .....	22
Gráfico 2. Evolución de los pakistaníes empadronados en el municipio de Badalona (2000-2017) .....	22
Gráfico 3. Evolución de los pakistaníes empadronados en el municipio de Barcelona (2000-2017) .....	23
Gráfico 4. Población pakistaní en la provincia de Barcelona por sexo y edad quinquenal en 2017 .....	26
Gráfico 5. Evolución de la población pakistaní, femenina, masculina y total (2000-2017) .....	30
Gráfico 6. Número de llegadas en función del periodo .....	110
Gráfico 7. Conocimiento de las lenguas de acogida .....	113
Gráfico 8. Situación laboral en destino .....	115
Gráfico 9. Situación laboral en origen .....	115

## Resumen

Desde 2008, el colectivo pakistaní representa una de las poblaciones extranjeras más numerosas de Barcelona. Como ha sucedido en otros países, el patrón migratorio del colectivo ha constado de un primer asentamiento masculino, seguido de una segunda etapa en la que las mujeres y las hijas e hijos llegan a reunirse con los pioneros mediante procesos de reagrupación familiar. Así, el perfil característico del inmigrante pakistaní ha variado sustancialmente y, en menos de 10 años, la población femenina se ha triplicado.

En parte debido a que su expansión demográfica en Barcelona ha sido posterior a la de los varones, y en parte debido a otro tipo de mecanismos que concentran el interés en la participación en el mercado laboral, las mujeres de origen pakistaní han recibido muy poca atención académica. El objetivo de la presente investigación es estudiar los procesos de incorporación a la sociedad de acogida de mujeres pakistaníes e hijas de familias pakistaníes y analizar los aspectos que condicionan sus experiencias educativas y sus perspectivas de inserción laboral. Para ello, se ha planteado una investigación de carácter etnográfico en la que se han combinado herramientas cuantitativas y cualitativas a fin de obtener una visión más rica y compleja de la realidad de estudio. Además, se han incluido los relatos de vida de un conjunto de jóvenes para reflejar la heterogeneidad de sus experiencias e ilustrar los procesos de construcción de sus subjetividades. El enfoque metodológico de esta investigación, basado en el marco analítico propuesto por Brah (1996), considera que los aspectos estructurales, culturales y de agencia que condicionan las experiencias de las mujeres deben entenderse como bloques interrelacionados, mutuamente constituyentes y marcados por el género, la etnicidad, la clase y otros ejes de diferenciación histórica.

Los resultados del estudio muestran que la edad y la posibilidad de acceder al sistema educativo en destino establecen una diferencia sustancial en las trayectorias educativas y laborales de las mujeres. Determinadas ideologías de género, en combinación con las trabas institucionales que se encuentran a su llegada, la discriminación en el mercado laboral y el desconocimiento de las lenguas locales hacen que la participación en el sistema laboral de las mujeres que no han accedido al sistema educativo en destino sea muy baja. Por otro lado, las jóvenes que llegan en los últimos años de escolaridad obligatoria o en etapas post-obligatorias se encuentran con una serie de obstáculos que, a menudo, ponen fin a sus trayectorias educativas. Para las jóvenes que sí consiguen formarse en destino, la inserción continúa siendo compleja: la discriminación y la segmentación del mercado laboral establecen un techo de cristal y marcan unos patrones de inserción en los cuales la economía étnica, la comunicación intercultural y la vinculación comunitaria desempeñan un papel crucial.

A pesar de este panorama laboral, las expectativas de las jóvenes que han participado en esta investigación son, en general, muy altas. Las características de los centros a los que acuden, la presencia de referentes educativos en la familia o en el entorno, los valores pro-escolares inculcados por la familia y la comunidad y la posibilidad de acceder a capitales verticales a través de la escolarización aparecen como elementos determinantes de las trayectorias educativas de éxito. Si bien la influencia de las familias, el entorno, el grupo de pares y el profesorado es manifiesta, la agencia y la voluntad de las jóvenes se convierten en un elemento fundamental en la toma de decisiones y en la superación de obstáculos. Las experiencias de las jóvenes reflejan procesos de construcción de identidades híbridas y flexibles en las cuales el Islam supone una importante fuente de identificación.





## Abstract

Since 2008, Pakistani community is one of the biggest foreign populations in Barcelona. As it happened in other countries before, the migratory pattern of the community has gone through a first all-male settlement followed by a stage in which wives and children came to meet the pioneers through family reunification processes. Thus, the classic profile of the Pakistani migrant has dramatically changed and in less than 10 years the female population has almost tripled.

Partly because their demographic expansion in Barcelona has been subsequent to that of men, and partly due to other mechanisms that focus research interest in labour market participation, Pakistani women have received very little academic attention so far. Therefore, the objective of this thesis is to study the processes of incorporation into the host society of Pakistani women and their daughters and to analyse the aspects shaping their routes into education and their labour market prospects.

To do so, I have conducted an ethnographic research combining quantitative and qualitative data collecting tools in order to obtain a richer and more complex view of the topic. In addition, I have included the life stories of a group of young women to reflect the heterogeneity of their experiences and to illustrate how they build and negotiate their subjectivities. The methodological approach of this research, based on the analytical framework proposed by Brah (1996), considers that the structural, cultural and agency dimensions shaping women's experiences should be understood as inextricably and mutually constitutive formations. This framework highlights the importance of the intersection between gender, class, ethnicity, racism, religion and other axes of differentiation.

The results of the study show that age and the possibility of accessing the educational system at the destination establish a substantial difference in women's educational and career pathways. Due to certain gender ideologies, institutional obstacles encountered upon arrival, discrimination, and poor language skills, women who have not accessed the education system in destination show very low rates of participation in the labour market. Young women who arrive in the last years of compulsory schooling or in post-compulsory stages encounter a series of obstacles that often lead to the interruption of their educational pathways. For those younger women who do successfully access education after settlement, labour insertion continues to be complex. Discrimination and segmentation of the local labour market establish a glass ceiling and define insertion patterns in which the ethnic economy, intercultural communication and community involvement play a crucial role.

Nevertheless, young women's expectations are, in general, very high. The characteristics of the schools they attend, the presence of role models within the family, the pro-school values instilled by the family and the community and the possibility of accessing vertical capital through schooling appear as determining elements of the successful educational trajectories. Although the influence of families, the community, the peer group and the teaching staff is patent, the agency and the will of the young women become a key element in educational decision-making and in overcoming obstacles. The girls' experiences show how hybrid and flexible identities are being built and negotiated and reveal the role of Islam as an important source of identification.



# 1 Introducción

“Cuando, saliendo de la escuela con su hermana, dos señoras mayores increparon a Asma por llevar pañuelo y le dijeron que se fuera a su país, lo que más le molestó no fue el insulto, sino que no se dieran cuenta de que este también es su país.”

(Extracto de los relatos de vida)

En 2015, se estimaba que alrededor de 244 millones de personas (casi 100 millones más que en 1990) vivían en un país diferente del de su nacimiento (IOM, 2018). Además de las personas que huyen de la guerra, los desastres naturales, las persecuciones o las violaciones de los derechos humanos, cada año millones de personas emprenden procesos migratorios en busca de mejores oportunidades para ellas y sus familias, siguiendo el rumbo que marcan las desigualdades geopolíticas. En las sociedades receptoras, estos procesos van acompañados de discursos e imaginarios sobre las personas migrantes que establecen una diferencia entre “nosotros” y “ellos” (Montenegro et al., 2009:7).

Si bien la llegada del volumen actual de población extranjera es un fenómeno relativamente reciente en Barcelona, la sociedad catalana ha sido receptora de población de orígenes diversos a lo largo de los siglos y, particularmente, desde inicios del siglo XX (Rasero et al., 2002). Las distintas olas migratorias hacia Cataluña han estado estrechamente vinculadas con los ciclos económicos y, mientras que las dos primeras (desde inicios del siglo XX hasta el estallido de la guerra, la primera, y entre los años 50 y mediados de los 70, la segunda) atrajeron a población del resto del territorio español, la tercera ha estado protagonizada por población llegada del extranjero (Vidal-Coso y Bueno, 2015).

Domingo (2015) apunta a que la supuesta distancia cultural a menudo ha eclipsado las similitudes entre estos distintos flujos migratorios. Sin embargo, el principio de esperanza y la voluntad de mejorar la propia vida y la de los familiares que animó a millones de personas, primero del resto territorio español y después del resto del mundo, es idéntico al de las personas que los vieron llegar y solo es posible mediante la lucha por la justicia social y la revisión crítica (Domingo, 2015:9).

En las últimas décadas, a causa de la fluctuación de las políticas migratorias internacionales y el periodo de expansión económica previo a la crisis de 2008, países como Pakistán han adquirido un nuevo protagonismo en el contexto catalán. La población pakistaní ha experimentado un crecimiento muy rápido y notable hasta llegar a convertirse en uno de los colectivos mayoritarios, especialmente en el municipio de Barcelona y su área metropolitana. Según datos del padrón de 2017, los 31.355 pakistaníes registrados en la comarca del Barcelonés representan la primera población extranjera más numerosa (un 8,15% del total de la población extranjera total). En el municipio de Barcelona, en 2017 el colectivo ha pasado del segundo al tercer lugar en volumen de habitantes tras la comunidad italiana y la china, pero continúa siendo la nacionalidad extranjera más numerosa en los barrios del Raval (20,1%), Poble Sec (14,5%), Besos i Maresme (33,3%), el Bon Pastor (12,5%), Trinitat Vella (28,3%), Trinitat Nova (12,6%) i Vallbona (20,5%).

A raíz de su expansión demográfica en Barcelona y su protagonismo en la economía étnica local, el colectivo pakistaní ha sido objeto de numerosos estudios en los últimos años (Beltrán y Sáiz, 2007; Güell, 2012, 2015, 2017; Qureshi, 2009; Riol Carvajal, 2003; Solé y Rodríguez, 2004; Tolsanas, 2007, 2008; Valenzuela, 2010). Sin embargo, son muy pocas las investigaciones (Arrasate, 2017; Rifà et al., 2010) que se centran en las experiencias de las mujeres pakistaníes que llegan a Barcelona, considerando el género como un elemento constitutivo y diferencial del hecho migratorio. Aunque esta insuficiente representación podría atribuirse a su corta tradición en el contexto local, puesto que su llegada ha sido posterior a la de los hombres, la falta de reconocimiento del papel de las mujeres en el proceso migratorio ha sido puesta de manifiesto por distintos estudios (Nash, 2007; Solé, 2000; Solé, Serradell y Sordé, 2013).

Por otro lado, la combinación del género con el estatus de minoría étnica constituye un mecanismo cultural que niega protagonismo a las mujeres inmigrantes, las supedita a proyectos colectivos y las marca como portadoras de valores esencialistas y atemporales (Nash, 2007:61). Además, en su condición de musulmanas, las mujeres pakistaníes se enfrentan a toda una serie de prejuicios y estereotipos que las presentan como un grupo homogéneo oprimido, tradicional y víctima de culturas patriarcales (“ellas”) que simboliza la antítesis de la “mujer occidental” (“nosotras”), que se considera moderna, educada y con control sobre su cuerpo (Mendoza, 2017; Mohanty, 2003; Pàmies, 2006, 2010; Zine, 2006).

En este contexto, uno de los propósitos del presente estudio es cuestionar este enfoque y reflexionar sobre la heterogeneidad de las experiencias de las mujeres pakistaníes establecidas en Barcelona analizando la interrelación y el diálogo que se establece entre factores estructurales, culturales y de agencia a la hora de marcar sus procesos de incorporación a la sociedad receptora (Brah, 1996). Dentro de los procesos de incorporación, las experiencias educativas de las jóvenes de origen pakistaní revisten un interés especial por distintos motivos.

En primer lugar, el sistema educativo se convierte en el protagonista obligado de los procesos de integración juvenil en destino y marca las posiciones accesibles a las jóvenes en el futuro. Además, es preciso interrogarse críticamente acerca de las prácticas educativas a fin de identificar los mecanismos reproductores de la estratificación social (Ballestín, 2017) y los imaginarios racistas y estereotípicos (Haw et al., 1998; Shain, 2000) e intervenir a fin de garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado.

Por otro lado, la posibilidad de visibilizar trayectorias académicas exitosas de alumnado de grupos minoritarios (Abajo y Carrasco, 2004; Pàmies, 2010; Pàmies et al., 2014) y, concretamente, de jóvenes musulmanas (Mendoza, 2017; Rifà Valls et al., 2010) contribuye a superar el enfoque del fracaso y la persistencia de los imaginarios negativos asociados a estos grupos. En este sentido, la presente investigación incorpora la visión de mujeres pakistaníes o hijas de familias pakistaníes, hasta ahora inexplorada, que además de continuar sus estudios en etapas post-obligatorias y universitarias, desempeñan un papel importante en movimientos sociales y asociativos contribuyendo, desde distintos ámbitos, a la construcción de una ciudadanía plural.

En enero de 2017, en Cataluña, los alumnos y alumnas extranjeros representaban el 12,9% del alumnado no universitario y el 26,5% de los nacimientos eran de madre extranjera. Estos datos remiten a las observaciones de Alba y Holdaway (2013), según los cuales, el futuro de las sociedades occidentales está en manos de jóvenes de origen no nativo. Así, la urgencia por reconocer sus derechos y garantizar que acceden a la educación en igualdad de condiciones y

que se les proporcionan las mismas oportunidades que a los alumnos autóctonos, además de un imperativo ético, se convierte en una necesidad práctica.

El apunte de Alba y Holdaway (2013) recuerda la obra de Candel *Els altres catalans* (1964) que, a mediados de los años 60 del siglo pasado, (cuando el 42% de la población catalana había nacido fuera de Cataluña y más de la mitad de la población era fruto directo o indirecto de la inmigración (Domingo, 2015)), denunciaba las condiciones de vida de la población inmigrante, insistía en el papel de las personas que han migrado como agentes de la transformación económica, social y cultural de las sociedades en las que se instalan y reivindicaba su derecho a ser reconocidos como catalanes.

El conocimiento y el reconocimiento de las identidades múltiples y flexibles de las personas que forman una sociedad, así como la garantía de sus derechos, son herramientas necesarias y fundamentales para superar la dicotomía “nosotros”/“ellos” y pensar una ciudadanía compartida y plural.

## 1.1 Objetivos del estudio y metodología

El objetivo fundamental de la presente investigación es analizar las características de la incorporación a la sociedad receptora de un grupo de mujeres pakistaníes e hijas de familias pakistaníes y mejorar la comprensión acerca de los aspectos que condicionan sus experiencias y trayectorias educativas y sus perspectivas de inserción laboral. Para ello, se han planteado una serie de objetivos más concretos que se describen en detalle en el apartado 5.1.

A través de estos objetivos, se ha buscado estudiar el contexto de la comunidad pakistaní de Barcelona, investigar los distintos mecanismos de incorporación de las mujeres y analizar el impacto que el proceso migratorio ha tenido en sus vidas.

Por otro lado, se han estudiado las características del sistema educativo en origen y se ha analizado el entramado de factores que condicionan las experiencias y las opciones educativas de las jóvenes hijas de familias pakistaníes una vez establecidas en Barcelona.

A fin de alcanzar estos objetivos, se ha empleado un enfoque metodológico cuyo eje vertebrador ha sido la etnografía y que ha implicado el uso de diversas técnicas de recogida de datos que se encuentran detalladas en el capítulo 5. Entre ellas, la posibilidad de incluir los relatos de vida de un grupo de jóvenes ha resultado particularmente ilustrativa.

El trabajo de campo de esta investigación, desarrollado entre 2014 y 2017, ha sido posible gracias a la ayuda y la participación de una serie de mujeres pakistaníes e hijas de familias pakistaníes que he conocido en los diversos colectivos con los que he colaborado. Además, como se describe en detalle en el apartado 5.5, el papel de algunas de estas mujeres ha sido crucial tanto para la entrada en el campo de estudio como para la consolidación de determinados contactos.

## 1.2 Estructura de la tesis

El presente trabajo consta de cuatro bloques y 11 capítulos incluyendo la presente introducción.

La **primera parte** engloba los capítulos 2, 3 y 4, que corresponden al planteamiento teórico y contextual del estudio. En el **capítulo 2** se aborda el contexto de la comunidad pakistaní de Barcelona revisando las contribuciones bibliográficas previas en torno a aspectos como la organización comunitaria, los lugares de origen, la vinculación transnacional y los patrones de incorporación laboral del colectivo. Los dos últimos apartados del capítulo recogen, respectivamente, una recopilación de datos cuantitativos acerca del alumnado pakistaní de Barcelona y una breve síntesis de las características generales de la incorporación de las mujeres pakistaníes al contexto local. El **capítulo 3** ofrece una revisión de las características del sistema educativo pakistaní. En él, se presentan su estructura formal y organizativa y se recogen las peculiaridades de las distintas instituciones educativas del país reflexionando sobre sus antecedentes históricos. A lo largo del capítulo, se estudia la manera en que el género y otros ejes históricos de diferenciación condicionan las características del acceso a la educación de la población pakistaní. Por último, en el **capítulo 4**, se presenta el debate teórico en torno a las trayectorias educativas de jóvenes pakistaníes en el Reino Unido, que comenzó en los años 80 y se mantiene hasta la actualidad, y se establece un diálogo entre estos estudios y otras investigaciones acerca de educación, inmigración y minorías, desarrolladas en el contexto catalán.

La **segunda parte** de la tesis se corresponde con el **capítulo 5**, en el que se explica la metodología que se ha empleado para alcanzar los objetivos previamente planteados. Así, se presentan el marco analítico y metodológico, se describen las técnicas utilizadas en las distintas fases de la investigación y se detallan el proceso de toma de contacto con las informantes y los distintos entornos en los que se desarrolló la aproximación etnográfica.

En la **tercera parte** de la tesis, capítulos 6 y 7, se presentan los resultados de la investigación. El **capítulo 6**, de carácter cuantitativo, recoge los resultados obtenidos a raíz de la explotación de un cuestionario administrado a 50 mujeres de origen pakistaní en el que se exploran sus recorridos migratorios, su nivel de estudios, su conocimiento de las lenguas en origen y en destino, las características de sus unidades familiares y otra serie de aspectos que permiten dibujar un marco contextual del conjunto del colectivo en el que situar los resultados del capítulo 7. A continuación, en el **capítulo 7**, se narran las experiencias educativas de un conjunto de niñas y jóvenes hijas de familias inmigrantes pakistaníes. Este capítulo consta de dos secciones: en la primera, se relatan las historias de 9 jóvenes presentadas en función del momento en que se incorporan a la educación; en la segunda sección, se describe un centro escolar del cinturón industrial de Barcelona con una elevada presencia de alumnado pakistaní y se recogen los testimonios de una serie de alumnas y profesores.

En la **cuarta parte**, capítulos 8, 9 y 10, se analizan los resultados de los capítulos anteriores en triangulación con el resto de datos recogidos a lo largo de la investigación y estableciendo un diálogo con la bibliografía presentada en la primera parte de la tesis. En el **capítulo 8**, se discuten los resultados de la tesis, estructurados conforme a una serie de categorías que se desprenden del análisis del corpus de información. Finalmente, los **capítulos 9 y 10** recogen las contribuciones principales del presente estudio, así como sus implicaciones prácticas y sus limitaciones. El capítulo concluye con una serie de propuestas de líneas de investigación futura.

En el **capítulo 11**, se recogen las referencias bibliográficas citadas a lo largo de la tesis.

Después de este último capítulo, en la sección de anexos, se pueden consultar los guiones de los distintos instrumentos de recogida de datos que se han empleado a lo largo de la investigación.





## **1ª PARTE**

---

# **MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL**



## 2 Contexto: la inmigración pakistaní en Barcelona<sup>1</sup>

### 2.1 La diáspora pakistaní

“At this solemn hour in the history of India, when British and Indian statesmen are laying the foundations of a Federal Constitution for that land, we address this appeal to you, in the name of our common heritage, on behalf of our thirty million Muslim brethren who live in PAKISTAN—by which we mean the five Northern units of India, Viz: Punjab, North-West Frontier Province (Afghan Province), Kashmir, Sind and Baluchistan.” (Declaración de Pakistán “Now or Never: Are We to live or Perish Forever?” (C. R. Ali, 1933)

Pakistán, oficialmente República Islámica de Pakistán, es un heterogéneo estado musulmán creado tras la fragmentación de la India postcolonial en agosto de 1947. Fue Choudry Rehmat Ali, estudiante punjabi musulmán en Cambridge, quien, en la Declaración de Pakistán en 1933, sugirió el acrónimo de Pakistán (en urdu ‘país sagrado’ o ‘tierra de lo puro’) combinando P de Punjab, A de la frontera afgana, K de Cachemira, S de Sindh y tán de Baluchistán (Lyon, 2008:9).

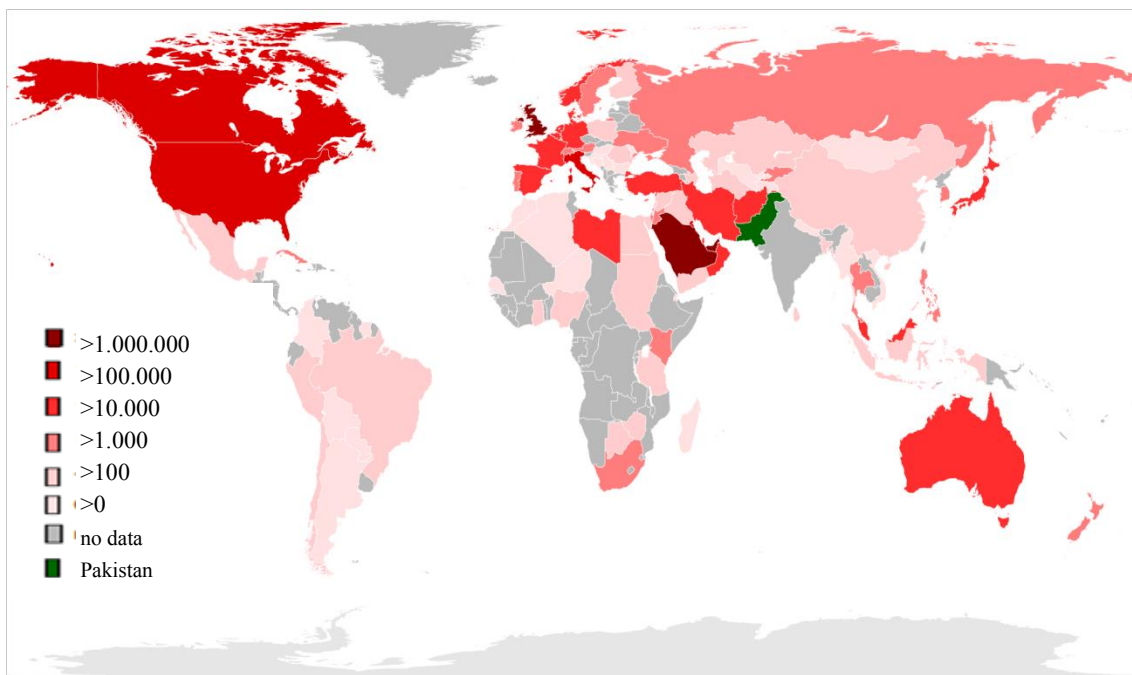
La creación de Pakistán y su escisión de la India respondieron a la reivindicación de la población musulmana de una entidad islámica autónoma. Ante la inminente independencia, el rechazo de los musulmanes a un permanente estatus de minoría en la futura India independiente post-británica culminó en la creación de un nuevo estado soberano compuesto por áreas mayoritariamente musulmanas al este y al oeste de la India (Pakistán Occidental y Pakistán Oriental, actualmente Bangladesh) (Tonchev, 2006). La partición de la India se produjo de manera apresurada y el anuncio de los nuevos límites territoriales, dos días después de que Pakistán e India consiguieran el carácter de estados, implicó que hindúes y musulmanes quedaran atrapados en zonas de los nuevos Pakistán e India respectivamente. Así, se produjo un desplazamiento de millones de personas a través de las nuevas fronteras que degeneró en un choque brutal y caótico en el que perdieron la vida cientos de miles de personas. En total se estima que más de diez millones de hindúes, musulmanes y sijs cruzaron las fronteras, fueron en lo que todavía hoy, se considera el acontecimiento migratorio de mayor magnitud de la historia (UNHCR, 2000; Tonchev, 2006:68).

La emigración ha sido un importante fenómeno en Pakistán desde incluso antes de su génesis nacional, cuando todavía formaba parte de la India, debido en parte a la fragmentación y a la escasez de la tierra cultivable. Otro factor importante fue el reclutamiento de muchos pakistaníes en las filas del ejército británico con motivo de las guerras mundiales. Algunos de ellos acabaron reagrupando a sus familias y asentándose en tierras británicas. Estos asentamientos se convirtieron más adelante en nodos de la red diaspórica pakistaní (Valenzuela, 2010:187).

---

<sup>1</sup> Algunos elementos de este marco contextual fueron utilizados para la elaboración del informe acerca de los comercios pakistaníes del barrio del Raval, escrito en coautoría con Berta Güell, Eva Maccioco y Sònia Parella y coordinado por Berta Güell. Asimismo, versiones previas de determinados apartados han sido publicadas en la Revista Lengua y Migración (Arrasate, 2017).

En marzo de 2018, el Gobierno de Pakistán cifraba en 7,6 millones a los pakistaníes establecidos en el exterior del país (aproximadamente un 4% de la población total). La mayoría de ellos se encuentra en Oriente Medio, fundamentalmente en Arabia Saudí y los Emiratos Árabes. Dentro de Europa, Reino Unido destaca como el destino preferido del movimiento migratorio pakistaní (reuniendo a alrededor de 1,5 millones de ciudadanos), seguido por Italia y Francia. En las últimas décadas, España ha pasado a ocupar el cuarto puesto en el ranking europeo del movimiento migratorio pakistaní (Ministry of Overseas Pakistanis and Human Resource Development, s. f.).



**Imagen 1. Distribución de la población de la diáspora pakistaní por países (Fuente: Maps of the world, 2012)**

Concretamente Barcelona, que reúne a más de la mitad del conjunto de la población pakistaní del estado, se ha convertido en uno de los puntos que configuran el espacio transnacional construido por la diáspora pakistaní. Según Solé y Rodríguez (2005:113), no existe en el colectivo pakistaní una voluntad de retorno a su país y la decisión de quedarse se apoya, fundamentalmente, en el estado de inseguridad que existe en Pakistán y la mejora en el nivel de protección social que les ofrece Barcelona. A la hora de estudiar el proceso de incorporación de los inmigrantes pakistaníes a la ciudad de Barcelona, es importante considerar que no se trata de un fenómeno exclusivamente binacional sino transnacional, puesto que las redes con las que está conectado el colectivo son multinacionales, ya que muchos de los actuales residentes habían trabajado previamente en otros países europeos (fundamentalmente Reino Unido, Alemania, Países Bajos y Francia) y del Golfo Pérsico, Libia e Irán (Tolsanas, 2007:42). El motivo básico que atrajo al movimiento migratorio pakistaní a Barcelona, a pesar de la falta de vinculación histórica y económica y la distancia geográfica y cultural, fue la expansión económica que experimentó el estado español y que trajo consigo nuevas posibilidades laborales. Esta expansión vino acompañada de una serie de políticas comerciales y migratorias que permitieron el establecimiento definitivo y el despliegue del colectivo en la ciudad (Valenzuela, 2010:202). Sin embargo, no menos importante fue la presencia de redes de parentesco y amistad que desempeñaron un papel fundamental de apoyo para la incorporación de los nuevos inmigrantes al contexto local. Estas redes de solidaridad y reciprocidad familiar e

interfamiliar se han ido institucionalizando progresivamente y representan el eje vertebrador de la organización comunitaria local y transnacional del colectivo (Tolsanas, 2007:43).

La proliferación de negocios étnicos, la apertura de mezquitas, los episodios de expresión comunitaria (celebración de festividades musulmanas y fechas destacadas del calendario en espacios públicos) o las visitas de personajes importantes en la vida política pakistaní son elementos que evidencian la creación de un espacio diaspórico en el que están teniendo lugar procesos de reconstrucción identitaria en los que se expresan, se confrontan y se complementan identidades autóctonas e identidades migrantes (Moreras, 2005:130).

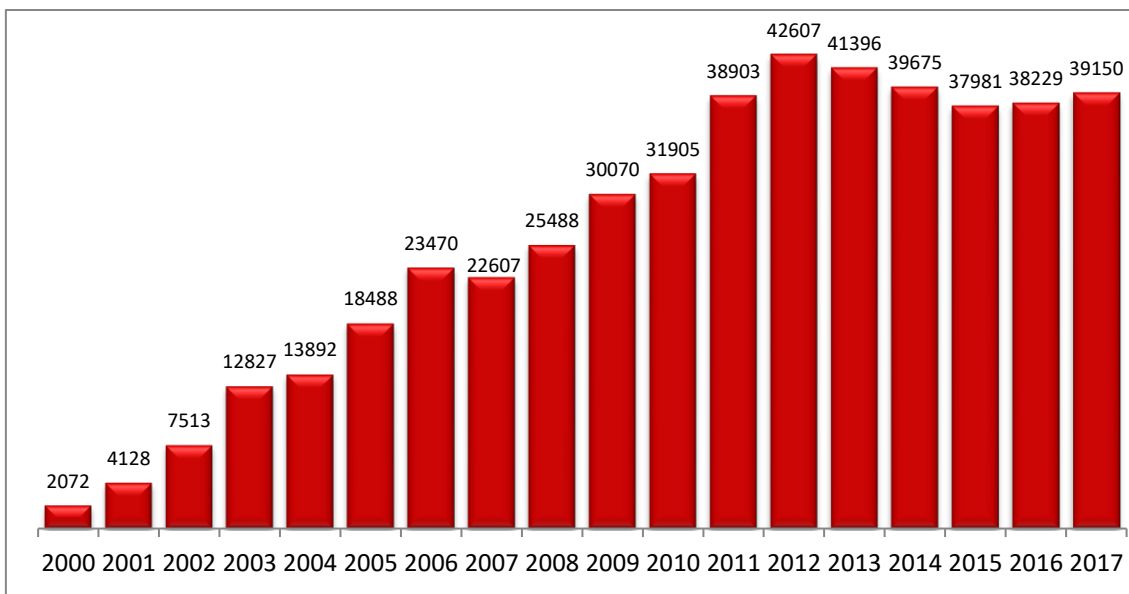
## **2.2 El colectivo pakistaní de la provincia de Barcelona**

Los primeros asentamientos en Barcelona datan de los años setenta y responden a la llegada de pakistaníes de otros países europeos. En Reino Unido, que hasta entonces había sido su destino preferido, se produjo un endurecimiento de las políticas de inmigración que empujó al movimiento migratorio pakistaní a la búsqueda de nuevos horizontes. En este contexto aparecieron los primeros pakistaníes en el estado español, fundamentalmente en Barcelona pero también en Jaén, León y en menor medida en Madrid, Valencia, Toledo y Palencia (Beltrán y Sáiz, 2008:407).

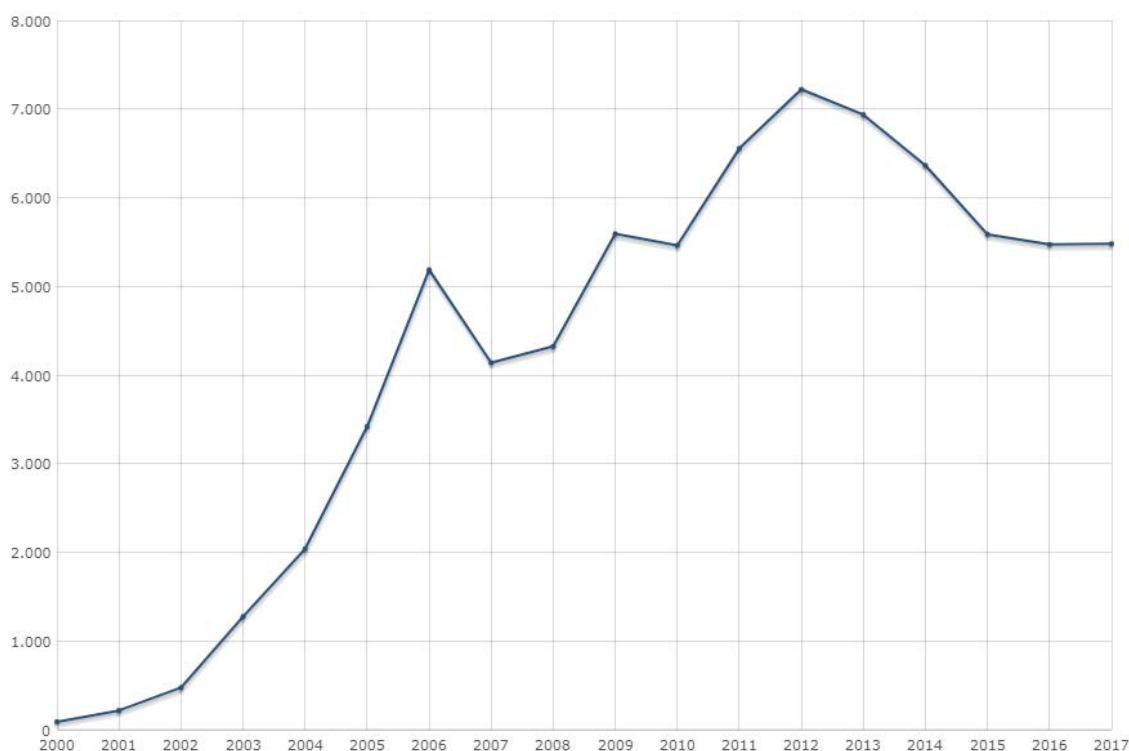
El crecimiento más espectacular del colectivo tuvo lugar a partir de 2001 y estuvo marcado por los procesos extraordinarios de regularización de inmigrantes de 2000 y 2005. Hasta 2001 el colectivo pakistaní de Barcelona había pasado casi desapercibido, pero las protestas por las denegaciones de permisos de residencia y el multitudinario encierro en la iglesia del Pi (Costa-Pau, 2001) captaron la atención de ciudadanos y administraciones e hicieron notoria su presencia en la ciudad. Los encerrados fueron creciendo en número hasta que llegaron a ser 800 durante los meses en que duró la huelga (del 20 de enero al 8 de marzo de 2001). El seguimiento mediático de este episodio tuvo un claro impacto sobre la percepción ciudadana del fenómeno migratorio pakistaní.

Este asombroso crecimiento iniciado en 2001 se mantuvo hasta 2012, momento a partir del cual se empezó a registrar un importante descenso de ciudadanos pakistaníes empadronados debido a los efectos de la crisis. Así, en el municipio de Barcelona, del pico de 23.281 empadronados se pasó a 21.637 en 2013 y 20.052 en 2014, una disminución anual del 7% durante dos años consecutivos. Este descenso se fue atenuando y, por primera vez después de la crisis, entre 2016 y 2017 se ha vuelto a registrar un ligero aumento de población, con 19.285 pakistaníes empadronados (Ajuntament de Barcelona, 2017). Como refleja el gráfico 1, la evolución de la población pakistaní en la provincia ha sido bastante similar. Así, después de un ligero aumento entre 2016 y 2017, según datos del IDESCAT, en 2017 constaban 39.150 personas de origen pakistaní empadronadas.

Los municipios de Barcelona y Badalona ocupan, respectivamente, el primer y el segundo lugar en número de personas pakistaníes empadronadas. En Badalona el colectivo pakistaní es, desde 2008, la población extranjera más numerosa. En Barcelona, ocupó el primer puesto entre 2011 y 2012, pero en 2013 fue superado por la comunidad italiana y en 2017 por la comunidad china. Así, según datos de l'Ajuntament de Barcelona de 2017, la población pakistaní representa el tercer colectivo extranjero más numeroso.

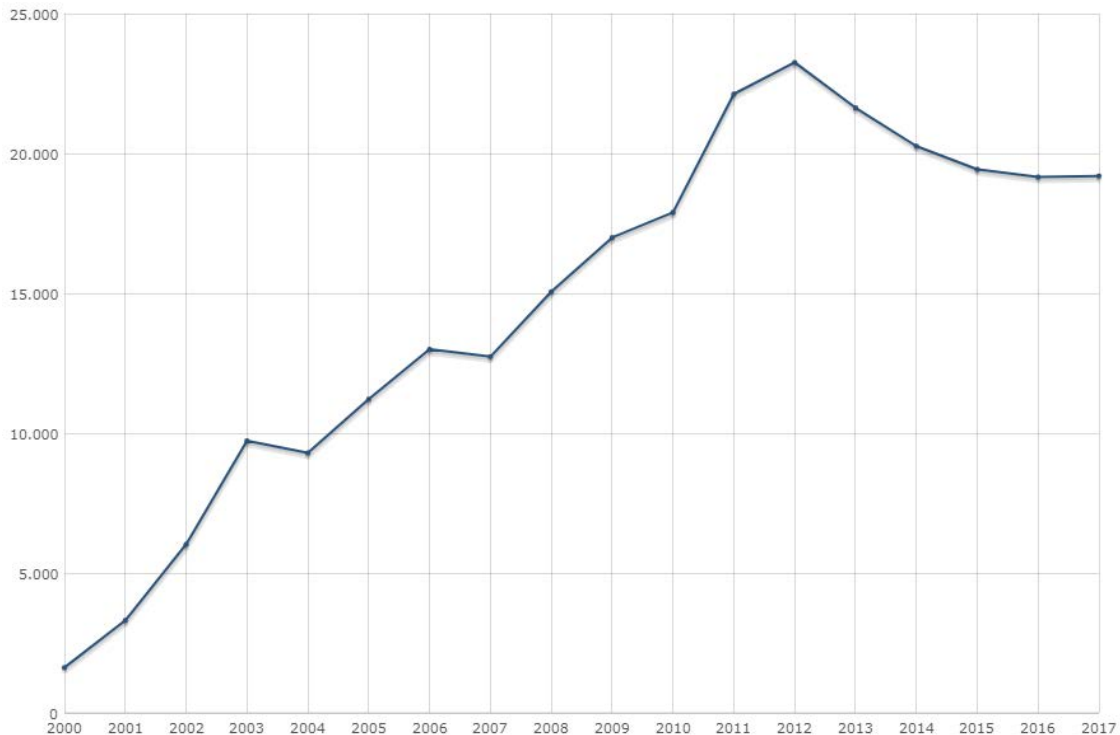


**Gráfico 1. Evolución de los pakistaníes empadronados en la provincia de Barcelona entre 2000 y 2017 (elaboración propia a partir de datos de IDESCAT).**



**Gráfico 2. Evolución de los pakistaníes empadronados en el municipio de Badalona entre 2000 y 2017 (IDESCAT)**

Comparando los gráficos 1, 2 y 3, se observa que en los tres ámbitos geográficos, aparece una fase de marcado crecimiento entre 2000 y 2006, un ligero descenso entre 2006 y 2007 (especialmente acusado en el caso de Badalona), un nuevo aumento entre 2007 y 2012 y una pronunciada tendencia a la baja a partir de ese año y hasta 2015. A partir de 2015, parece que la tendencia en ambos municipios urbanos sea la de estabilizarse, mientras que en el conjunto de la provincia se registra un discreto crecimiento. Estos datos apuntan hacia una situación de centrifugación que se describirá en detalle en el próximo apartado.



**Gráfico 3. Evolución de los pakistaníes empadronados en el municipio de Barcelona entre 2000 y 2017 (IDESCAT)**

### 2.2.1 De la concentración geográfica a la centrifugación

La concentración geográfica ha sido un elemento muy característico del colectivo pakistaní desde sus primeros asentamientos. En 2001, de los 14.322 pakistaníes con permiso de residencia en territorio español, 10.495 vivían en Catalunya y 6.112 estaban empadronados en la ciudad de Barcelona (Solé y Rodríguez, 2004:410). En 2010, de los 35.252 pakistaníes registrados, 28.156 estaban empadronados en la comarca del Barcelonés y 18.156 en la ciudad de Barcelona. Como refleja la tabla 1, en la actualidad esta concentración sigue siendo una característica típica del colectivo.

En 2015, casi el 60% de los pakistaníes empadronados en España residían en Cataluña y cerca del 90% de ellos estaban empadronados en la provincia de Barcelona. Además, se han incluido en la tabla los datos del distrito de Ciutat Vella y el barrio del Raval puesto que han sido, históricamente, el destino favorito del colectivo y uno de los enclaves más estudiados como paradigma de su organización comunitaria (Solé y Rodríguez, 2004; Güell, 2012; Moreras, 2005). Así, se puede observar que, en 2016, el Raval concentraba al 7% de la población total de pakistaníes empadronados en España.

Como se muestra en la Tabla 2, el perfil de concentración se mantiene en la distribución por distritos. Según datos de 2017, Ciutat Vella reúne al 32,7%, seguida por Sant Martí (17,5%) y Sants-Montjuïc (17,1%).



Nivel territorial	Total	% sobre el total de extranjeros	% sobre la población total	% respecto al nivel territorial superior
España	71.747	1,5%	0,15	-----
Cataluña	42.787	4,2%	0,57	59,6
Barcelona (provincia)	37.981	5,5%	0,69	88,8
Barcelona (municipio)	19.414	7,4%	1,21	51,1
Ciutat Vella	6.594	34,0%	6,58	34,0
Raval	5.082	22,5%	10,67	77,1

Tabla 1. Población pakistani por ámbitos territoriales (2017) (Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística, IDESCAT y del Departament d'Estadística del Ayuntamiento de Barcelona).

Año	2009		2011		2013		2015		2017	
Distrito de residencia	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Ciutat Vella	5.785	32,6	6.611	29,6	7.272	33,6	6.594	34,0	6.311	32,7
Eixample	651	3,7	858	3,8	994	4,6	1.030	5,3	1.159	6,0
Sants-Montjuic	2.267	12,8	2.955	13,2	3.657	16,9	3.270	16,8	3.304	17,1
Les Corts	65	0,4	97	0,4	137	0,6	137	0,7	158	0,8
Sarrià-Sant Gervasi	76	0,4	80	0,4	119	0,5	181	0,9	207	1,1
Gràcia	204	1,2	286	1,3	379	1,8	333	1,7	434	2,3
Horta-Guinardó	444	2,5	699	3,1	869	4,0	827	4,3	902	4,7
Nou Barris	1.301	7,3	1.791	8,0	1.979	9,1	1.859	9,6	1.999	10,4
Sant Andreu	1.249	7,0	1.436	6,4	1.514	7,0	1.390	7,2	1.436	7,4
Sant Martí	2.498	14,1	3.065	13,7	3.618	16,7	3.405	17,5	3.375	17,5
No consta	3.195	18,0	4.464	20,0	1.099	5,1	388	2,0	-	-
<b>Total</b>	<b>17.735</b>	<b>100</b>	<b>22.342</b>	<b>100</b>	<b>21.637</b>	<b>100</b>	<b>19.414</b>	<b>100</b>	<b>19.285</b>	<b>100</b>
% sobre el total de extranjeros	6%		8%		7,7%		7,4%		6,7%	

Tabla 2. Evolución de la población pakistani por distritos 2009-2017. (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de l'Ajuntament de Barcelona).

Entre los años 2007 y 2011, aunque se registró un aumento de población pakistaní en el distrito, el porcentaje disminuyó de manera notable. Curiosamente, este descenso no se debió a un aumento de la población de otros distritos, sino a un incremento de las personas de la categoría “no consta” que corresponde a las personas que se empadronan sin domicilio fijo y dan la dirección de los servicios sociales (Güell, 2012). El número de pakistaníes sin domicilio fijo ha disminuido muy notablemente desde 2011 y en la edición de “*La població estrangera a Barcelona. Gener 2016*” (Ajuntament de Barcelona, 2016a), el Departament d’Estadística ha optado por asociar los extranjeros que no pueden demostrar un domicilio fijo a los distritos y barrios en los que se localizan las sedes de los centros de servicios sociales del Ayuntamiento, por lo que en 2017 esta categoría ya no aparece.

Actualmente, como se puede observar en la imagen 2, aunque la tendencia de concentración geográfica se mantiene, los lugares de residencia se han diversificado. Además, según explica H.Valenzuela (2010:200), el aumento de los precios dentro del municipio de Barcelona ha tenido como consecuencia una centrifugación de los núcleos urbanos a la periferia suburbial, donde los locales y las viviendas son más asequibles. Según datos de la Secretaria de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía, en 2016, Barcelona reunía a 5.640 de los pakistaníes empadronados en la provincia, Hospitalet a 3.951, Santa Coloma a 2.151 y Sant Adrià a 803. Igualmente, en la zona del Vallès Occidental destacan los núcleos de Sabadell (581 empadronados) y Montcada i Reixac (365).

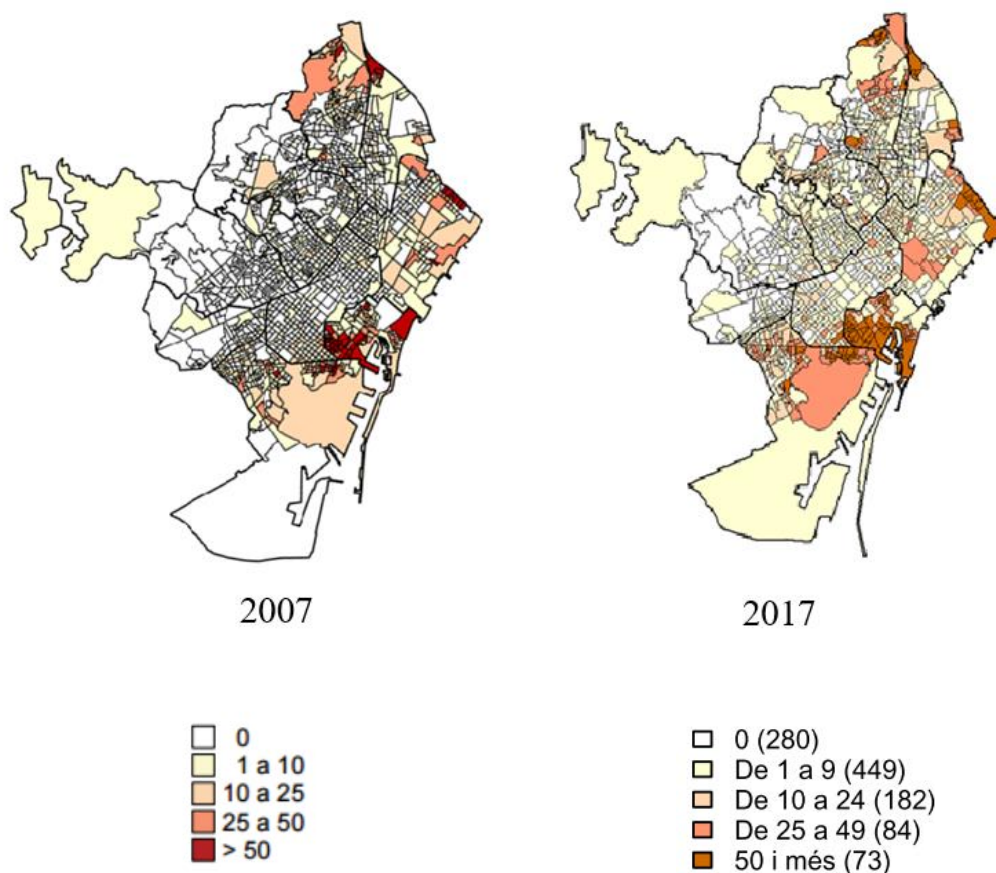


Imagen 2. Evolución de la población pakistaní en las secciones censales entre 2007 y 2017. (Fuente: Ajuntament de Barcelona 2007 y 2017)

La centrifugación no es exclusiva del municipio de Barcelona hacia su periferia. Como se presentó en el apartado previo, otros núcleos urbanos como Badalona también han registrado descensos muy importantes en la población pakistani empadronada (una disminución del 21% entre 2011 y 2016). Según H.Valenzuela (2010:200), uno de los posibles motivos del desplazamiento hacia la periferia suburbial puede estar en la búsqueda de lugares más adecuados, fuera de los núcleos urbanos empobrecidos, en los que asentarse cuando llega la familia a través de la reagrupación.

## 2.2.2 Características sociodemográficas

El gráfico 4 corresponde a la pirámide poblacional del colectivo pakistani de Barcelona, que destaca por su juventud y por presentar un perfil marcadamente masculinizado. Como se estudiará en detalle más adelante, aunque la población femenina de entre 10 y 50 años es bastante semejante en todas las franjas quinquenales, la masculinización es especialmente acusada en la franja de 25 a 45 años, ya que es en este tramo en el que se concentran la mayoría de los hombres (alrededor del 40%).

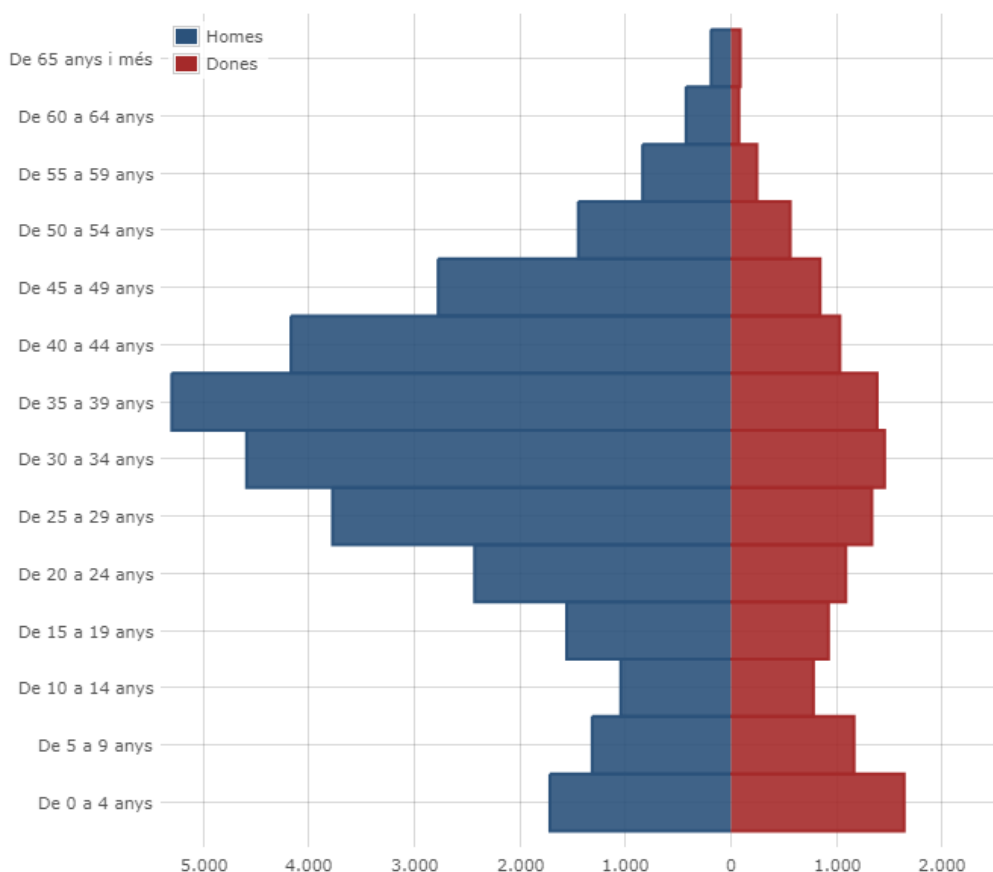


Gráfico 4. Población pakistani en la provincia de Barcelona por sexo y edad quinquenal en 2017. (Fuente: IDESCAT).

La media de edad ha aumentado ligeramente desde la llegada de los pioneros y, según datos del Ayuntamiento, en 2017 era de 31,1 años (unos 15 años menos que la población local). Este valor es inferior a la media de los italianos (35), (primera comunidad extranjera mayoritaria) pero superior al del colectivo chino (30,5), segunda más numerosa.

En cuanto al nivel de estudios de los pakistaníes, tal y como recoge la Tabla 3, destaca el elevado porcentaje de empadronados con estudios primarios (63%) y la baja proporción de personas con estudios secundarios y superiores. En cualquier caso, a la hora de analizar los datos relativos al nivel de estudios, hay que tener en cuenta que estas estadísticas solo consideran a las personas mayores de 16 años y que, como se verá en profundidad en el capítulo dedicado al sistema educativo pakistaní, la equivalencia entre titulaciones académicas de origen y locales es suficientemente compleja como para poder representar una fuente de error considerable.

Titulación académica	2013		2015		2017	
	Valor absoluto	Porcentaje	Valor absoluto	Porcentaje	Valor absoluto	Porcentaje
Sin estudios	1.252	7,0	1.057	6,6	142	0,9
Estudios primarios	11.587	64,8	10.058	62,9	9.438	59,0
Graduado escolar/ ESO	3.250	18,2	3.142	19,7	4.002	25,0
BUP/COU/ CFGM grado medio	926	5,2	907	5,7	1106	6,9
Estudios universitarios/ CFGS superior	869	4,9	820	5,1%	1018	6,4
No consta	0	0,0	0	0,0	298	1,9
<b>Total</b>	<b>17.884</b>	<b>100%</b>	<b>15.984</b>	<b>100%</b>	<b>16.004</b>	<b>100%</b>

Tabla 3. Evolución del nivel de estudios de la población pakistaní empadronada en Barcelona. (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de l'Ajuntament de Barcelona, 2017).

### 2.2.3 La llegada de las mujeres pakistaníes a Barcelona

Desde la llegada de los primeros pakistaníes a Barcelona, el colectivo ha destacado por su marcada masculinización. Los primeros pakistaníes eran mayoritariamente hombres solos, pero a partir de los años 80 comenzaron a llegar mujeres debido a la reagrupación familiar. Este proceso fue mucho menos intenso que entre otros colectivos inmigrados y, tras alcanzar su cénit a finales de la década de los noventa, el porcentaje de mujeres cayó en picado y el perfil del inmigrante pakistaní volvió a ser el de un hombre solo de mediana edad. Así, entre 1999 y 2003 la representación femenina en la provincia de Barcelona pasó del 21,9% al 8,3%. Desde entonces, como se puede observar en las tablas 4 y 5, el aumento ha sido constante, tanto por la llegada de mujeres como por la disminución de la presencia de hombres, especialmente marcada a partir de 2012.

Si observamos en la tabla 4 cómo ha evolucionado la población de mujeres por franjas de edad quinquenal en la provincia de Barcelona (verde <rojo), apreciamos que, con excepción de la

población mayor de 50 años, se ha registrado un notable aumento de personas en todas las franjas. Este aumento es especialmente acusado entre la población más joven (de 0 a 4 años) y la franja central (de 25 a 40). Atendiendo a los valores totales, cabe destacar que a partir de 2012 tanto la población total como la de varones disminuye, mientras que las mujeres continúan aumentando. Por otro lado, llama la atención que la edad media de las mujeres es de 24,6 años, 5 años menos que la de los hombres.

	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
<b>De 0 a 4</b>	110	203	367	530	756	1.400	1.571	1.509
<b>De 5 a 9</b>	72	133	306	328	457	962	1.055	990
<b>De 10 a 14</b>	70	113	246	340	484	923	825	644
<b>De 15 a 19</b>	61	119	305	328	451	895	904	846
<b>De 20 a 24</b>	67	75	181	271	397	761	865	925
<b>De 25 a 29</b>	95	159	297	353	464	865	948	1052
<b>De 30 a 34</b>	112	172	294	349	514	1.050	1.117	1.169
<b>De 35 a 39</b>	73	132	269	307	434	871	932	1.113
<b>De 40 a 44</b>	70	80	199	236	363	741	772	814
<b>De 45 a 49</b>	28	46	108	139	261	510	583	693
<b>De 50 a 54</b>	14	24	33	56	111	237	304	431
<b>De 55 a 59</b>	5	16	24	23	34	76	124	187
<b>De 60 a 64</b>	7	9	15	20	18	29	32	51
<b>Más de 60</b>	14	19	34	27	28	42	61	72
<b>Mujeres</b>	<b>798</b>	<b>1.300</b>	<b>2.678</b>	<b>3.307</b>	<b>4.772</b>	<b>9.362</b>	<b>10.093</b>	<b>10.496</b>
<b>Hombres</b>	<b>6.715</b>	<b>12.592</b>	<b>20.792</b>	<b>22.181</b>	<b>27.133</b>	<b>33.245</b>	<b>29.582</b>	<b>27.733</b>
<b>Total</b>	<b>7.513</b>	<b>13.892</b>	<b>23.470</b>	<b>25.488</b>	<b>31.905</b>	<b>42.607</b>	<b>39.675</b>	<b>38.229</b>
<b>%mujeres</b>	<b>10,6%</b>	<b>9,4%</b>	<b>11,4%</b>	<b>13%</b>	<b>15%</b>	<b>22%</b>	<b>25,4%</b>	<b>27,5%</b>

Tabla 4. Evolución de la distribución de las mujeres pakistaníes de la provincia de Barcelona por franjas de edad quinquenal entre (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de IDESCAT).

Si en lugar de analizar el número de mujeres, nos fijamos en la evolución de los porcentajes de población femenina (Tabla 5), llama la atención que en ninguna franja de edad las mujeres lleguen a representar el 50% de la población total de pakistaníes. Desde 2002 hasta la actualidad, los grupos de edad más equilibrados con respecto a la distribución por sexos son los extremos (poblaciones más jóvenes y mayores de 60 años). Así, resulta llamativo que las franjas centrales, a pesar de concentrar a una gran parte de la población femenina, sean las que registran porcentajes menores de población. Este hecho se explica, como se vio en el apartado previo, porque es precisamente en estas franjas de edad en las que se concentra también la mayor parte de la población masculina.

Es interesante observar que el aumento proporcional de la población es especialmente manifiesto en las franjas de 20 a 54 años, mientras que las franjas de 0 a 14, aunque también aumentan, lo hacen de manera más discreta. Puesto que la población de más de 55 años, como

se puede observar en la tabla 4, es muy poco representativa, el análisis de la evolución de los porcentajes de estas franjas no aporta demasiada información.

	2002	2004	2006	2008	2010	2012	2014	2016
<b>De 0 a 4</b>	44,9	49,9	48,2	47,4	46	46,2	49	49
<b>De 5 a 9</b>	45	42,2	45,7	43	44,6	45,7	46,4	45,9
<b>De 10 a 14</b>	35,2	38	39,3	42,6	43,3	43,7	43	42,5
<b>De 15 a 19</b>	28,6	30,8	34,2	34,2	35,6	37,3	38,3	38,6
<b>De 20 a 24</b>	7,5	5,6	8,7	12,5	13,3	19	25,8	28,8
<b>De 25 a 29</b>	5,6	5	5,8	7	8	14,1	19,6	22
<b>De 30 a 34</b>	6,8	5,5	5,8	6,4	8,1	14,3	18,3	19,8
<b>De 35 a 39</b>	6,8	6,1	7,1	7,4	8,7	14	15,9	17,5
<b>De 40 a 44</b>	9,9	6,5	9,1	9,7	10,8	16,7	17,7	18,6
<b>De 45 a 49</b>	6,7	5	7,6	9,5	13,9	20,2	21,1	22,5
<b>De 50 a 54</b>	9,6	7,9	6,1	7,3	10,7	17,3	21,9	23,8
<b>De 55 a 59</b>	11,4	13,7	11,7	9,7	10,8	12,4	15	17
<b>De 60 a 64</b>	24,1	25,7	25	25,3	14,3	16	14,2	16,8
<b>Mas de 60</b>	48,3	45,2	42	34,6	35,9	36,5	36,7	36,3

Tabla 5. Evolución del porcentaje de mujeres con respecto al total de población pakistani de la provincia de Barcelona por franjas de edad quinquenal (Fuente: Elaboración propia a partir de datos de IDESCAT).

Las tablas 4 y 5 informan acerca de una importante llegada de mujeres en los últimos tiempos que ha supuesto que, en menos de 10 años, la población femenina se triplique. Además, observamos que el aumento más acusado de esta población ha coincidido con el estancamiento y la posterior disminución en la población de hombres, de manera que el perfil pronunciadamente masculinizado de la población pakistani se ha matizado de manera significativa.

Además, desde 2012, según datos del Ayuntamiento de Barcelona, Pakistán se ha situado a la cabeza de las solicitudes de reagrupación familiar (llegando a representar el 23,2% del total de solicitudes en 2016). La combinación de estos datos sugiere que los procesos de reagrupación que no se dieron en las primeras etapas del asentamiento pakistani están teniendo lugar ahora. Este retraso en la llegada de las mujeres, que se estudiará en detalle en base a otros datos recogidos en la investigación, se explica en parte por la pesadez y la lentitud de los requerimientos jurídicos precisos para la obtención de visados y en parte también por las estrategias transnacionales de asentamiento familiar (Sáiz, 2010:59). Además, como señalan Beltrán y Sáiz (2007:413), el enorme crecimiento de la población pakistani a partir del año 2000 trajo consigo un colapso de embajada española en Islamabad que retrasó la tramitación de muchos expedientes. Por último, puesto que tradicionalmente el hombre es el sustento económico de la familia, es frecuente que los pakistaníes reagrupen a otros miembros varones de la familia extendida antes que a sus mujeres e hijas. Como muestra el gráfico 5, a partir de 2102, el perfil clásico del inmigrante pakistani ha registrado un cambio.

Así, el perfil de varón de mediana edad que llega a Barcelona atraído por las oportunidades de trabajo de la sociedad receptora ha dado paso al de una mujer joven que llega a la ciudad por procesos de reagrupación familiar, cuando la persona con quien se reagrupa (habitualmente su

marido o padre) lleva un tiempo establecido y ha conseguido regularizar su situación y reunir los requisitos necesarios para llevar a cabo el trámite.

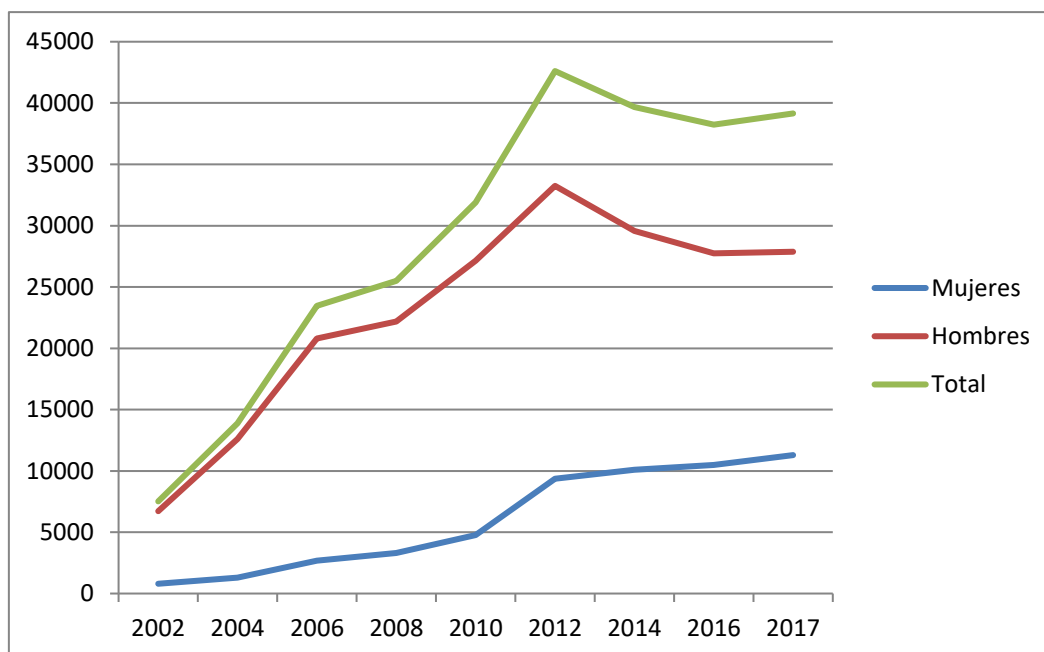


Gráfico 5. Evolución de la población pakistani, fémнина, masculina y total entre 2002 y 2017. (Fuente: IDESCAT).

Por último, conviene recordar que, a pesar del aumento porcentual de la feminización de los últimos tiempos, el colectivo pakistani continúa siendo una población con un claro desequilibrio por sexos tanto en términos absolutos como en comparación con otras comunidades inmigrantes (italianos: 45% de mujeres frente al 55% de hombres; chinos: 52% de mujeres frente al 48% de hombres).

## 2.3 Organización comunitaria

“A community is born when it reaches a state of self-consciousness. It is born when it creates its own history out a thousand images.”

*The mysteries of Selflessness* (Iqbal, 1918)

La sociedad pakistani es tradicionalmente jerárquica y patriarcal. A pesar de la mayoría musulmana, la percepción sobre el rango y el estatus sigue siendo deudora del sistema de castas hindú que influye en la autoridad, en el respeto y en el reconocimiento social del individuo. La familia constituye el centro del entramado social de los pakistaníes, es patrilineal y se articula en torno al *biraderi* (grupo de hombres descendientes de un antepasado común) (Shaw, 2000:138). Así, el varón de más edad tiene la autoridad y la responsabilidad de garantizar el sustento económico de la unidad familiar (H.Valenzuela, 2010:191).

Como apunta Werbner (1990:1), los pakistaníes instalados en el nuevo contexto no comparten simplemente valores culturales originarios de su lugar de nacimiento, sino que relocalizan y renuevan sus referencias a medida que estas dejan de ser evidentes y naturales. Así, además de la familia extendida, las relaciones de amistad y de vecindario se convierten en fundamentales en el contexto de acogida y refuerzan el sentido de comunidad (Werbner, 1991:12). Tolsanas (2007:43) y H.Valenzuela, (2010) constatan la existencia de tales redes de parientes y amigos de origen pakistaní en el contexto de Barcelona y observan que constituyen espacios relacionales por los que circulan capitales económicos, simbólicos y sociales. En las próximas secciones se tratarán en detalle algunos de estos capitales y se estudiará cómo se negocian y reconstruyen en el contexto receptor.

### 2.3.1 *Purdah, izzat y roles de género*

En la sociedad pakistaní la segregación por sexos es muy marcada. Tradicionalmente, el hombre goza de una situación privilegiada mientras que la independencia y el acceso de la mujer a servicios y recursos son muy limitados. Si bien la naturaleza de las relaciones de género depende de factores como la educación, la procedencia, la casta o la clase social, en términos generales la autonomía y el estatus de la mujer se encuentran entre los más bajos del mundo (Tinker, 1998; Amarsi, 2003 en H.Valenzuela, 2010).

Como indica Mandelbaum (1988), *izzat* es un término muy presente en la cultura pakistaní y cuya traducción aproximada es honor. Incluye algunos de los objetivos más valorados en la vida de una persona y hace referencia a la manera en que el individuo representa los valores de la comunidad. El *izzat* familiar debe ser preservado a toda costa y aumentado siempre que sea posible.

Como sucedía hasta hace no mucho tiempo en la sociedad receptora, el honor de la familia depende en gran medida del comportamiento de sus mujeres, concretamente de las hijas: si una mujer pierde el honor, la posición de la familia queda gravemente resentida. En ocasiones las responsables de sumir a la familia en vergüenza son perseguidas y represaliadas duramente y las consecuencias pueden incluir agresiones físicas e incluso la muerte (Idriss y Abbas 2011:4). Como observan Calder et al. (2017:3), en Pakistán la vida de las mujeres, especialmente de las mujeres jóvenes, está seriamente condicionada por un conjunto de normas sociales cuyo objetivo es garantizar su castidad y su obediencia a fin de mantener el honor familiar. Una conducta honorable implica, en muchos sentidos, anteponer los intereses de la familia extensa a los propios de cada mujer (Gilbert et al., 2004).

En algunos casos el comportamiento respetable de las mujeres se asocia a la observación del *purdah* (en urdu پردہ que se traduce literalmente por cortina) y que comporta la segregación de mujeres y hombres que no son familiares a partir de la pubertad (Shaw, 2000:162). Aunque las restricciones del *purdah* afectan tanto a mujeres como a hombres, sus consecuencias son muy distintas para unas y otros. La división tradicional de los roles de género ha situado a las mujeres en el ámbito doméstico encargadas de las tareas reproductivas como madres y esposas, y a los hombres en la arena pública como responsables de garantizar el sustento familiar. Según Mumtaz y Shaheed (1987) esta división entre esfera pública y esfera privada limita drásticamente el acceso de las mujeres a la información, la educación y el empleo y, consecuentemente, a la independencia y la autonomía personal.



Sin embargo, como señala Brah (1996:153), la noción del *pardah* varía enormemente entre las familias y no se puede entender como una institución fija e invariable. Por ejemplo, Mumtaz y Shaheed (1987:29) observan que en algunas zonas rurales de Pakistán, solo las familias acomodadas pueden permitirse apartar a sus mujeres del trabajo en el campo y, por tanto, la observación del *pardah* se convierte en un símbolo de estatus. Por otro lado, en su estudio acerca del impacto del racismo, la cultura y el género en el mercado laboral británico, Brah (1993:452) constata que solo alrededor de una cuarta parte de las mujeres pakistaníes a las que entrevista consideran que las restricciones debidas al *pardah* son el motivo por el que no trabajan. En cambio, señalan la importancia de otros aspectos como la discriminación racial en el mercado laboral o la imposibilidad de combinar el trabajo asalariado con las responsabilidades domésticas (Brah, 1996:456).

En consonancia con los hallazgos de Brah en el contexto británico, para entender el impacto del *pardah* en las vidas de las mujeres pakistaníes de Barcelona, es preciso comprender cómo se articula con otras prácticas e ideologías patriarcales de la sociedad receptora. La reconstrucción de estos parámetros culturales en el contexto local depende de factores como el medio en que las mujeres se instalan, la estructura de oportunidades social e institucional o el posicionamiento individual con respecto a dichos parámetros, que puede incluir el rechazo, la aceptación, la reinterpretación o la negociación (Mohammad, 2005:180).

Por otro lado, Mohanty (2008:135) advierte del peligro que comporta homogeneizar y sistematizar las vidas de los distintos grupos de mujeres, puesto que invisibiliza todas las experiencias de subalternidad y resistencia. Concretamente, en el contexto de Pakistán, las movilizaciones feministas y las organizaciones de mujeres como WAF (Women's Action Forum), *Shirkat Gah* o WLUML (Women Living Under Muslim Laws) tienen un largo recorrido y han desempeñado un papel crucial no solo en la lucha por la reivindicación de los derechos de las mujeres y su presencia en el espacio público, sino también en la articulación de la disidencia contra las distintas dictaduras y periodos de retroceso democrático que ha sufrido el país desde su creación (véase Naz et al., 2013; A.S. Zia, 2009).

### 2.3.2 Matrimonios, *zat* y las unidades familiares

En Pakistán el matrimonio tradicional sigue pautas endogámicas y tiende a vincular dos familias de similar estatus y casta (*zat*). Es habitual que se produzca entre primos tanto cruzados como paralelos y que el hombre sea mayor que la mujer en el momento de la boda. También es frecuente que los matrimonios se pacten entre las familias de los contrayentes y que obedezcan a una lógica estratégica de la familia extensa (Shaw, 2000; Werbner, 1990). Una vez casadas, la residencia es virilocal, es decir, las mujeres suelen abandonar la unidad doméstica paterna para incorporarse a la del marido. Según Mumtaz y Shaheed (1987:23), esta lógica conduce a la creencia, reforzada en el imaginario colectivo por el folklore popular, de que las mujeres son visitantes en la casa de su padre, quien las mantiene en fideicomiso hasta que su esposo las reclame. Además, en consonancia con lo expuesto en el apartado previo, implica que se pongan en marcha determinados mecanismos de control familiar, social y comunitario para garantizar que las mujeres se comporten conforme a unas pautas establecidas (Mohammad, 2005:179). Según Shaw (2000:137), la preferencia por los matrimonios entre familiares cercanos proviene, entre otras cosas, de la tranquilidad que produce en la familia de la hija conocer de antemano la

forma de ser del prometido y su familia; esto hace que la marcha de la unidad doméstica paterna sea menos traumática y que la posibilidad de mantener el contacto tras el matrimonio aumente.

Por otro lado, las dinámicas y la configuración de las unidades familiares son sensiblemente distintas entre el origen y la sociedad receptora. Puesto que, como se ha planteado en el apartado anterior, la llegada de las mujeres a Barcelona es muy reciente, hasta hace poco la mayor parte del colectivo pakistaní estaba formada por hombres que vivían en pequeñas comunidades en una misma vivienda compartiendo gastos y tareas domésticas. Estos grupos de cinco o seis hombres, que en muchos casos aún persisten, representan un fuerte núcleo de ayuda mutua y a menudo acogen temporalmente a los recién llegados hasta que encuentran un trabajo o un lugar donde vivir (H.Valenzuela, 2010). A menudo, los hombres se casaron en Pakistán antes de iniciar el proceso migratorio o regresan a casarse en Pakistán y, cuando consiguen regularizar su situación y reunir los requisitos para reagrupar a su familia, tras un periodo de convivencia, abandonan las unidades domésticas iniciales y se establecen por separado. Aun así, es frecuente reagrupar antes a otros miembros de la familia extensa que a las mujeres e hijas, por lo que las unidades domésticas exclusivamente de hombres son aún muy habituales. En ocasiones, los procesos de centrifugación que se plantearon en apartados previos tienen lugar tras la llegada de las mujeres, cuando el cabeza de familia opta por desplazarse hacia zonas residenciales menos conflictivas y más adecuadas para la familia (H.Valenzuela, 2010:200).

La Imagen 3 muestra la estructura de castas en función del *izzat* que tienen asociado.

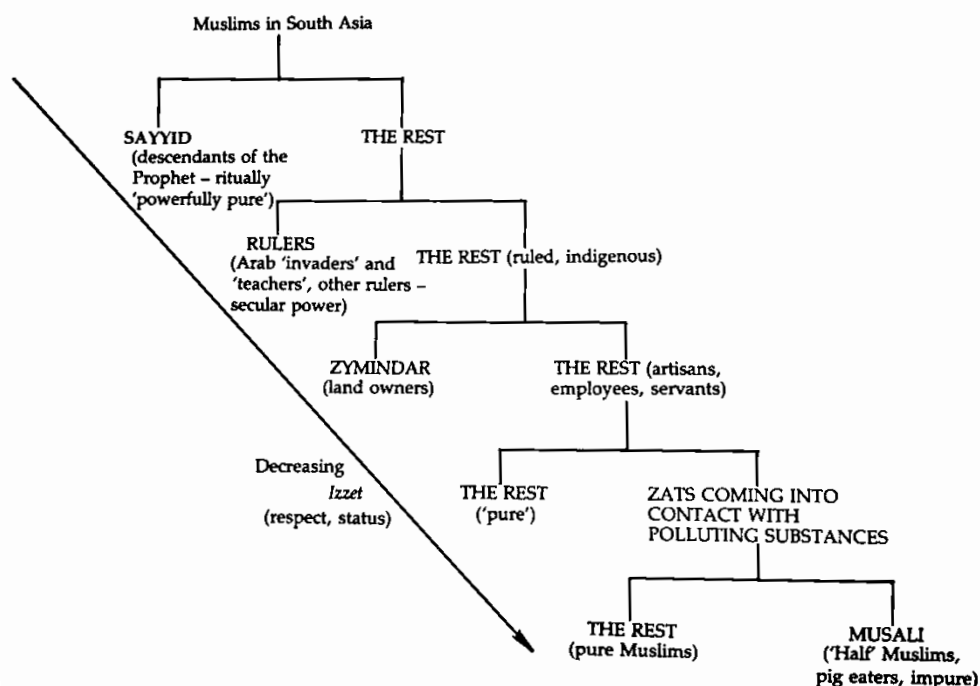


Imagen 3. Estructura simbólica del sistema de castas de los musulmanes del subcontinente asiático. (Fuente: Werbner, 1990:86)

También después de la llegada a Barcelona, son muchos los matrimonios que se pactan entre las familias de los contrayentes. Las ceremonias suelen celebrarse en Pakistán y son motivo de reunión de los miembros de la familia extensa afincados en los distintos nodos de la diáspora. El matrimonio es uno de los momentos en los que la importancia del *zat* se hace patente porque la

vinculación con un miembro de otra casta tiene implicaciones de pérdida o aumento de prestigio y honor (*izzat*) no solo para las personas que se casan sino para el conjunto de sus familias (Werbner, 1990:85). Aunque las referencias al *zat* son mucho menores en la sociedad receptora que en origen, según Werbner (1990:87), en contextos como Bradford (Reino Unido), la presencia de familiares y conocidos provenientes de las mismas regiones hace que no resulte fácil ocultar la pertenencia a una casta determinada. La existencia de una comunidad igualmente nutrida en determinados contextos de Barcelona sugiere que pueda suceder algo similar.

### 2.3.3 Referencia islámica y asociacionismo

El islam es un eje importante en la vida cotidiana de la comunidad pakistaní de Barcelona y la vinculación entre cultura y religión es muy fuerte. En el estudio elaborado por Solé y Rodríguez en el barrio del Raval en 2004, la totalidad de los entrevistados manifestó ser musulmana. Sin embargo, Qureshi (2009) advierte acerca de la presencia de una pequeña minoría cristiana que no alcanza el 1% de la población. Según Qureshi (2009:49), alrededor del 95% de los pakistaníes musulmanes de Barcelona son sunitas y solo un 5% chiitas. La mayoría vive el islam cumpliendo con sus preceptos de forma privada e íntima. Los oratorios son centros de articulación social donde confluye religión con identidad comunitaria y junto a las funciones religiosas se enseña, entre otras cosas, a leer y escribir en árabe, urdu, castellano y catalán (Beltrán y Sáiz, 2007:416).

En Moreras (2005:123) encontramos una serie de datos muy ilustrativos acerca de la referencia islámica del colectivo pakistaní del barrio del Raval. Tres de los cuatro centros de culto islámico del Raval fueron creados y/o están gestionados por pakistaníes. La mayoría de las carnicerías halal está regentada por pakistaníes y la principal agencia de viajes, organizadora de peregrinaciones a La Meca, está gestionada por un matrimonio pakistaní. Las festividades musulmanas más características se celebran en el polideportivo del Raval y son también asociaciones pakistaníes las responsables de su organización. Los oratorios son uno de los núcleos más relevantes del entramado asociacionista de la comunidad pakistaní de Barcelona. Tal es el caso de la asociación Camino de la Paz (*Minhaj-ul-Quran*), entidad religiosa y sociocultural con sede en Barcelona, Badalona y Hospitalet de Llobregat y que, en 2017, trabajaba para abrir nuevos centros en Trinitat y Besós. Igualmente, la Asociación *Faizan e Madina*, con sede en el barrio del Poble Sec combina la actividad religiosa con otro tipo de iniciativas culturales.

Otras entidades importantes son la Asociación de Trabajadores Pakistaníes de Barcelona o *l'Associació d'Entitats Pakistaneses de Catalunya*. Sin embargo, desde estas dos últimas instituciones, se insiste en la falta de participación de la población y la necesidad de acercarse al colectivo dado el escaso tejido asociativo en el ámbito comercial que existe tradicionalmente en Pakistán (Güell, 2012:88).

Por su vinculación con la presente investigación, destaca también la asociación de Estudiantes Catalanes de Origen Pakistaní (ECOP) que se fundó en 2005 y, después de un periodo de inactividad, ha retomado su labor en 2017. La asociación tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar de los alumnos pakistaníes ofreciéndoles, tanto a ellos como a sus familias, información acerca del sistema educativo catalán.

En cuanto a las asociaciones de mujeres pakistaníes, destacan entidades como la *Associació Cultural Educativa i Social Operativa de Dones Pakistaneses* (ACESOP), colectivo pionero establecido en el barrio del Raval y que ofrece apoyo a las mujeres recién llegadas, así como cursos de formación e inserción en el mercado laboral. A raíz de la expansión del colectivo por la zona metropolitana y la periferia, se han creado asociaciones en otros municipios como Badalona o Montcada i Reixac. En Badalona, la Asociación de Mujeres Pakistaníes, Indias, de Nepal y Bangladesh (Saha) nació en 2005 con el objetivo de crear un espacio de encuentro para ofrecer información, recursos y apoyo para las mujeres y sus familias. Por su parte Pakmir, fundada en 2013 en Montcada i Reixac, es una entidad sin ánimo de lucro que tiene como finalidad facilitar la incorporación de las mujeres pakistaníes en el tejido social, económico y cultural catalán. El papel protagonista de las mujeres tanto en las asociaciones exclusivamente de mujeres como en ECOP o las secciones femeninas de las organizaciones religiosas informa acerca de su participación en el espacio público y la heterogeneidad en la interpretación de parámetros culturales que se apuntaban previamente.

Por último, y aunque no se trata propiamente de asociaciones pakistaníes, cabe mencionar una serie de iniciativas en las que la comunidad ha tenido un peso específico. Una de ellas es el proyecto XEIX, iniciativa galardonada con el premio internacional Diversity Advange Prize y cuyo objetivo es la progresiva incorporación de las comunidades china y pakistaní a los tejidos asociativos locales de los distritos de Sant Antoni y el Fort Pienc. Por otro lado, la asociación intercultural *Diàlegs de Dona* es un espacio de acogida y socialización para mujeres inmigrantes situado en el barrio del Raval que promueve el diálogo intercultural en clave femenina y al que actualmente acuden alrededor de 70 mujeres pakistaníes.

## 2.4 Idioma y lugares de origen

Desde el punto de vista étnico y lingüístico, Pakistán es un país muy heterogéneo y de una gran diversidad cultural. Según el censo de 2017 (Pakistan Bureau of Statistics, 2018) la población de Pakistán rondaba los 210 millones de habitantes, de los cuales alrededor del 45% eran punjabis, 15% pashtunes, 14% sindis, 8% sariakis, 8% muhajirs (inmigrantes indios), 4% balochis y 7% pertenecientes a otros grupos étnicos.

Estas etnias mayoritarias, junto a otras 380, se distribuyen por el territorio nacional que consta de 4 provincias (Punjab, Sindh, Baluchistán y Khyber Pakhtunkhwa), dos territorios federales (las Áreas Tribales y Gilgit-Baltistán), la capital federal (Islamabad) y un territorio cachemiro disputado con India (Azad-Kashmir).

En Pakistán se hablan más de sesenta idiomas, seis lenguas mayoritarias y 58 de ámbito más restringido. El urdu, muy similar al hindi de la India pero escrito con caracteres arábigos, es el idioma oficial y la lengua vehicular mayoritaria. Se trata de un símbolo de identidad islámica y unidad nacional y se estima que lo entienden más del 75% de los pakistaníes aunque solo es lengua materna de alrededor del 10% (Rahman, 2004:1).

La adopción del urdu como lengua nacional se debió en parte a que se trataba de la lengua de la élite dominante y, además, a que no estaba vinculada a ningún territorio concreto. El inglés, que había sido idioma oficial de la India británica antes de la partición y la génesis nacional pakistaní, es aún hoy el idioma que se emplea habitualmente en documentos oficiales, jurídicos, actos de gobierno y servicios de la administración pública. Según Rahman (2005:30), el

discurso de la élite pakistaní es dual puesto que por un lado y de manera formal promueven el urdu y, por otro, mantienen el inglés como símbolo de modernización y eficiencia.

Esta diversidad cultural y lingüística no se refleja en el colectivo pakistaní de Barcelona. Beltrán y Sáiz (2007:409) observan que la mayoría de pakistaníes residentes en España provienen de la provincia de Punjab, especialmente los distritos de Gujrat, con los tehsils o comarcas de Gujrat y Kharian, y de Mandi Bahauddin, situados ambos en el centro norte del país en la frontera con la provincia de Cachemira, de donde proceden también algunos de los pakistaníes de los primeros asentamientos. La situación en Barcelona es muy similar y, según el estudio de Solé y Rodríguez (2004:112), hay una amplísima mayoría de pakistaníes (más del 90%) que provienen de la zona del Punjab y concretamente de los distritos previamente citados. Este vínculo étnico local facilita todos los mecanismos de ayuda mutua, puesto que se comparten lengua, cultura, costumbres, etc. (cosa que, dada la multiculturalidad y complejidad lingüística del estado pakistaní, no sucedería con inmigrantes provenientes de distintas regiones).

En este mismo estudio, más del 60% de los entrevistados manifestaron que su lengua materna era el punjabi pero que conocían perfectamente el urdu. En este aspecto, de nuevo la diferencia por géneros es notable. Mientras que más de la mitad de los hombres afirmaban hablar inglés correctamente, el porcentaje de mujeres que decían conocer la lengua se hallaba en torno al 30%. Casi la totalidad de hombres (95,4%) hablaban español, aunque admitían tener algunas dificultades y, en cambio, el porcentaje de mujeres que hablaban español con mucha dificultad era del 89%. Según el estudio, el conocimiento del catalán era muy limitado tanto en hombres como en mujeres y solo el 10% de los entrevistados afirmaron tener nociones del idioma.

Estos datos corresponden a un estudio realizado en el Raval y se habrían de matizar o revisar antes de hacer una extrapolación a toda la ciudad de Barcelona. En cualquier caso, ofrecen una visión cualitativa interesante de la situación lingüística del colectivo.

Por último cabe mencionar que, como sucede en origen, el idioma que se ha asumido como vehicular y de identidad nacional por el colectivo pakistaní de Barcelona es el urdu, de manera que las comunicaciones institucionalizadas así como los medios de difusión cultural suelen estar en esta lengua. Así, tanto los diarios en papel (*Urdu Dost*, Córdoba, *Hamwatan*) como los noticiarios que se emiten por internet (DIA TV, SACH TV, DAILY 2) emplean este idioma.

## 2.5 Patrones de incorporación laboral

En un primer momento, los pakistaníes, como la mayoría de poblaciones inmigrantes, se incorporaron a sectores en los que debido a las condiciones de trabajo, resulta difícil conseguir mano de obra autóctona. Comenzaron trabajando mayoritariamente en las minas y en la industria para pasar más adelante a incorporarse a los servicios, a la agricultura y a la construcción. Su versatilidad laboral y su diversificación en los distintos sectores contrasta con la de otros colectivos inmigrantes asiáticos (Beltrán y Sáiz, 2007).

Actualmente el mundo laboral de los pakistaníes está bastante diversificado. Muchos acceden a trabajos asalariado sin cualificar en el mercado laboral general (especialmente notoria es su presencia en el reparto a domicilio de butano) y también destacan por su tendencia a la apertura de negocios en calidad de autónomos (Beltrán y Sáiz, 2007:411). La importante actividad emprendedora del colectivo se hace manifiesta en aspectos como que, en 2013, con un 20% de

trabajadores afiliados a la Seguridad Social en calidad de autónomos, se hallaban 7 puntos por encima de la media de autónomos extranjeros (Güell, 2015:2).

Además, en los últimos años se ha incrementado de manera notable su presencia en la conducción de taxis y desde 2012 representan la comunidad extranjera más numerosa en el sector. Por otro lado, y aunque no es un dato considerado en las estadísticas oficiales, muchos pakistaníes en situación irregular se dedican a la venta ambulante de flores y cerveza.

Según H.Valenzuela (2010:191), la comunidad pakistaní presenta una elevada tasa de empresariado étnico y una actitud laboral muy competitiva. Así, en el contexto español, se presentan como la segunda comunidad, tras el colectivo chino, con un mayor porcentaje de negocios étnicos. Suelen ser propietarios de su propio negocio y habitualmente recurren al autoempleo o al uso de empleados compatriotas que muy frecuentemente son miembros de su familia extensa. En el barrio del Raval, que es en el que se concentra una gran parte de la actividad empresarial pakistaní, se pueden contar alrededor de 250 establecimientos regentados por personas del colectivo (Güell, 2012).

En cuanto a la distribución del trabajo por sexos, factores como la masculinización del colectivo y los roles tradicionales, en combinación con otra serie de elementos estructurales de la sociedad de acogida juegan un papel decisivo. Así, según datos del Anuario de Estadísticas de 2016, de los 25.274 pakistaníes afiliados a la Seguridad Social solo el 5% eran mujeres. Por último, si analizamos el perfil de los pakistaníes contratados en Catalunya en 2015 (12.091 contratos), observamos que el porcentaje de mujeres contratadas no llega al 4%, que alrededor del 70% de los trabajadores tienen entre 25 y 44 años, que el 60% trabaja en el sector servicios y que el 98% de los contratados tienen estudios secundarios o inferiores. También se observa que el desempleo afecta fundamentalmente a los mayores de 45 años y es proporcionalmente más acusado entre las mujeres. Por otro lado, llama la atención que la tasa de parados es más marcada entre las personas con estudios secundarios que entre las que tienen estudios primarios o inferiores (Direcció General per a la Immigració, 2016).

## 2.6 Alumnado pakistaní en Barcelona

Como recoge la tabla 6, Pakistán es el país de origen de un gran número de alumnos inmigrantes escolarizados en Barcelona. Según datos del *Departament de Estadística de l'Ajuntament de Barcelona*, en el curso académico 2014-2015 la población pakistaní representaba el 9,6% del total de alumnos matriculados en estudios no universitarios en Barcelona, la segunda comunidad más numerosa tras China. Este 9,6% supuso el pico de máxima presencia de alumnos pakistaníes desde la llegada de los pioneros.

Puesto que la información acerca del alumnado en las distintas etapas por municipios y provincias no ofrece los datos desagregados por nacionalidad, emplearemos los datos del alumnado de Catalunya que proporciona el *Departament d'Ensenyament de Catalunya* (Tabla 7). Como recoge la tabla 7, la mayor parte del alumnado pakistaní se localiza en segundo ciclo de educación infantil y en educación primaria y secundaria. Su representación en etapas post-obligatorias es mucho menor.

Nacionalidad	2010-11		2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
<b>China</b>	1.889	7%	2.130	7,5%	2.402	8,5%	2.576	9,2%	2.851	10,1%
<b>Pakistán</b>	1.895	7%	2.351	8,3%	2.616	9,3%	2.670	9,5%	2.711	9,6%
<b>Marruecos</b>	1.829	6,8%	2037	7,2%	2.151	7,6%	2.289	8,2%	2.356	8,3%
<b>Alumnos extranjeros</b>	26.896	100%	28.301	100%	28.260	100%	28.055	100%	28.312	100%

**Tabla 6. Evolución de los alumnos no universitarios de Barcelona según su nacionalidad. 2010-2015. (Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona* (2017)).**

Las estadísticas del curso 2015/2016 muestran que, del total alumnos pakistaníes matriculados en enseñanzas no obligatorias en Catalunya, alrededor del 90% accede a centros públicos y que los centros privados no concertados representan un porcentaje mínimo. Según Beltrán y Saiz, (2007:410), dentro de la comunidad pakistaní de Barcelona, existe una primera división entre una élite con un nivel educativo elevado de procedencia urbana y el resto, con un nivel educativo más bajo y de origen rural. El primer grupo a menudo escolariza a sus hijos en centros que los conectan con el mundo globalizado de la clase media en los que la conflictividad social es escasa. Los hijos de familias más humildes y de origen rural generalmente acuden a escuelas públicas, a menudo en barrios obreros precarizados en los que la destrucción de los vínculos comunitarios construidos en torno al trabajo y el declive de las instituciones de la sociedad industrial individualizan los riesgos sociales y aumentan los índices de vulnerabilidad (Tolsanas, 2007:40).

Según Tolsanas (2007:47), el alumnado pakistaní residente en Barcelona está generalmente escolarizado con clases populares asentadas en el barrio y alumnos inmigrantes de otras procedencias. Tolsanas (2007:47) y Comas et al. (2008:57) revisan el concepto de movilidad social asociada a la asimilación de valores de la cultura de acogida y establecen que, en el caso del colectivo pakistaní, el mantenimiento de los patrones de solidaridad y de apoyo comunitario, así como los valores de respeto a las jerarquías y a los adultos del entorno ejercen una influencia positiva y, en muchos casos, se convierte en una base para el establecimiento de una buena relación con la institución escolar. Para estudiar la distribución del alumnado pakistaní por sexos, es preciso realizar una extrapolación y analizar los datos del conjunto del estado. Aunque no ofrecen información concreta acerca de lo que sucede en Barcelona, dada la gran proporción de pakistaníes residentes en la Cataluña (60%), resultan igualmente ilustrativos. Así, como refleja la tabla 8, también en el conjunto del estado, las franjas que reúnen a la mayoría del alumnado son las de educación infantil, primaria y secundaria (marcados en verde), mientras que los alumnos que continúan en etapas postobligatorias rondan el 10%.

	Total	% Sobre el total de alumnos extranjeros	Sector público	Sector privado (total)	Privado concertado	Privado no concertado
1ºCiclo de educación infantil	22	0,6%	19	3	—	—
2º Ciclo de educación infantil	1.746	4,7%	1.544	202	200	2
Educación primaria	2.479	4,2%	2.212	267	265	2
Educación secundaria	1.583	4,4%	1.390	193	191	2
Bachillerato	268	3,3%	248	20	17	3
Ciclos formativos de grado medio	—	—	—	—	—	—
Ciclos formativos de grado superior	98	2%	89	9	8	1
Educación especial	92	8,1%	72	20	—	—
Programas de formación e inserción	80	4,1%	52	28	—	—
Ciclos formativos de artes plásticas y diseño	1	0,4%	1	—	—	—
Conservación y restauración de bienes culturales	—	—	—	—	—	—
Arte dramático	—	—	—	—	—	—
Danza	—	—	—	—	—	—
Enseñanzas deportivas	—	—	—	—	—	—
Música	—	—	—	—	—	—
Formación de adultos	—	—	—	—	—	—
<b>TOTAL*</b> (Departament d'Ensenyament)	<b>6369</b>		<b>5627</b>	<b>742</b>		
Valores relativos			<b>88,3%</b>	<b>11,7%</b>		

Tabla 7. Número de alumnos pakistaníes matriculados en Catalunya en 2016/2017 (Fuente: elaboración propia a partir de datos del *Departament d'Ensenyament* y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).



	Total	%sobre el total de las enseñanzas	Mujeres	% sobre el total de alumnos pakistaníes	Hombres	% sobre el total de alumnos pakistaníes
Educación Infantil	3.053	25,8%	1.463	48%	1.590	52%
Educación Primaria	4.521	38,1%	1.963	43%	2.558	57%
Educación Especial	148	1,2%	47	32%	101	68%
ESO	2.834	23,9%	1.102	39%	1.732	61%
Bachillerato	455	3,8%	237	52%	218	48%
Ciclos Formativos FP Básica	148	1,2%	44	30%	104	70%
Ciclos Formativos Grado Medio	457	3,9%	202	44%	255	56%
Ciclos Formativos Grado Superior	145	1,2%	83	57%	62	43%
PCPI	0	0,0%	0	—	0	—
Otros programas formativos de FP	11	0,1%	1	9%	10	91%
Enseñanzas Artísticas (2)	5	0,0%	5	100%	0	0%
Enseñanzas Idiomas	76	0,6%	47	62%	29	38%
Enseñanzas Deportivas	0	0,0%	0	—	0	—
<b>Total</b>	<b>11.853</b>	<b>100</b>	<b>5.194</b>	<b>44%</b>	<b>6.659</b>	<b>66%</b>

Tabla 8. Número de alumnos pakistaníes por sexos matriculados en España en el curso 2015/2016 (Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Como cabía esperar, dada la masculinización del colectivo, la presencia de varones es mayor que la de mujeres en casi todos los tipos de enseñanzas. Sin embargo, resulta interesante que, tanto en los ciclos formativos de grado superior como en bachillerato, la proporción de mujeres matriculadas es ligeramente mayor.

Puesto que los datos corresponden al conjunto del estado (donde hay alrededor de 72.000 pakistaníes empadronados), no podemos establecer qué representan en relación con total de alumnas y alumnos pakistaníes residentes en Barcelona (con cerca de 38.000). En todo caso, la proporción de alumnado que continúa la escolarización posobligatoria es relativamente baja en comparación con la media local y con la de otros colectivos inmigrantes.

## 2.7 Mujeres pakistaníes de Barcelona: recapitulación

Si recogemos los datos relativos a las mujeres presentados en los distintos apartados del capítulo, observamos que se trata de un colectivo muy reciente en la provincia y cuya expansión demográfica ha ido retrasada con respecto a la de los hombres. La inmensa mayoría de las mujeres pakistaníes llegan a Barcelona por procesos de reagrupación familiar cuando el reagrupante ha podido regularizar su situación y reunir los requisitos necesarios para formalizar dicho trámite.

Actualmente, las franjas de edad más representadas entre la comunidad femenina son la de 0 a 10 años y la de 25 a 40 años, mientras que el porcentaje de mujeres mayores de 50 años es muy escaso. La media de edad es de alrededor de 25 años. Estos datos se corresponden con el perfil de una mujer joven reagrupada, que desplaza la imagen característica de etapas previas de un hombre pakistaní de mediana edad que llega a la Barcelona atraído por las oportunidades laborales. Por otro lado, el pico de llegada de las mujeres ha coincidido en el tiempo con el descenso de la población masculina y global y con el inicio de la centrifugación de los núcleos urbanos a la periferia suburbial.

Como se planteó al inicio del capítulo, la segregación de géneros en Pakistán es muy marcada y, tradicionalmente, el hombre goza de una situación privilegiada mientras que la autonomía y el acceso de la mujer a servicios y recursos son muy limitados, lo cual se hace patente en los distintos indicadores que sitúan a Pakistán en el penúltimo lugar en el ranking mundial de brecha de género (Hausmann y Tyson, 2017). Por otro lado, las relaciones de género y el grado de autonomía son el resultado de la intersección de muchos factores como la procedencia socio-demográfica, rural-urbana, la casta o el nivel de estudios. Además, como también se mencionó previamente, es preciso entender cómo se articula el bagaje de origen con otras prácticas e ideologías patriarcales de la sociedad receptora (Brah, 1996). Por último, cabe tener presente que la reconstrucción de parámetros culturales en el contexto local depende de aspectos como el medio en que las mujeres se instalan, la reacción que determinadas prácticas suscitan en la cultura de acogida (Tolsanas, 2007) o su posicionamiento individual con respecto a dichos parámetros (Mohammad, 2005). Como apuntan Mumtaz y Shaheed (1987:15) refiriéndose a la situación en origen, identificar un conjunto de rasgos comunes, que ya es complejo para cualquier colectivo, lo es especialmente en el caso de las mujeres pakistaníes. Esto se debe a que la penetración en primer lugar del colonialismo y posteriormente de la globalización y el régimen de producción capitalista varía enormemente en función del contexto geográfico de Pakistán. Así, como las autoras explican, la vida de las mujeres pakistaníes puede haber permanecido inmutable en los últimos siglos o haberse visto drásticamente afectada por los acontecimientos históricos. En función del lugar del que provengan, la vida de estas mujeres se puede estar desarrollando en un contexto no solo rural o urbano, sino incluso tribal o feudal (Mumtaz y Shaheed, 1987:21). Puede tratarse de mujeres que desempeñan profesiones liberales y son figuras de autoridad en su entorno o mujeres completamente apartadas de los espacios de toma de decisión y con un limitadísimo acceso a la información (como sucede entre las clases medias y bajas de los contextos urbanos o en las regiones nómadas). Puesto que la mayoría de las pakistaníes establecidas en Barcelona proviene de las mismas zonas de la región del Punjab y tienen en común su vinculación con el proyecto migratorio, hay que matizar el alcance de esta diversidad (por ejemplo, es poco probable que las mujeres provengan de regiones feudales o tribales), pero la heterogeneidad continúa siendo un rasgo muy característico del colectivo.

Como ha sucedido en otros países con una tradición más larga de inmigración pakistaní, en el caso de las mujeres que llegan a Barcelona a reagruparse con sus maridos, en los primeros tiempos, el desconocimiento de la lengua, la gran distancia cultural y la posición de la mujer en relación con las responsabilidades familiares y el trabajo asalariado suponen importantes condicionantes en su incorporación a la sociedad de acogida. Aunque esta problemática afecta en mayor o menor medida en función del origen socioeconómico, la formación o las experiencias previas, se trata de obstáculos muy generalizados. Además, aunque la conciliación familiar o la discriminación por cuestión de género afectan en mayor o menor medida tanto a mujeres locales como extranjeras, las mujeres pakistaníes se enfrentan a otros tipos de exclusión por motivos raciales, culturales y religiosos (Brah, 1993). La toma de conciencia acerca de las dificultades que atraviesan las mujeres pakistaníes en sus primeros años en el contexto de acogida ha propiciado que, en el seno de la propia comunidad pakistaní de Barcelona, hayan surgido asociaciones como ACESOP, Pakmir o Saha, introducidas en apartados previos y cuyo objetivo es ofrecer apoyo y acompañamiento a las recién llegadas en su proceso de integración en el tejido social, económico y cultural catalán. Además, las mujeres pakistaníes desempeñan papeles protagonistas en otros colectivos como ECOP o las ligas femeninas de las distintas asociaciones religiosas como *Minhaj ul Quran* o *Faizan e Madina*.

Por último, cabe considerar que, junto a la primera generación de mujeres pakistaníes madres de familia, están llegando muchas mujeres jóvenes y niñas en etapas de escolarización obligatoria cuyos mecanismos de incorporación a la sociedad de acogida son sensiblemente distintos. La presencia de estas jóvenes es mayoritaria en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria y disminuye notablemente en etapas postobligatorias. Aunque, dada la masculinización del colectivo, el porcentaje de mujeres es menor que el de hombres en casi todos los niveles educativos, resulta ilustrativo que sea precisamente en las etapas posobligatorias de bachillerato y ciclos de grado superior en las cuales el porcentaje de jóvenes matriculadas supera al de varones. En próximos capítulos analizaremos en detalle las causas a las que puede obedecer este hecho.

Presentado el contexto de la comunidad pakistaní instalada en Barcelona, pasamos a hacer un repaso de las características del sistema educativo pakistaní, a fin de entender algunos de los aspectos que condicionan las trayectorias educativas y laborales de las jóvenes pakistaníes que han participado en este estudio.

## 3 Sistema educativo de Pakistán

### 3.1 Introducción y antecedentes históricos

“We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals and in intellect.”

“Macaulay’s Minutes on Indian Education” (1835) en Khalid y Khan (2006:307)

Para comprender el funcionamiento del sistema educativo pakistaní es importante tener presentes las dimensiones del país, su población y su gran complejidad étnica, lingüística y administrativa presentadas en los apartados previos. Además, el pasado colonial de Pakistán y los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en el territorio que ocupa actualmente, ofrecen algunas claves para interpretar la situación de la educación en el país.

Antes de la llegada del islam, la educación en el subcontinente indio estaba muy influida por el sistema de castas y se hallaba estrechamente ligada a la religión hinduista. Con la llegada del islam, los métodos tradicionales de educación fueron acercándose a la filosofía islámica, al tiempo que se crearon numerosos monasterios e instituciones que impartían formación religiosa. En las instituciones escolares musulmanas, fuertemente influidas por la tradición griega a través de Persia y Oriente Medio, se estudiaba gramática, filosofía, matemáticas y leyes. Uno de los rasgos característicos de la tradición educativa islámica era el énfasis en la vinculación entre ciencia y humanidades (Kumar, 2003:678) Además de estos estudios de tipo más teórico, se impartía formación en bellas artes, pintura, táctica y estrategia militar, arquitectura, caligrafía, escultura, farmacia, medicina o cirugía (Khalid y Khan, 2006:306).

A partir del siglo XVII, la educación empezó a apartarse de la religión y adquirió un enfoque más inclusivo. Se amplió la red de centros educativos fuera de las mezquitas y se declaró el persa idioma oficial de instrucción. Además, se incorporaron asignaturas como geografía o agricultura, así como el estudio de textos de distintos idiomas y religiones. Khalid y Khan (2006:306) enfatizan el esfuerzo de los emperadores mogoles por establecer un currículum común para hindúes y musulmanes, esfuerzo que planteó una alternativa a la educación sujeta al sistema de castas.

Con la caída del Imperio Mogol, las potencias coloniales fueron asumiendo el control de las instituciones del subcontinente indio. Así, desde la obtención de poderes civiles por parte de la Compañía de Indias en 1765, la educación occidental se fue implantando en el subcontinente de manera paulatina. En un primer momento, aunque se optó por no intervenir en el sistema educativo local, la Compañía estableció centros de educación superior destinados a formar a los hijos de las élites nativas. Asimismo, se fundaron importantes instituciones como la *Calcutta Madarasa* (1781), la *Asiatic Society of Bengal* (1784) o el *Beneras Sanskrit College* (1791) consagrados al estudio de las enseñanzas orientales. Los fundadores de estas instituciones son algunos de los más eminentes representantes de la escuela orientalista, partidarios de preservar y promover la cultura local y las enseñanzas orientales (Singh, 2015: 1).

En paralelo a las actividades educativas de la Compañía, se abrieron numerosas escuelas gestionadas por misioneros cristianos que fueron las precursoras de la educación privada en el subcontinente. Si bien este tipo de escuelas no tuvo muy buena acogida entre los musulmanes, sí que se hicieron muy populares entre los hindúes de las castas más bajas (Khalid y Khan, 2006:307). A partir del inicio del siglo XIX, los misioneros asumieron la responsabilidad de la educación en el subcontinente y comenzaron a llegar en gran número (Singh, 2015: 2). A partir de ese momento surgió una aguda controversia entre los orientalistas, y los utilitaristas o anglicistas, partidarios de la educación en inglés. Mientras que los orientalistas temían que establecer el inglés como idioma de instrucción pudiera desembocar en una rebelión, los anglicistas sostenían que era necesario crear una élite anglófila cuya lealtad al poder británico viniera garantizada por el prestigio y el estatus que este le otorgaría (Rahman, 1997:146).

A partir del siglo XIX, en respuesta a la presión de los anglicistas y los misioneros, se estableció el inglés como idioma oficial de instrucción y se decidió destinar toda la financiación pública a la promoción de la literatura europea, la ciencia y el idioma inglés entre la población nativa. Según Khalid y Khan (2006:309), esta época se caracterizó por el desprestigio sistemático de los saberes orientales y por la asunción de que el desconocimiento del idioma inglés era sinónimo de ignorancia. Uno de los puntos fundamentales de la política educativa de esta época fue la difusión del conocimiento occidental gracias al esfuerzo conjunto de entidades públicas, misioneros e instituciones privadas que recibirían subvenciones del Estado. Además, se proponía imitar el sistema británico en las universidades, establecer una red de centros de formación profesional, fomentar el acceso de la mujer a la educación y ofrecer becas a los alumnos nativos que obtuvieran buenos resultados académicos. Tras la disolución de la Compañía de Indias en 1858, los territorios coloniales del subcontinente indio pasaron a ser gobernados directamente por la Corona Británica. La política educativa no varió de manera significativa en las décadas siguientes, los mayores esfuerzos se dedicaron al desarrollo de las universidades, mientras que la educación primaria y secundaria quedó en gran medida en manos de intereses privados.

Desde la llegada de los británicos, las instituciones escolares musulmanas habían continuado funcionando en paralelo y en oposición a la hegemonía cultural y educativa de los británicos (Anzar, 2003:5). En 1875, el Muhammadan Anglo-Oriental College de Aligarh, fundado por Sir Syed Ahmad Khan, se convirtió en la primera institución en recibir financiación gubernamental ofreciendo un currículum que combinaba la enseñanza de ciencias y literatura al estilo europeo con la educación islámica. Otras como la Mahomedan Anglo-Arabic School de Patna siguieron este modelo proponiendo una formación que iba más allá del desarrollo exclusivamente intelectual. Según Khalid y Khan (2006), los puntos de vista religiosos de estos centros nunca fueron completamente aceptados por la mayoría musulmana pero, puesto que en el resto de instituciones las enseñanzas religiosas estaban prohibidas, se plantearon como una alternativa interesante.

En paralelo a la expansión de la educación occidental, el sentimiento nacionalista empezó a calar entre las nuevas generaciones. Así, al periodo de occidentalización le siguió una época de reivindicación de la educación en lenguas vernáculas. En 1922, las autoridades coloniales decidieron apoyar la educación en los idiomas locales. De entre los nacionalistas indios, los hindúes proponían que el hindi sustituyera al inglés, mientras que los musulmanes sugerían la adopción del urdu como medio de instrucción. Finalmente el hindi fue el idioma escogido por el Congreso en 1936 (Rahman, 1997:148).

Sin embargo, ni la élite india ni los británicos tenían previsto implantar los idiomas locales a todos los niveles del sistema educativo y finalmente solo se introdujeron hasta la etapa secundaria. La educación superior continuó (y continúa hasta hoy) impartándose en inglés, mientras que el hindi solo se ofrecía en escuelas públicas dirigidas a las clases populares. La aristocracia siguió enviando a sus hijos a escuelas elitistas cuyo medio de instrucción era el inglés. Las clases medias, por su parte, optaron por escolarizar a sus hijos en colegios europeos e instituciones cristianas (*convent schools*) que limitaban el acceso a la mayoría de la población local por motivos económicos y étnicos (como dato ilustrativo, en las escuelas europeas se admitía alrededor de un 10/20% de alumnos indios) (Raleigh, 1906:245, en Rahman, 1997:148).

Según Rahman (1997), el hecho de que los puestos de trabajo mejor remunerados, incluyendo el funcionariado, solo fueran accesibles a aquellos que manejaran el inglés con soltura, hizo que las posiciones de poder quedaran en manos de los británicos y las clases privilegiadas. Por otro lado, surgió una clase de trabajadores de la administración de un perfil más bajo y educada en lenguas locales que se convertiría en el lobby anti-inglés del futuro Pakistán independiente.

Como apunte final, conviene recordar que la independencia de la India y la creación del estado de Pakistán en 1947 trajeron consigo el éxodo masivo del pueblo hindú y la llegada igualmente masiva de musulmanes provenientes de la India. Este acontecimiento generó una situación de caos en la economía nacional y tuvo un enorme impacto en el sistema educativo. Muchas escuelas y universidades se cerraron, multitud de profesores salieron de Pakistán y muchas infraestructuras desaparecieron o quedaron inutilizadas (Khalid y Khan 2006). Así, el sistema educativo del país independiente tuvo que empezar desde sus ruinas para hacer frente a las necesidades de una población multiétnica y muy heterogénea cuyo único vínculo de unión era la religión.

### **3.2 Aspectos generales y situación actual**

Desde la creación de la República Islámica de Pakistán, se han ido sucediendo las políticas destinadas a mejorar la situación educativa en el país. Entre 1947 y la actualidad se han formulado ocho planes quinquenales de desarrollo que en ningún caso han conseguido alcanzar los objetivos propuestos. Según Barber (2010:13), la historia de la reforma educativa pakistani es una historia desafortunada: la escolarización primaria universal que se fijó como objetivo para 1956 aún no se ha alcanzado y el 82% de escolarización previsto para 1982 está aún muy lejos de la situación real a día de hoy.

Cuestiones como la inestabilidad política, la corrupción, los más de 30 años de dictadura, los intereses opuestos de las clases que se han ido alternando en el poder o el aumento constante de la partida presupuestaria destinada a defensa (debida a las tres guerras en que se ha visto involucrado el país, la escisión de Pakistán Oriental o la situación de conflicto armado con la India por el territorio cachemiro) han hecho que ninguno de los gobiernos dedicara la atención suficiente al sector educativo (Khalid y Khan, 2006:310; Dean et al., 2007:3). Así, la escasa asignación gubernamental añadida a una tasa de crecimiento demográfico descomunal (entre 1986 y 2016 el país ha duplicado su población pasando de 100 a más de 200 millones de personas) han colocado a Pakistán en situación de emergencia educativa (Barber, 2010:2; R.Zia, 2003:43).

A pesar de ser un derecho reconocido por la Constitución del 73, el acceso a la educación en Pakistán es muy limitado. Según datos de 2015, el índice de alfabetizados entre los mayores de 15 años era del 57,9%: 69,5% entre los varones y el 45,8% entre las mujeres. Estas cifras se agravan en el entorno rural, donde el analfabetismo afecta casi a la mitad de la población (un 49%) y de quienes saben leer y escribir, el 56,3% son hombres y el 26,6% son mujeres. Estos valores sitúan a Pakistán a la cola del ranking mundial. Según datos de la UNESCO, Pakistán ocupa la posición 139 de 160 países en cuanto al porcentaje de adultos alfabetizados. Es el segundo país de Asia, tras Afganistán, con mayor porcentaje de analfabetos y ocupa el cuarto lugar mundial en número total de mujeres que no saben leer ni escribir. También es el peor posicionado del conjunto de países de la antigua India colonial: mientras que el índice de alfabetización de India es del 72,1% y el de Bangladesh del 61,5%, el de Pakistán no llega al 58% (UNESCO eAtlas of Literacy, 2016).

Uno de los problemas fundamentales del sistema educativo pakistaní es la disparidad en el acceso y la participación en el proceso educativo en función de la clase social, la etnia, el género o el lugar de residencia (Zia, 2003:43). Así, las mujeres, las personas de origen rural, las clases bajas y los pakistaníes de Baluchistán y Sindh encuentran más complicaciones a la hora de acceder a la educación que los hombres, los residentes en centros urbanos, las clases privilegiadas o los habitantes de Islamabad o la región del Punjab. Más del 50% de las niñas de áreas rurales no acuden a la escuela primaria y el porcentaje asciende al 75% en la etapa de secundaria. Además, el porcentaje de niños escolarizados en enseñanza elemental supera al de niñas en un 7%, diferencia que está disminuyendo notablemente en los núcleos urbanos. Aunque en las áreas rurales del Punjab y Khyber Pakhtunkhwa, la escolarización de las niñas ha ido en aumento en los últimos años, la provincia del Sindh permanece anclada en una tasa del 10% (Bloom et al., 2014:9).

Esta inequidad en el acceso a la educación es fruto de diversos factores. La cuestión de la discriminación por clase social hunde sus raíces en la estratificación del sistema educativo durante la época colonial que se presentó en el apartado de los antecedentes históricos. Como se verá más adelante, en la actualidad conviven instituciones educativas de calidad muy dispar que crean una flagrante desigualdad de oportunidades educativas y laborales en función del origen del alumnado (Zia, 2003:44).

Además, también hay abundantes cuestiones estructurales y culturales responsables del acceso desigual a la educación. Por ejemplo, en el caso de las mujeres, la división tradicional de los roles, que relega a las mujeres al ámbito doméstico, condiciona en gran manera su acceso a la educación. Algunas familias estiman que no tiene sentido invertir en la educación de las hijas puesto que las instituciones escolares no les proporcionan la formación personal ni religiosa que necesitarán en un futuro de amas de casa. La falta de infraestructuras también se suma a estas restricciones y repercute en mayor medida en las mujeres de origen rural, puesto que las familias se muestran especialmente reacias a enviar a sus hijas a centros alejados de las casas y que no presentan las condiciones de higiene y sanidad básicas. Estas carencias también son responsables de que las jóvenes abandonen los estudios prematuramente (Dean, 2005:44).

Al problema de la inequidad en el acceso y la deficiencia de las infraestructuras de muchas instituciones escolares (un 60% de las escuelas no tienen electricidad y un 34% no disponen de agua potable) se añaden otros como el absentismo laboral de los docentes (uno de cada 4 profesores se ausenta diariamente de su lugar de trabajo) o la escasa efectividad del sistema que se manifiesta en aspectos como que el 35% de los alumnos que llegan al equivalente a 2º de primaria no son capaces de leer una frase o hacer una resta de un dígito (Barber, 2010:2). Aziz

et al., (2014) destacan la falta de vigencia del currículum, la desmotivación del alumnado o la desconexión con el mundo laboral como aspectos que necesitan una revisión urgente. Además, según Dean et al. (2007:33), el método docente en las escuelas se basa exclusivamente en la memorización y no se promueve el razonamiento o el pensamiento crítico. Por su parte, Memon (2007) incide en la falta de formación del profesorado y la escasa y desigualmente distribuida inversión del Estado, que se dedica principalmente al desarrollo de los estudios superiores beneficiando con ello a las clases altas.

Si bien, como se apuntaba al inicio de este apartado, las reformas educativas no han conseguido mejorar significativamente la situación de la educación en el país, existen iniciativas particulares como la *Punjab Education Foundation*, la *Citizen Foundation*, la organización *CARE* o la *Children Global Network* que están obteniendo notables progresos en distintas zonas del país trabajando en colaboración con los gobiernos regionales (Barber, 2010:3). A partir de 2007, también se puso en marcha una revisión del currículum y de los programas formativos para el profesorado, así como una reforma del sistema de evaluación (Dean et al., 2007:4). Según Barber (2010:7) el verdadero reto de la administración, más que diseñar una nueva política, es concentrarse en la implementación de las medidas y trabajar persistentemente para que los cambios sistémicos se hagan efectivos y tengan repercusiones reales en las escuelas.

### 3.3 Organización formal

La educación en Pakistán está supervisada por el Ministerio de Educación del Gobierno Nacional y de los gobiernos provinciales que disponen de su propio Departamento de Educación. El Ministerio Federal de Educación tiene la responsabilidad general de la elaboración y coordinación de políticas, planes y programas de educación, mientras que cada una de las cuatro provincias (Punjab, Sindh, Baluchistán y Khyber Pakhtunkhwa) tiene las competencias transferidas en cuanto a la implementación de las políticas educativas. Islamabad, Gilgit-Baltistán, las Áreas Tribales y el territorio cachemiro (Azad-Kashmir) se organizan conforme a la legislación federal.

El Ministerio de Educación se encarga de la redacción del currículum en las etapas obligatorias, pero cada provincia dispone de un Departamento de Investigación Curricular (Curriculum Research and Development Centre, CRDC) en el que se desarrollan las propuestas ministeriales antes de que el gobierno central las dé por definitivas (Saeed, 2007:47). En cuanto al sistema de evaluación, no hay exámenes oficiales comunes al conjunto del país previstos en las etapas iniciales, pero todos los alumnos pakistaníes matriculados en escuelas públicas tienen la obligación de presentarse a exámenes nacionales para obtener el título equivalente al graduado escolar (Lodhi, 2014:60). Sin embargo, Algunas escuelas privadas siguen el sistema británico de examinación con sus certificados propios expedidos por Cambridge (Saeed, 2007:45).

Algunos elementos comunes a todos los territorios son la distribución de los periodos vacacionales y la duración del año escolar (220 días) y de las clases (40 minutos). Además, la semana escolar comprende seis días consecutivos de lunes a sábado en todas las provincias y centros educativos del país.

La obligatoriedad de la educación, también común al conjunto del país, ha registrado cambios en los últimos años. Hasta 2009, la constitución nacional prescribía la educación primaria y gratuita para todos los niños de entre 5 y 9 años, pero ese año se introdujo una enmienda



ampliando la etapa obligatoria a la franja de 3 a 16 años. Sin embargo, como ya se planteó en el apartado anterior, la situación real del país no corresponde con la prescripción constitucional. Así, según datos publicados por el Banco Mundial, en 2014, 2,3 millones de niños y 3,3 millones de niñas de 5 a 9 años no acudían a la escuela. Además, el porcentaje de escolarización disminuye de manera muy acusada en las etapas posteriores.

### 3.4 Comparativa territorial

Más allá de los elementos que son semejantes en todos los territorios, las características de cada una de las regiones, así como sus recursos económicos y el nivel de desarrollo de sus infraestructuras hacen que el panorama educativo nacional sea muy heterogéneo. Como ejemplos de aspectos propios de las provincias aparece el segundo idioma de instrucción de las escuelas públicas (urdu, pashto, sindhi etc.), el porcentaje de escuelas públicas y privadas, la organización escolar y la evaluación en las etapas primaria y elemental, las condiciones de las escuelas o el acceso efectivo a la educación.

La provincia del Punjab es la que registra mayores tasas de alfabetización, mientras que Baluchistán es la región peor posicionada. En todos los casos, la alfabetización masculina supera a la femenina y la brecha de género va en aumento de Punjab a Baluchistán. Otro dato revelador e ilustrativo acerca de la disparidad entre provincias es el número de niños y niñas en edad de escolaridad obligatoria que no asisten a la escuela. Según el *National Education Management Information System* (NEMIS), en 2014, la cifra de niños no escolarizados de edades comprendidas entre 5 y 16 años era de alrededor de 25 millones, lo cual representa al 47% del alumnado del país. De nuevo, esta distribución es desigual entre las provincias, siendo la tasa de niños no escolarizados del 47% en Punjab, del 665 en Baluchistán y del 15,7% en Islamabad. Dado que la gran mayoría de mujeres pakistaníes residentes en Barcelona provienen de la región del Punjab, interesa ahora conocer algunos aspectos específicos de esta región.

#### 3.4.1 Características del sistema educativo de Punjab

Según Ailaan (2014:34), la provincia de Punjab ha liderado el cambio educativo en el conjunto del país. Parte de su éxito se debe al hecho de que la toma de decisiones y su implementación se ha desplazado a los distritos y se han creado comisiones de seguimiento que permiten a las administraciones locales actuar de manera más eficiente e inmediata. Además, las iniciativas privadas y las organizaciones no gubernamentales también han desempeñado un papel muy importante en la financiación y el desarrollo educativo (Barber, 2010:10).

Otro rasgo característico del Punjab es que, desde 2002, además de los exámenes nacionales comunes a todos los territorios, hay pruebas oficiales al concluir la educación primaria y la elemental y un sistema de evaluación continua que consiste en una serie de exámenes parciales comunes a lo largo del año (Saeed, 2007:48). Punjab es, después de Sindh, la provincia en la que los alumnos obtienen mejores resultados académicos. Además, es el segundo territorio, tras la capital (Islamabad), en el que el acceso a la educación en función del género está más equilibrado. Así, el índice de paridad de género (Gender Parity Index, GPI) es de 0,78, en comparación con el 0,46 de Baluchistán o el 0,52 de Sindh y Khyber Pakhtunkhwa.

Según datos de PMIU (Programme Monitoring and Implementation Unit), entidad dependiente del Gobierno de Pakistán, entre 2011 y 2015, el absentismo escolar en Punjab se redujo en un 9% tanto en el caso de los alumnos como en el de los profesores. El porcentaje de escuelas con electricidad pasó del 65% al 90%, el de escuelas con lavabos del 80% al 98% y el de centros con agua potable del 83% al 99%. Otra de las iniciativas novedosas de la provincia ha sido la de establecer el inglés como medio de instrucción en todas las escuelas medias públicas y promover la creación de escuelas privadas subvencionadas por el Estado y ONGs para que los alumnos locales puedan acceder gratuitamente. Según Amjad (2012:12), la distribución de alumnos en los centros educativos en Punjab en 2012 era del 67% en centros públicos, 31% en escuelas privadas y 2% en centros religiosos. Los datos publicados por ASER (*Annual Status of Education Report*) en 2015 apuntan a un crecimiento del sector privado: el porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos pasa a ser del 62%, mientras que los centros privados acogen al 36% de los alumnos escolarizados. Los centros religiosos se mantienen en una tasa aproximada del 2%. En cuanto a la distribución de las escuelas privadas, se observa que su presencia y representatividad es mayor en el ámbito urbano que en el rural. Desde que se puso en marcha el programa de reforma coordinado por las instituciones locales, el PESPR (*Punjab Education Sector Reform Programme*) publica en su página web contenidos y noticias referentes a la situación de la reforma educativa en los distritos de Punjab. También ofrece un ranquin de la situación general de la educación por distritos atendiendo a factores como la presencia de profesores, el absentismo escolar o el estado de las infraestructuras (Department of School Education, s. f.).

### 3.5 Estructura del sistema educativo

El sistema educativo pakistaní consta de tres etapas: etapa pre-obligatoria, etapa obligatoria y etapa post-obligatoria. Como se vio en el apartado relativo a la organización formal, a partir de 2009 se empezó a implantar la escolarización obligatoria hasta los 16 años, mientras que hasta entonces solo abarcaba la franja de 5 a 9 años. En el sistema actual, la etapa pre-primaria comienza a los 3 años y acaba a los 5; la etapa obligatoria cubre la franja de 5 a 16 y presenta un modelo 5+3+2+2 que abarca la enseñanza primaria (5 años), la media (3 años) y la secundaria: secundaria inferior (2 años) y secundaria superior (2 años). Por último, la etapa post-obligatoria comprende los estudios que tienen lugar de los 16 años en adelante.

Los diferentes ciclos educativos han crecido de manera desproporcionada y actualmente los niveles superiores están bastante desarrollados, mientras que la base de la enseñanza primaria es reducida, lo que confiere al sistema una estructura de pirámide invertida (Zia, 2013:43). La Tabla 9 resume la organización del sistema educativo en las diferentes etapas. La escolarización pre-escolar (*Kachi*) fue incorporada al sistema educativo en 1988 y aún se encuentra en periodo de consolidación (Alegre et al., 2007:73). Dada la escasez de centros que la imparten (surgidos en su mayoría de iniciativas privadas) y la falta de regulación gubernamental, en ocasiones no se considera propiamente una etapa educativa (Goicoechea, 2011:305). La escolarización primaria comienza a los 5 años y comprende los grados de 1º a 5º. Posteriormente los alumnos ingresan en la etapa media que finaliza en el 8º grado. Algunos centros imparten los ciclos primario y medio que se engloban como educación elemental y ofrecen un programa de asignaturas comunes a niños y niñas, aunque las escuelas suelen ser segregadas por sexos especialmente en el ámbito rural. Las 8 asignaturas comunes a esta etapa son urdu, inglés, matemáticas, arte,

ciencias, estudios sociales, informática (sujeta a la disponibilidad de ordenadores) y estudios islámicos.

EDAD	CURSO	TIPO DE ESTUDIO		CERTIFICADO	FORMACIÓN PROFESIONAL		
3 años		EDUCACIÓN PREESCOLAR					
4 años							
5 años	1°	EDUCACIÓN PRIMARIA	ENSEÑANZA ELEMENTAL				
6 años	2°						
7 años	3°						
8 años	4°						
9 años	5°						
10 años	6°	EDUCACIÓN MEDIA					
11 años	7°						
12 años	8°						
13 años	9°	EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR			Certificado de Educación Secundaria (SSC)	FORMACIÓN PROFESIONAL	
14 años	10°						
15 años	11°	EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR		Certificado de Educación Secundaria Superior (HSSC)	Diploma de Ingeniero Asociado 10°+3		
16 años	12°						
17 años	13°	EDUCACIÓN SUPERIOR		Diplomado			
18 años	14°						
19 años	15°						
20 años	16°						
21 años	17°						
22 años	18°						
				Título de Máster			

Tabla 9. Estructura del sistema educativo pakistaní (Elaboración propia a partir de Alegre et al. (2007), Goicoechea (2011) y Lodhi (2014)).

El idioma de instrucción de las escuelas medias depende de las características de la institución, en función de si se trata de escuelas públicas (mayoritariamente en urdu) o escuelas privadas (que suelen impartir la mayoría de las asignaturas en inglés) (Zia, 2003:45).

La educación secundaria consta de una primera etapa de 2 años (9° y 10°) en la que se puede elegir itinerario académico o formación profesional. Al final de cada uno de los dos cursos, los alumnos se presentan a un examen estatal y en caso de aprobar ambos, obtienen el Certificado de Educación Secundaria (*Secondary School Certificate*) equivalente al certificado general de educación secundaria (*General Certificate of Secondary Education*) de los países anglosajones. En función de las asignaturas optativas que escojan los alumnos en este ciclo, el certificado será del área de Ciencias, Artes o Tecnología (Lodhi, 2014: 63). La segunda etapa corresponde a los cursos 11° y 12° y también concluye con un examen estatal y la obtención del título de secundaria superior (*High Secondary School Certificate*). En esta etapa los alumnos han de elegir entre las ramas médica, de ingenierías, de ciencias sociales, de ciencias de la computación y de comercio.

La columna de la izquierda de la se refiere a la educación vocacional o formación profesional, que comienza en el 5° curso y se prolonga hasta el 10°. Ofrece formación específica en diversas ramas de la técnica y la tecnología (civil, eléctrica, mecánica, arquitectura etc.) y asignaturas comunes al itinerario académico como estudios islámicos y estudios de Pakistán. Después de este ciclo y un programa de 3 años, se obtiene un diploma equivalente al del grado 12° (*Diploma of Associate Engineer*).

Tras la obtención el *High Secondary School Certificate* (HSSC), los alumnos pakistaníes pueden obtener diferentes títulos de educación superior. Se conocen como *Undergraduate* (UC) los ciclos que van desde el inicio de la post-secundaria hasta la obtención del título de Diplomado universitario (*Bachelor Degree*). Los programas de este tipo pueden tener duraciones de dos a cuatro años en función del campo de estudio. Generalmente duran dos años los programas de humanidades, arte o ciencias y cuatro años los programas de ingenierías, farmacia o agricultura. Los programas de medicina y arquitectura tienen una duración de cinco años. Tradicionalmente las universidades ofrecían los cursos a partir del grado 15°, pero actualmente también ofrecen los grados 13° a 16° para la obtención de los títulos de diplomatura, así como los curso 17° y 18° tras los cuales se obtiene el título de Máster (World Bank, 2012).

### 3.6 Instituciones educativas

La estructura presentada en el apartado anterior corresponde al sistema público de educación pero, como se ha adelantado en los apartados previos, además de las escuelas públicas existe una red paralela de instituciones religiosas y escuelas privadas (Goicoechea, 2011). Debido a la limitada inversión gubernamental en educación y al elevado índice de crecimiento demográfico, el gobierno pakistaní ha tenido que aceptar y fomentar activamente la función del sector privado y de la sociedad civil, así como de las organizaciones no gubernamentales y religiosas para que asuman la responsabilidad de la educación. Sin embargo, el Estado no ha sido capaz de establecer los mecanismos de colaboración entre los sistemas ni los procedimientos de reglamentación para garantizar un nivel análogo de educación para todos (R. Zia, 2003). Así, los subsistemas educativos funcionan de manera independiente y tienen muy poco que ver en

cuanto a estructura, contenido de los libros de texto, currículo y organización docente (Ballesteros, 2011).

Según Rahman (2004:309), la división del sistema educativo y, concretamente, la lengua de instrucción es representativa de la estratificación socio-económica del país. Mientras que las escuelas públicas y de habla inglesa reúnen a las clases medias y altas, el alumnado de las escuelas estatales urdu-hablantes es de clase media y media-baja y las instituciones religiosas (donde el idioma de formación es el árabe) ofrecen sus servicios a los sectores pobres, marginalizados o muy religiosos.

### 3.6.1 Escuelas de habla inglesa

Dentro de las escuelas en inglés existen, a su vez, subdivisiones: las escuelas subvencionadas por el gobierno o escuelas de cadetes, las privadas elitistas y otras oficialmente bilingües, pero en las que la lengua de docencia es mayoritariamente el urdu (Rahman, 2005:28).

Las escuelas elitistas disponen de sus propios libros de textos y solo en caso de que los alumnos quieran presentarse a los exámenes estatales, a partir del 9º curso se incluyen algunos libros del sistema público. Todos los alumnos de estas escuelas se presentan a los exámenes para la obtención de certificados del sistema británico (*O-levels* y *A-levels*). El contenido de los libros de texto de estas escuelas suele estar dirigido a alumnos occidentales y los referentes culturales son europeos y americanos, con algunas pequeñas modificaciones como los nombres de los personajes o la manera de vestir (Rahman, 2005:35).

En las escuelas de cadetes, el idioma de instrucción también es el inglés, pero los libros de texto y los referentes son los mismos que en las escuelas gubernamentales. A pesar de recibir financiación pública, el precio de estas escuelas es muy elevado, por lo que las infraestructuras y el equipamiento son incomparablemente mejores que los de las escuelas gubernamentales. Según Rahman (2005:29), la influencia militar en estas escuelas hace que los estudiantes sean menos tolerantes con las minorías étnicas y menos conscientes de las desigualdades de género que los alumnos de las escuelas elitistas.

Por último, existe un tercer tipo de instituciones gubernamentales en las que se está intentando introducir el inglés como medio de instrucción. En términos generales, las condiciones y las infraestructuras de estas instituciones son mucho más modestas y la formación del profesorado, así como su dominio del inglés no es comparable con el del personal de los otros dos tipos de instituciones. Según Rahman (2005:34), es común que en estos centros solo se impartan algunas asignaturas en inglés pero se les llama de habla inglesa a fin de captar alumnado atraído por el poder y el prestigio que el inglés lleva asociado.

Además, los alumnos de escuelas de habla inglesa tienen en común ser más occidentalizados que el resto de alumnos pakistaníes y estar alienados de la cultura e idiomas vernáculos (Rahman, 2005:37). Si bien las escuelas privadas elitistas son las que reúnen a las clases más altas, en general los estudiantes del conjunto de escuelas de habla inglesa coinciden en considerarse a sí mismos una élite en cuanto a talento y conocimiento. Muchos de ellos no comparten los valores y las aspiraciones de sus compatriotas y desprecian ciertos elementos de la sociedad pakistaní. Según el autor, aunque estos alumnos se forman en valores humanistas y liberales, no contribuyen realmente a la creación de una cultura democrática en el país. Por un

lado impiden el empoderamiento real de la mayoría y, en los casos en los que ocupan puestos de poder, acaban apoyando políticas militaristas y perpetuando la discriminación de las minorías religiosas.

### 3.6.2 Instituciones religiosas

Dentro de las instituciones religiosas se distinguen tres tipos: las escuelas coránicas (en las que se enseña el Corán), las escuelas-mezquita (que imparten materias seculares y religiosas) y las madrazas (en las que se imparte un ciclo formativo religioso) (Anzar, 2003:14). El número exacto de instituciones religiosas es difícil de estimar y varía sensiblemente en función de las fuentes. Según Candland (2008), la cifra de alumnos que asisten a madrazas estaría en torno a los dos millones, mientras que Andrabi et al. (2006) cifran el número de estudiantes en unos 450.000 y reflexionan sobre la falta de rigor de los medios de comunicación y académicos a la hora de hacer estimaciones a este respecto. Dada la expansión demográfica que ha tenido lugar entre 2008 y la actualidad, estos datos son simplemente orientativos.

En las escuelas coránicas, en los niveles básicos, se enseña a leer el Corán en árabe sin entrar en interpretaciones ni traducción. El objetivo fundamental de la enseñanza es aprender a recitar el Corán aunque no se entienda el idioma. Estas escuelas ofrecen varios horarios en régimen extra-escolar. Por su parte, las escuelas-mezquita surgieron en los años 80, coincidiendo con la dictadura del general Muhammad Zia-ul-Haq, a raíz de una iniciativa del Gobierno de Pakistán de convertir las escuelas coránicas de las áreas rurales en escuelas primarias. Para ello, se añadían a la formación coránica asignaturas como matemáticas y urdu básico que eran impartidas por el imam local. El problema de estos centros era que los imames locales no poseían el conocimiento académico necesario y el gobierno no les proporcionaba una formación específica para desempeñar su nueva tarea (Anzar, 2003:14). Aunque muchas escuelas-mezquita se cerraron, otras muchas permanecieron, se consideran seculares y figuran como tales en los recuentos estatales.

En las madrazas se imparte un ciclo de formación religioso conocido como *dars-e-nizami* al que se llega tras ocho años de educación religiosa, que funcionó como antítesis al sistema moderno educativo colonial introducido por los ingleses antes de la partición y que se ha mantenido a lo largo de los posteriores gobiernos pakistaníes. Dentro de las escuelas de pensamiento islámico mayoritarias (Deobandi, Barelvi, Salafí Chií y Ahl Hadith), la mayor parte de las madrazas pakistaníes son seguidoras de las dos sectas principales del islam sunnita: deobanditas y barelvíes. En Anzar (2003) encontramos un desarrollo detallado del currículum y las materias que se imparten en cada uno de los ocho cursos. Cabe destacar que el objetivo del ciclo de ocho años es formar a los alumnos exclusivamente para la profesión religiosa, para lo que se estudia el Corán y otras materias como leyes y jurisprudencia islámica, lógica e historia del profeta o literatura árabe y persa. Según R.Zia (2003), en la mayor parte de estas instituciones la enseñanza sigue centrándose en la memorización del Corán y ocasionales enseñanzas religiosas, mientras que muy pocas ofrecen enseñanza de la lectura o la escritura de los idiomas locales o el inglés, aritmética o cursos de estudio modernos. Anzar (2003:16) apunta que, a partir de los sucesos del 11 de septiembre, algunas madrazas de centros urbanos han empezado a incluir materias seculares en su currículum.

### 3.6.3 Estratificación, idioma y cohesión social

Como se ha visto a lo largo del apartado, el sistema educativo pakistaní está fuertemente estratificado en base a la procedencia socio-económica del alumnado. Según Khalid y Khan (2006:320), el monopolio de los recursos educativos y de empleo por parte de las clases privilegiadas ha frustrado las expectativas de la gente común tanto a nivel económico como social.

La cuestión del medio de instrucción es muy representativa de esta estratificación. El inglés aparece como idioma de empoderamiento tanto porque permite acceder a los puestos de trabajo más lucrativos y de mayor responsabilidad, como por el prestigio social que lleva asociado. El idioma es también el mayor obstáculo que encuentran los alumnos educados en lenguas vernáculas (especialmente los originarios de zonas rurales) para acceder a puestos de poder. Según Rahman (2005), esta situación genera sentimientos encontrados entre la población pakistaní: por un lado existe una clara conciencia acerca de la necesidad de aprender la lengua y, por otro, un cierto resentimiento hacia lo que el inglés representa.

Como refleja el autor en distintas contribuciones (Rahman, 1997, 2004b, 2004a, 2005, 2012)), dependiendo del centro en el que se hayan formado los alumnos pakistaníes, sus visiones del mundo pueden ser radicalmente distintas. La máxima polarización se encuentra entre los estudiantes de las madrazas y los de escuelas elitistas. Mientras que los primeros viven en condiciones de marginalidad y pobreza y en ocasiones acuden al extremismo religioso para expresar su frustración, los segundos, en caso de acceder a posiciones de poder, utilizan el islam para legitimar sus privilegios. Las diferentes perspectivas e insatisfacciones de los alumnos pakistaníes suponen un serio obstáculo para la cohesión nacional y se manifiestan en una profunda polarización de la sociedad. Como indica

The madrasa students regard their Westernized counterparts as stooges of the West and possibly as very bad Muslims if not apostates. The Westernized people, in turn, regard their madrasa counterparts as backward, prejudiced, narrow-minded bigots who would put women under a virtual curfew and destroy all the pleasures of life as the Taliban did in Afghanistan. (Rahman 2004b:150)

Según Rahman (2004a:316), es urgente que la inversión estatal se desplace de los intereses de las clases privilegiadas y se destine a crear un sistema educativo justo que promueva la tolerancia, los valores humanos y la cohesión social.

## 3.7 Educación y género en Pakistán

Como se ha ido viendo a lo largo del capítulo, en Pakistán existe una diferencia muy notable en el acceso a la educación en función del género que se manifiesta en aspectos como la tasa de alfabetización, el porcentaje de alumnos y alumnas escolarizados en los diferentes niveles educativos, o la proporción de unas y otros que acceden a etapas educativas post-obligatorias. El objetivo de esta sección es explorar las razones a las que obedece este hecho.

Si bien el estatus de las mujeres pakistaníes es fruto de la intersección del género con otros factores como la procedencia socioeconómica, la casta, el origen urbano/rural, etc., la presión del patriarcado en la sociedad pakistaní hace que se pueda hablar de una situación de

subordinación sistemática que trasciende todas las categorías (Bari y Pal 2000:1). Según Butt y Shahid (2012:69), hasta finales del siglo XX, las mujeres en Pakistán eran tratadas como ciudadanas de segunda y discriminadas educativa, social, jurídica, económica y políticamente. Tras la el proceso de islamización que tuvo lugar durante la dictadura del general Zia-ul Haq (1977-88), la llegada de la democracia y los mandatos de Benazir Butto, Nawaz Sharif e incluso Musharraf (a pesar de tratarse de nuevo de una dictadura) trajeron consigo algunos progresos (Naz et al., 2013:25). Sin embargo, Pakistán continúa ocupando el penúltimo lugar después de Yemen en el ranquin mundial de brecha de género. Así, se encuentra en las últimas posiciones no solo en lo relativo a educación, sino también en participación y oportunidades económicas mujeres, salud y supervivencia (Hausmann y Tyson, 2017). Solo obtiene mejores puntuaciones (se halla en la posición 95 de 144) en el indicador de empoderamiento político, contexto en el que también destaca por haber sido Benazir Bhutto la primera mujer en un país musulmán en el cargo de primera ministra.

Hacer accesible la educación a las mujeres ha sido, al menos teóricamente, una de las grandes preocupaciones de los sucesivos gobiernos de Pakistán tras la llegada de la democracia. Sin embargo, las medidas para garantizar la igualdad de géneros han resultado muy poco efectivas y no se han dado los pasos necesarios para concienciar a la sociedad acerca de la importancia y los beneficios para el conjunto del país que supone un sistema educativo igualitario (Malik y Courtney, 2011:30). Así, existen toda una serie de factores económicos y socioculturales que condicionan notablemente el acceso de las jóvenes pakistaníes a la educación.

### 3.7.1 Factores económicos

Según Khan et al. (2011), la falta de recursos y la pobreza de las familias es el motivo principal por el que las familias no invierten en la educación de las hijas. En primer lugar, conviene tener presente que, en términos generales, los hombres son considerados responsables de proveer a la unidad familiar. En este sentido, se privilegia su acceso a la educación frente al de las mujeres porque les corresponderá a ellos competir para obtener recursos para la familia. Por su parte, las mujeres deben adquirir habilidades domésticas que les permitan ser buenas esposas y madres (Ahmad et al., 2014: 341; S.Shah, 2015:100).

Además, tradicionalmente, son los hijos quienes se responsabilizan económicamente de sus padres cuando dejan de trabajar, mientras que las eventuales ganancias económicas de las mujeres van a parar a su familia política (Aslam y Kingdon, 2008:22; S. Qureshi, 2004: 52). A consecuencia de ello, algunas familias pakistaníes (particularmente las de origen rural) continúan teniendo hijos hasta que alguno de ellos es varón. Por este motivo, las familias con hijas tienen en promedio más hijos que las familias solo con hijos varones y deben repartir sus recursos entre más personas y disminuir la inversión correspondiente a cada hijo. Así, la inversión educativa en las hijas, que ya era baja, disminuye aún más (Aslam, 2009:349).

Otro efecto de la disminución en la inversión educativa es que el porcentaje de niñas y jóvenes que acuden a escuelas privadas es mucho menor que el de varones. Dado que la calidad de las escuelas públicas en Pakistán es generalmente peor (Alderman et al., 2001; Rahman, 2005; Aslam, 2009), las perspectivas educativas y las opciones de inserción laboral de las mujeres se ven seriamente perjudicadas.



Además, puesto que el sistema de dote permanece vigente en muchos hogares pakistaníes, parte del ahorro necesario para costear los gastos de boda viene de la limitación de la inversión en educación. Para aliviar la carga económica que suponen las hijas, es frecuente que los padres las casen a edades tempranas y, en consonancia con la distribución tradicional de roles, que las trayectorias educativas de las jóvenes lleguen a su fin tras el matrimonio (Latif, 2009:427).

Por último, en el caso de las familias más humildes de los núcleos rurales, las mujeres desempeñan un papel muy importante como mano de obra barata o no remunerada y, en ocasiones, abandonan la escolaridad en las épocas de cosecha o siembra debido a las necesidades familiares (Latif, 2009:430). Este último apunte coincide con las observaciones de S.Qureshi (2004) que explica que, aunque la representación de las mujeres en los foros económicos o el mercado de trabajo formal es insignificante y la importancia que se otorga a su educación muy limitada, las mujeres pakistaníes desempeñan un papel importante como agricultoras, ganaderas y trabajadoras informales en la industria y el sector servicios.

### 3.7.2 Factores socioculturales y religiosos

Además de los aspectos económicos previamente mencionado, varios autores (Arai y Tabata, 2006; Calder et al., 2017; S.Shah, 2015) coinciden en señalar el *purdah* como uno de los impedimentos fundamentales para la escolarización de las jóvenes en Pakistán. El impacto del *purdah* es múltiple y se presenta en combinación con otros factores.

Una de las consecuencias directas de la segregación de géneros es que la mayoría de las escuelas son exclusivas de chicas o chicos y, puesto que económica y socialmente se privilegia la educación de los varones, los centros de escolarización femenina son, en términos generales, mucho más escasos y de peor calidad (Ahmad et al. 2014:340). Así, la falta de infraestructuras básicas como agua potable, lavabos o clases en determinados centros educativos suponen que muchas niñas abandonen la educación prematuramente (Saeed et al., 2011).

Además, el limitado acceso de las mujeres a la educación hace que sean pocas las que llegan a adquirir una formación de docente adecuada. Así, el número de profesoras es reducido y, como consecuencia, las hijas de las familias más observadoras de la segregación de sexos no acuden a las escuelas en las que no hay profesoras para evitar el contacto con docentes varones (S.Shah, 2015:115).

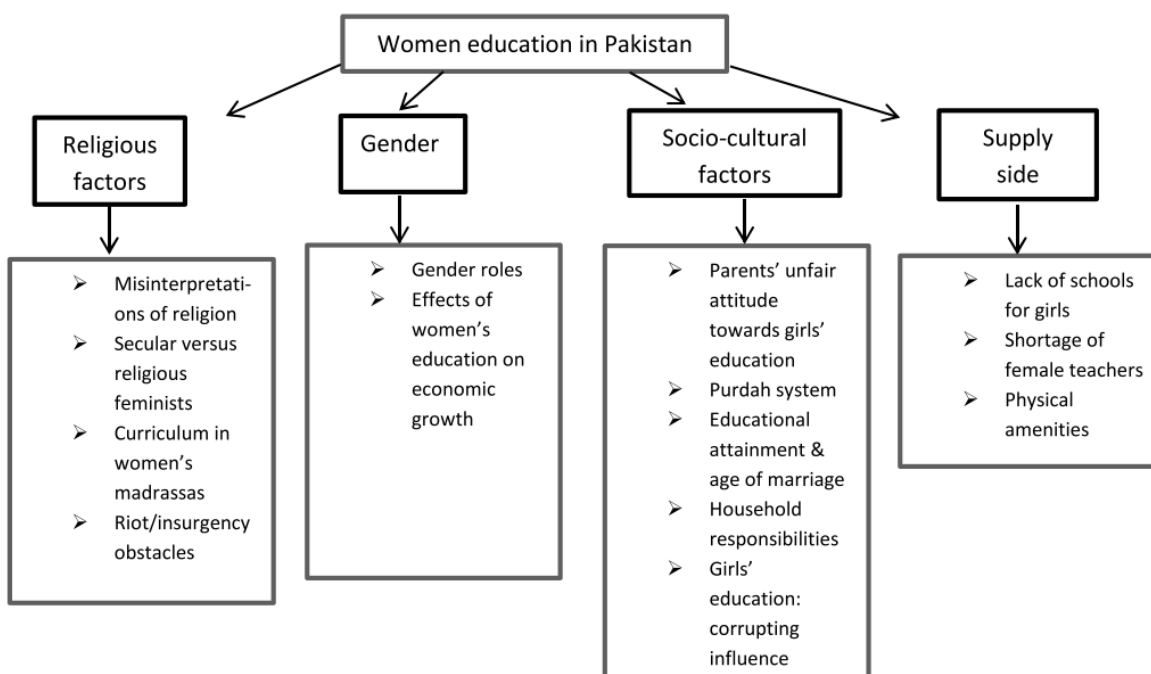
Por otro lado, en los casos en los que los colegios se encuentran lejos del domicilio familiar y las hijas no pueden utilizar un transporte, el acoso verbal o físico al que se ven sometidas por parte de algunos hombres las jóvenes que hacen el trayecto a pie, las disuade a ellas y a sus familias de acudir a la escuela (Arai y Tabata, 2006; Mumtaz y Shaheed, 1987:31; S.Shah, 2015:110).

Según Qureshi (2004:13), la seguridad física de las hijas adolescentes es una de las mayores preocupaciones de las familias. Así, para evitar exponerla a eventuales peligros, es habitual que desde muy jóvenes se les asignen tareas domésticas y roles de dependencia que reducen su movilidad, limitan su poder de decisión y su participación en la vida pública, impiden que exploren y conozcan sus derechos, hacen que desarrollen un bajo concepto de sí mismas y merman sus aspiraciones.

S. Shah (2015:96) observa que determinadas interpretaciones erróneas del islam también tienen efectos negativos sobre el acceso a la educación de las mujeres pakistaníes: algunos líderes religiosos rechazan la educación de las mujeres puesto que consideran que es una fuente de contaminación occidental. Además, la talibanización de algunas regiones pakistaníes, concretamente en la región del Khyber Pakhtunkhwa, ha hecho que los centros de educación mixta y de mujeres sean objetivo de ataques terroristas (Ahmad et al. 2014:342). Especialmente conocido es el caso de la premio Nobel de la Paz Malala Yousafzai, que fue víctima de un intento de asesinato a causa de su activismo a favor de los derechos educativos de las mujeres en el valle del Swat, al noroeste de Pakistán.

Por otro lado, Bradley y Saigol (2012:687) sugieren que el tipo de educación que se proporciona en las madrazas no va encaminada a promocionar la igualdad ni el empoderamiento de las mujeres y que el currículum que se imparte refuerza su subordinación y los valores del patriarcado.

Finalmente, lejos de promover el cambio social, los libros de texto y el currículum tal y como está diseñado son considerados por varios estudios como unos de los grandes responsables de la perpetuación de la discriminación de género (Dean et al.,2007; Malik y Courtney, 2011) puesto que no proyectan una imagen de la mujer como una ciudadana de plenos derechos. En la Imagen 4. Aspectos que condicionan las características de la educación de las mujeres en Pakistán. (Fuente: S.Shah, 2015), S.Shah (2015) propone un esquema de organización de los factores que se han ido tratando a lo largo del capítulo.



**Imagen 4. Aspectos que condicionan las características de la educación de las mujeres en Pakistán. (Fuente: S.Shah, 2015)**



## 4 Marco del estudio y revisión de la bibliografía

Dada la escasez de estudios específicos en Barcelona, Cataluña y en el conjunto del Estado, mi análisis se nutre, fundamentalmente, de los debates en torno a las experiencias escolares y las trayectorias educativas y laborales de jóvenes musulmanas británicas de origen surasiático que comenzaron a finales de los años 80 en el Reino Unido y que continúan hasta la actualidad. Sin embargo, aunque estos estudios resultan muy ilustrativos para el presente trabajo, es complejo importar sus hallazgos dada la importancia de distintos factores como la historia de contacto entre la mayoría y el grupo minorizado (Ogbu y Simons, 1998), la situación económica, el tejido institucional, la estructura de oportunidades socio-laborales o las características del sistema educativo en el contexto de acogida a la hora de condicionar las experiencias y las perspectivas de estas mujeres (Brah, 1996; Brah y Minhas, 1985). Así, el objetivo de este capítulo es poner en diálogo estos estudios con bibliografía reciente acerca de educación, migración y minorías en el contexto catalán. En este sentido, el informe *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: un estat de la qüestió socioeducativa* (Ballestín, 2017) que repasa las contribuciones de los últimos 10 años en el contexto catalán, ha resultado particularmente interesante en la elaboración del capítulo.

Según Parker-Jenkins et al. (1997)<sup>2</sup>, la producción académica en torno a las aspiraciones y las experiencias de las jóvenes pakistaníes en el contexto británico se puede categorizar en 5 bloques: estudios descriptivos con poco análisis en profundidad (Hussain y Samarasinghe, 1987); investigaciones orientadas a comparar su rendimiento con el de otros alumnos (Thornley y Siann, 1991); estudios que enfatizan los aspectos culturales o la influencia familiar en los resultados académicos de las jóvenes (Siann y Khalid, 1984; Wade y Souter, 1992; Abbas, 2003); trabajos que basan su análisis en el modelo del choque cultural (*culture clash*) y la negociación entre los contextos escolar y familiar (Tanna, 1990; Abbas, 2002b; Ghuman, 2003); y, finalmente, investigaciones más recientes que consideran que son múltiples los aspectos ideológicos, culturales y estructurales que contribuyen a la creación de identidades escolares y de género que persisten en el acceso al mundo laboral (Ahmad, 2001; Dwyer y Shah, 2009; Haw et al., 1998; Hutnik y Street, 2010; Tyrer y Ahmad, 2006; B. Shah et al., 2010; Shain, 2000). Para la presente investigación, son este último grupo de estudios, todos ellos influidos por el marco analítico propuesto por Brah (1996), los que revisten mayor interés. Según Brah (1996), los aspectos estructurales, culturales y de agencia están íntimamente relacionados, no se pueden privilegiar unos sobre los otros y precisan un marco analítico flexible que dé cuenta de su interacción. Esta cuestión se retomará en el apartado metodológico.

A la hora de trasladar estos estudios al contexto de la presente investigación, es importante hacer una serie de observaciones. En primer lugar, la historia de la comunidad pakistaní en Barcelona es reciente, mientras que el Reino Unido ha sido el destino preferido del movimiento migratorio pakistaní desde antes incluso de su génesis nacional (H. Valenzuela, 2010; Beltrán y Sáiz, 2007). Así, muchos de los estudios desarrollados en el Reino Unido analizan las experiencias de jóvenes nacidas ya en la sociedad receptora. En contraste, como se planteó en el apartado contextual y se verá más adelante, la mayoría de las mujeres pakistaníes que residen en Barcelona han llegado en la última década (Ajuntament de Barcelona, 2017). Pertenecer a las primeras generaciones tiene implicaciones claras, entre otros aspectos, en lo relativo a la

---

<sup>2</sup> Conservo los bloques de Parker-Jenkins et al. (1997), pero introduzco referencias a investigaciones posteriores.

competencia lingüística o al conocimiento del sistema educativo, que afectan a las experiencias educativas de las jóvenes.

Por otro lado, es preciso considerar la vinculación colonial entre Pakistán y el Reino Unido y el hecho de que el inglés, aun cuando no lo hable todo el mundo, es uno de los idiomas oficiales de Pakistán (Rahman, 2004b). Esta vinculación colonial afecta a la construcción mutua y la representación del 'otro' (Said, 1978) y tiene un claro impacto en el tipo de relaciones que se establecen entre el grupo mayoritario y el minoritario (Ogbu y Simons, 1998). Según Tolsanas (2007:33), en la incorporación de ciudadanos de orígenes diversos a las sociedades receptoras, la manera en que la cultura hegemónica representa el bagaje cultural minoritario desempeña un papel fundamental.

Finalmente, conviene considerar que no solo la migración pakistaní, sino la migración internacional en general es un fenómeno mucho más reciente en el contexto catalán que en el británico. Así, las políticas públicas destinadas a dar respuesta al fenómeno migratorio tienen mucho menos recorrido y no ha habido un periodo que se pueda enmarcar dentro del paradigma multicultural, cosa que sí ha sucedido en el Reino Unido.

Con estas observaciones en mente, repasaré una serie de contribuciones de los contextos catalán y británico organizados en torno a los siguientes bloques temáticos: las opciones personales, la experiencia escolar, el contexto familiar, la vinculación comunitaria, las perspectivas y oportunidades de futuro y los procesos de negociación y construcción identitaria que tienen lugar.

#### **4.1 Trayectorias educativas de jóvenes pakistaníes**

Los estudios británicos suelen establecer una diferencia entre las mujeres pakistaníes de primera generación y sus hijas nacidas en destino y que acceden al sistema educativo británico desde edades tempranas. Las primeras a menudo llegaban a la sociedad receptora con escasas nociones de los idiomas locales, lo cual, en combinación con los bajos niveles educativos y las responsabilidades domésticas, se traducía en unos niveles de participación en el mercado laboral muy bajos (Werbner, 1990; Shaw, 2000; Dale et al., 2002). Las mujeres de las generaciones posteriores tienen, en términos generales, aspiraciones educativas y laborales más altas que las de sus madres y sus patrones de inserción laboral son muy distintos (Dale et al., 2002:970).

Las investigaciones acerca de estas nuevas generaciones reflejan la existencia de un notable aumento en el rendimiento educativo y en la continuidad en las etapas post-obligatorias (Abbas, 2003; Archer y Francis, 2007; Dwyer y Shah, 2009b; Tyrer y Ahmad, 2006), así como una diversificación de las opciones educativas (B. Shah et al., 2010; Dale et al., 2002). Además, se observa que los resultados de las jóvenes pakistaníes superan a los de sus compañeros varones en la mayoría de disciplinas y que su tasa de obtención del título equivalente al graduado escolar es porcentualmente mayor (Archer y Francis, 2007:7-12, Ijaz y Abbas, 2010:316). Sin embargo, Mohammad (2005:190) analiza los datos del *Office of National Statistics* del Reino Unido para afirmar que las jóvenes de origen pakistaní y bangladesí son, de entre todas las minorías étnicas, las que menos títulos universitarios obtienen.

Según Bolognani (2015:3), algunas jóvenes pakistaníes británicas atribuyen un valor intrínseco a la educación y consideran que es un remedio contra determinadas actitudes retrógradas, la

discriminación de género o la falta de integración. Además, muchas mujeres entienden la educación como un medio de movilidad social (Dale et al., 2002:953), aunque son conscientes de la dificultad que entraña competir con la población local y observan que para alcanzar sus metas, sus habilidades deben superar con creces a las de sus compañeros (Parker-Jenkins et al.,1997). Basit (1996:228) señala que, con frecuencia, las aspiraciones ocupacionales de las niñas y jóvenes expresan un deseo general de movilidad social ascendente y una forma de vida de clase media en lugar de una voluntad específica de sobresalir en un campo particular. Dale et al. (2002:958) y Ahmad (2001) observan que las jóvenes destacan la independencia y seguridad que les proporciona tener una carrera propia, particularmente en la eventualidad de una ruptura matrimonial, o en caso de que sus maridos no puedan asumir la responsabilidad de proveer al conjunto de la familia. Además, Dale et al., (2002a, 2002b) detectan entre las jóvenes y sus familias una preferencia por determinadas carreras asociadas al funcionariado como derecho, medicina o contabilidad (preferencia compartida por otras comunidades surasiáticas (Modood, 2007; Modood y Shiner, 1994)). Este tipo de profesiones y cualificaciones permite a las jóvenes reducir las barreras en el acceso al mundo laboral tanto en un primer momento, como en la reincorporación posterior al embarazo y la baja maternal.

Si bien las familias se suelen mostrar muy partidarias de la educación de sus hijas, es fundamental que las opciones de las jóvenes no pongan en peligro el honor familiar. Sin embargo, como se verá en detalle más adelante, hay diferencias considerables en la manera en que la idea de conservar el honor incide en la vida de las mujeres (Dale, 2002: 961). Mohammad (2005:179) sitúa a las mujeres trabajadoras de la clase obrera británica en un contexto de declive global del secularismo y reafirmación de las ideologías islamistas de derecha que promueven unos ideales específicos de feminidad. Según la autora, estos ideales enfatizan la posición de las mujeres dentro de la familia islámica y emplean un enfoque doble para asegurar que las niñas pakistaníes los cumplan: por un lado, promueven la autorregulación a través de un énfasis en la socialización de los niños y la transmisión de valores a través en la infancia. Por otro lado, se establece un marco regulatorio que involucra a los padres y a la comunidad para garantizar que las mujeres se ciñan a ciertos modelos de conducta. Sin embargo, la autora enfatiza que las mujeres pakistaníes son sujetos que pueden o no responder a las expectativas de los demás y pueden cumplir, rechazar, negociar o reinterpretar los modelos que se les imponen (Mohammad, 2005: 180).

Haw et al. (1998:169) señalan que, muy a menudo, las trayectorias educativas de las jóvenes pakistaníes implican a la familia y a la comunidad. Además, hay una serie de actores significativos que desempeñan un papel importante en la formación de las aspiraciones de estas jóvenes (Brah, 1996). Por ejemplo, los profesionales de la educación, sus compañeros de escuela, sus grupos de socialización, las instituciones, los medios y, en resumen, todas las articulaciones híbridas de aquellos en los contextos en los que participan (Comas et al., 2008:56).

Por otro lado, como sugiere Khurshid (2015:98), tener acceso a una determinada educación implica adquirir una posición privilegiada que permite cuestionar la moral islámica y de clase media, y participar en luchas ‘dentro’ y no ‘contra’ las instituciones de la familia, la comunidad y el Islam. Por lo tanto, como observa la autora, es preciso revisar y problematizar la narrativa de la modernidad que presenta la educación de las mujeres como una expresión de la elección libre e individual frente a los marcos opresivos de la familia, la comunidad y el Islam.

Como se apuntó previamente, en el contexto español, las experiencias y perspectivas educativas de las mujeres pakistaníes han recibido poca atención académica. La mayoría de las

contribuciones son fruto de una serie de estudios llevados a cabo por investigadoras de la Universidad de La Rioja. Además de una serie de contribuciones particulares (Goicoechea et al., 2011; Goicoechea, 2011; Goicoechea y Suberviola, 2013), el resto de publicaciones se hallan recopiladas en las Actas de la III Reunión Científica de Igualdad y Género (Suberviola et al., 2014) y en el manuscrito “Mujeres que miran a mujeres. La comunidad pakistani” (Goicoechea y Clavo, 2014). Entre otros aspectos, Goicoechea et al. (2012:179) observan una diferencia importante entre la matriculación escolar masculina y femenina pakistani que atribuyen a la no escolarización de niñas menores de 16 años. Además, las autoras estudian el impacto negativo ejercido por la comunidad pakistani sobre las opciones y trayectorias educativas de las jóvenes (Goicoechea et al., 2011:10). Goicoechea et al. (2012:143) y Goicoechea y Suberviola (2013) reflexionan sobre la importancia de promover las habilidades lingüísticas para garantizar la integración social y sugieren que se debe hacer dentro del aula ordinaria para evitar la segregación de estudiantes extranjeros (ver también Ballestín, 2017:33; Pàmies, 2013). Las autoras muestran su preocupación acerca de la falta de socialización intercultural (Goicoechea et al, 2014: 149) e incluyen una breve reflexión acerca de la influencia del Islam en la vida de las jóvenes a través de su propia interpretación (íbid, 164). Sin embargo, estos estudios no llegan a reflejar la complejidad de los factores estructurales, institucionales y de agencia que condicionan las trayectorias de las jóvenes, no hacen referencias al racismo estructural de la institución educativa y se centran principalmente en las restricciones culturales y religiosas que afectan a las vidas de las mujeres.

En el contexto catalán, Rifà Valls et al. (2010) abordan la interpretación de las relaciones entre inmigración, género y escuela de un grupo de jóvenes procedentes de India y Pakistán a través de la construcción de sus narrativas visuales. Entre otros aspectos, las autoras reflexionan acerca de la movilidad espacial diferenciada de las jóvenes, la influencia de la familia y la comunidad en la elección de carreras, la problemática con el idioma, el papel del matrimonio en sus vidas o la situación de vigilancia por parte de comunidad a la que se sienten sometidas. En contraste con los estudios de La Rioja, estas autoras sí que recogen la percepción de las jóvenes acerca de los prejuicios sobre el colectivo pakistani presentes en el contexto receptor y exploran la heterogeneidad presente dentro de las dos comunidades establecidas en Barcelona.

En las próximas secciones, desarrollaré los aspectos planteados en esta breve revisión y cómo se interrelacionan entre sí a la hora de condicionar las experiencias educativas de las jóvenes.

## **4.2 Contexto familiar**

### **4.2.1 Situación socioeconómica y tipos de capital**

Una conclusión importante del trabajo de Abbas (2002a:468) es que la marginación económica y social de determinadas familias pakistani se traduce en una experiencia educativa igualmente inadecuada. En su estudio acerca de las trayectorias de escolarización selectiva de los estudiantes musulmanes del sur de Asia en Birmingham, Abbas (2007) recuerda la teoría de la reproducción de Bourdieu: el autor explica cómo las familias de entornos socioeconómicos desfavorecidos también pasan a estar culturalmente desfavorecidas. Muchas familias pakistani desconocen las mejores oportunidades educativas porque este conocimiento proviene de redes sociales y contactos a los que no tienen acceso. Por lo tanto, sus hijos no pueden beneficiarse de

la ventaja que tal conocimiento significaría.

Those South Asian children who have been socialised into the dominant culture have a huge advantage over other children because schools reproduce dominant cultural values and ideas. The ability to ‘speak the language’ of the educational system and the teachers produces a tremendous advantage (Abbas, 2007:87)

También en el contexto catalán, la situación socioeconómica de las familias se considera la razón fundamental del bajo rendimiento de los estudiantes de origen inmigrante (Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011). Según Garreta (2011:1539), cuanto mayor es el nivel socioeconómico, mayor es la capacidad de las familias para comprender el nuevo sistema educativo y el proceso que están viviendo sus hijos. Las familias de origen socioeconómico más bajo o que no han accedido a la educación no pueden participar en profundidad ni entender la complejidad de los procesos de escolarización. Mientras que Bowles y Gintis (1976) consideran que el sistema educativo está diseñado deliberadamente para perpetuar las desigualdades de clase, Willis (1977) argumenta que la desafección escolar está alimentada por otros factores como las tradiciones familiares y comunitarias o la cultura de pares en la construcción de las masculinidades (o feminidades (McRobbie, 1991)).

Sin embargo, según Ahmad (2001:143), en el caso de las mujeres musulmanas del sur de Asia, la educación superior supone un activo independientemente de la formación y la clase social de sus familias. Además, en su estudio sobre el rendimiento escolar de las mujeres musulmanas británicas del sur de Asia, Ahmad (2001: 143) señala que la mayoría de las estudiantes universitarias a las que entrevista provienen de entornos de clase trabajadora. En la misma línea que Ahmad, Haw et al. (1998: 170) observan que, a pesar de las dificultades financieras y la falta de educación formal, la mayoría de las familias pakistaníes tienen claros los beneficios que comporta educar a sus hijas. B. Shah et al., (2010: 1123) argumentan que, aunque la situación socioeconómica desempeñan un papel importante, el *capital étnico* (Modood, 2004) es fundamental a la hora de explicar por qué muchos pakistaníes británicos de clase trabajadora acceden a la educación superior. Los crítica de los autores a Bourdieu radica en que no considera la etnicidad como un activo (B. Shah et al., 2010: 1112) y se basan en una serie de estudios sociológicos (Zhou y Lin, 2005; Zhou, 2005) para sugerir que la desventaja económica puede ser compensada por el *capital social* en forma de normas, valores y redes familiares, así como un amplio conjunto de valores y vínculos comunitarios que promueven metas educativas concretas (B. Shah et al., 2010: 1113).

Según Feliciano (2005:841), el *capital instructivo* de las familias previo a la migración a menudo se reproduce entre las generaciones posteriores. Sin embargo, Bolognani (2015:9), argumenta que, en función de las características de los centros a los que acuden los alumnos, esta predicción pierde valor. Así, según la autora, en las escuelas en las que la diversidad recibe una atención adecuada, se les proporciona a los jóvenes una variedad de oportunidades que van más allá de las expectativas y los referentes familiares (Bolognani, 2015:4). Sin embargo, para que se den estas circunstancias, los centros necesitan medios y recursos de los que muy frecuentemente no disponen. Especialmente, dado el nivel de segregación escolar que afecta a las escuelas catalanas y los recortes en materia educativa que siguieron a la crisis económica (Ballestín, 2017:33; Bonal, 2012).



#### 4.2.2 Actitudes de las familias hacia la educación

Son muchos los estudios que tratan la influencia de las actitudes y la participación de las familias en las experiencias educativas de los jóvenes de origen inmigrante (Garreta, 2008, 2010; Terrén y Carrasco, 2007). Como indican Archer y Francis (2007:71), la política educativa británica ha tendido a situar a las familias de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas como parte del problema de su bajo rendimiento escolar, asumiendo que sus expectativas con respecto a la educación de sus hijos son bajas. Sin embargo, Basit (1997) y McGee y Hardman (2012) se basan en estudios previos (Afshar, 1989; Mirza, 1992; Brah y Shaw, 1992) para afirmar que la mayoría de las familias de origen pakistaní tienen una actitud positiva hacia la educación de sus hijas. En esta misma línea, B. Shah et al. (2010) indican que, independientemente de la clase social, las familias pakistaníes británicas fomentan los estudios superiores entre sus hijos y proyectan sobre ellos expectativas muy altas. Sin embargo, Haw et al. (1998) explican que, por muy positivas que sean las actitudes de las familias, a veces la desconfianza hacia el contexto social dentro del cual se imparte la educación se convierte en una fuente de preocupación (aspecto que también reflejan algunos estudios sobre la comunidad pakistaní de Barcelona (J. I. Qureshi, 2009)).

En su investigación acerca de las consecuencias inesperadas que supone la participación en el sistema educativo británico para las familias pakistaníes, Bolognani (2015) observa que, a menudo, las familias con niveles educativos bajos priorizan los argumentos económicos y la posibilidad de que sus hijos accedan a un trabajo seguro y estable. En consecuencia, las Humanidades y las Artes suelen gozar de poca popularidad. Bolognani (2015) advierte diferentes tipos de actitudes frente a la educación: algunas familias expresan su preocupación acerca de los ‘malos hábitos’ que sus hijos, especialmente las hijas, podrían adquirir; mientras que otras consideran que la educación representa una oportunidad para el crecimiento cívico y la posibilidad de alcanzar un futuro prometedor (Bolognani, 2015:5). Uno de los aspectos que inquieta a las familias es la escasa disciplina que inculcan los docentes británicos (Bolognani, 2015:3). Además, Bolognani señala que, en lo relativo a la educación moral, las familias establecen una diferencia entre hijas e hijos: mientras que a las niñas se las educa en la prevención moral y el recogimiento, a los niños se les otorga más libertad y se les castiga en caso de que se involucren en actividades dudosas. Dale et al. (2002: 960) observan que estos distintos grados de libertad pueden ser uno de los motivos por los cuales las jóvenes obtienen mejores resultados académicos.

Ahmad (2001:144) sugiere que la educación de las hijas representa un activo para las familias en dos sentidos: por un lado, se anima a las hijas a estudiar para que sean independientes económicamente. Por otro, que las hijas dispongan de titulaciones confiere ciertos niveles de prestigio al resto de los miembros de la familia. Basit (1996), Shaw (2000) y Ahmad (2001) explican que los títulos y las cualificaciones suponen para algunas familias un especie de ‘póliza de seguros’. Aun cuando no implique necesariamente que las hijas vayan a trabajar, disponer de un cierto nivel educativo se considera una fuente de tranquilidad en caso de que el matrimonio fracase, el esposo pierda su empleo o la familia necesite complementar sus ingresos (Ahmad, 2001; Dale et al., 2002).

Aunque tanto la educación de las hijas como la de los hijos se convierten en un tipo de capital para las familias, las expectativas que se tienen hacia unas y otros son bien distintas: mientras que a los hijos se les anima a desempeñar profesiones lucrativas, en el caso de las hijas, la

educación se entiende como una forma de simbolizar su ‘valor’, tanto dentro como fuera de la familia (Shaw, 2000:180). Aunque el ‘valor’ obtenido a través de los estudios puede mejorar sus perspectivas matrimoniales, también puede limitarlas (Ahmad, 2001:147). Así, la sobrecualificación o el aumento de la edad a la hora de contraer matrimonio son algunas de las preocupaciones que describen las mujeres musulmanas con estudios superiores que, según Ahmad (2012:193), se encuentran con dificultades crecientes a la encontrar una pareja adecuada.

Como se sugirió previamente, varios autores identifican una cierta preocupación entre las familias acerca de los efectos de exponer a sus hijas a los valores y la educación secular occidental (Afshar 1989; Basit 1996, 1997; Haw et al., 1998; Shaw, 2000; Ahmad, 2001; Bolognani, 2015). Sin embargo, para algunas de estas jóvenes, la educación superior se convierte en un medio para ganar confianza en sus identidades culturales, religiosas y personales (Ahmad 2001: 144). Shaw (2000:179) observa que, muy a menudo, las mujeres pakistaníes con títulos superiores continúan desempeñando roles tradicionales dentro y fuera de las familias. Además, muchas de ellas permanecen social y moralmente vinculadas con las redes comunitarias (Basit, 1996:426) y se comprometen con la defensa y la revisión crítica de sus valores (Brown, 2006; Dwyer, 1999a). Mientras que algunos autores consideran que acceder a la educación superior implica renunciar a los valores y prácticas ‘tradicionales’ (Bhopal, 1997, 1998; Goicoechea et al., 2014), otros como Khurshid (2015: 98) insisten en que las luchas y las reivindicaciones tienen lugar dentro y no contra las instituciones familiares, religiosas y comunitarias.

Por otro lado, en su estudio acerca de las negociaciones entre jóvenes marroquíes y sus familias, Bertran et al. (2016:162) observan que, a menudo, la agencia de las jóvenes en la elección de sus trayectorias educativas se ejerce más allá de los límites establecidos por las familias. En este sentido, sus logros educativos, en ocasiones, implican un distanciamiento emocional tanto de sus familias extensas, como del grupo intraétnico e incluso de sus madres y padres (Bertran et al., 2016:178).

### **4.3 Experiencia escolar**

#### **4.3.1 Contexto receptor y escolarización**

En el context catalán, Comas et al. (2008: 19) observan que, a menudo, las familias inmigrantes se instalan en barrios de clase obrera caracterizados por el desempleo y el abandono escolar temprano. Las autoras sugieren que este tipo de contextos no ofrecen muchas posibilidades de movilidad social ascendente ni a los ya establecidos ni a los ciudadanos que se incorporan (Comas et al., 2008:19). Además, frecuentemente, las familias locales retiran a sus hijos de los centros con mucho alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas, lo cual aumenta el aislamiento de estos alumnos de la cultura hegemónica (Abbas, 2007:87). Así, muchos autores (Alegre et al., 2008; Ballestín 2017, Bonal, 2013; Carrasco 2008; Gibson et al., 2011:90) advierten acerca del aumento de los niveles de segregación escolar en los centros públicos catalanes, en parte debido a que las escuelas concertadas no están obligadas por ley a aceptar la misma tasa de alumnado inmigrante que los centros públicos. Si bien la formación de guetos es una preocupación importante, Ballestín (2017) y Carrasco (2008) indican que no es la

concentración de alumnado de origen inmigrante lo que convierte a los centros en guetos, sino la combinación de una serie de factores: el abandono institucional, económico y profesional y la falta de confianza de las familias y los propios docentes en la capacidad integradora de los centros. Sin embargo, Pàmies (2013:133) observa que muchos alumnos de origen inmigrante están escolarizados en centros poco prestigiosos y que no fomentan el éxito académico. Así, las experiencias, expectativas y posibilidades relacionales de los jóvenes quedan drásticamente limitadas.

Por otro lado, como indica Ballestín (2017: 74), las oportunidades escolares (reales y percibidas) y los contactos interculturales que los alumnos tienen dentro y fuera de la escuela están muy condicionados por la organización de los centros a los que acuden y cómo se les sitúa (social y físicamente) dentro de ellos. Así, Pàmies (2013:156) sugiere que, en ocasiones, los propios mecanismos que deberían proporcionar atención a la diversidad se convierten en herramientas de exclusión. Un ejemplo de ello son las agrupaciones por niveles: frecuentemente, se sitúa a los estudiantes de origen inmigrantes (especialmente aquellos con una historia crítica de contacto con la sociedad receptora (Gibson et al., 2013)) en agrupaciones de nivel bajo. Pàmies (2013:56) apunta a que, permaneciendo en dichos grupos, además de estar expuestos a un capital educativo menor, los alumnos interiorizan su condición económica y social subalterna como algo inevitable y natural.

Por último, en el contexto británico, a menudo se considera la proporción de profesorado perteneciente a minorías étnicas como uno de los aspectos que permite analizar la manera en que se implementan las políticas y medidas multiculturales en los centros (Abbas 2002a: 461; Haw, 1995). Sin embargo, en el contexto catalán, con una tradición migratoria más reciente y en el que, para acceder a la función pública es preciso tener la nacionalidad española, la representación de las minorías étnicas es mínima. Además, a estos dos aspectos se añaden otros mecanismos excluyentes que condicionan el acceso al mercado laboral (Brah, 1993a) y que se tratarán en detalle en próximas secciones.

#### **4.3.2 Dispositivos de acogida y aprendizaje de las lenguas**

En el contexto catalán conviven dos sistemas regulatorios superpuestos. La Ley Orgánica 2/2006 regula el marco en el se proporciona atención específica a los estudiantes que se incorporan al sistema educativo español de manera tardía. La ley establece que las respectivas Administraciones educativas deben garantizar el acceso del alumnado al sistema educativo español 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, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación (Jefatura del Estado, 2006). Asimismo, promulga que las Administraciones educativas deben tomar las medidas pertinentes para que las familias o los representantes legales de los alumnos reciban la información necesaria acerca de los derechos, deberes y oportunidades que comporta incorporarse al sistema educativa español, así como cualquier otra información que les resulte de ayuda en la educación de sus hijos e hijas.

Cataluña dispone de su propio sistema dentro del marco educativo español y presenta una serie de particularidades : el catalán es la lengua de instrucción y existe una política multilingüe que implica que se estudia español e inglés a partir de la educación primaria (Gibson et al.,

2013:91). El catalán se estableció como idioma de instrucción en 1983 como parte de una política destinada a proteger y promover la cultura y la lengua catalanas (ver Gibson et al., 2013; Vilà et al., 2013). La transición del castellano al catalán se vio facilitada por sus orígenes comunes y el hecho de que la mayoría de los docentes eran bilingües y casi todos los alumnos hablaban español. Sin embargo, la llegada de alumnos que desconocían el castellano trajo consigo nuevas dificultades educativas (Vila, 2006). La cuestión es particularmente compleja porque, aunque el catalán es el idioma de instrucción, muchos estudiantes inmigrantes se instalan en contextos castellanohablantes. Según Ballestín (2017:184), el modelo actual ha conseguido el objetivo de promover el uso del catalán en el contexto educativo institucional, pero no ha sido capaz de transformarlo en la lengua de comunicación informal, especialmente en los grandes contextos urbanos de la provincia de Barcelona (Vilà et al., 2013).

El *Departament d'Ensenyament* es el organismo local responsable de la aplicación y la implementación de las medidas de acogida y los programas para proporcionar a los alumnos recién llegado (*nouvinguts*) los recursos necesarios para facilitar su proceso de adaptación e inserción social. Para ello, se han promovido diferentes medidas desde que la realidad migratoria hizo necesario incluir planes específicos para satisfacer las necesidades de una gran parte de la población. Aunque las estrategias y las políticas han ido variando a lo largo del tiempo, me limitaré a presentar el Plan LIC (*Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*) y las aulas de acogida (*aulas d'acollida*), puesto que eran los mecanismos en vigor en el momento de mi investigación.

El *aula d'acollida* se concibió como un espacio de recepción abierto destinado a proporcionar a los alumnos las herramientas para relacionarse con sus compañeros y con el profesorado, facilitando su incorporación a las aulas ordinarias (Alegre et al., 2008b: 18). Así, su intención no es la de formar expertos en catalán, sino permitir al alumnado adquirir un conocimiento básico del idioma de instrucción. El *aula d'acollida* debía ser un recurso abierto, flexible y temporal: abierto porque los estudiantes entran y salen puesto que también asisten a clases con su grupo de referencia; flexible porque debe estar preparado para satisfacer las necesidades de estudiantes variados y debe estar organizado de manera que no interfiera con las actividades y las asignaturas que los *nouvinguts* comparten con sus compañeros del aula ordinaria; y temporal porque funciona como un elemento de transición entre la llegada de los estudiantes al centro y su incorporación final al aula ordinaria (Alegre et al., 2008b: 17).

Junto al *aula d'acollida*, el Plan LIC establece que a los alumnos *nouvinguts* se les asigna un tutor de bienvenida. Sin embargo, se insiste en que toda la comunidad educativa es responsable de adaptar la dinámica escolar para que se convierta en un centro acogedor (Alegre et al., 2008b; Ballestín, 2017). Otras medidas previstas por el Plan LIC son la disposición de servicios de estudio asistido (*Estudi Assistit*) para alumnos de contextos socioculturales desfavorecidos o los servicios de traducción e interpretación entre las familias y los centros (Ballestín, 2017:36). Sin embargo, los recortes en materia educativa que siguieron a la crisis supusieron un importante paso atrás en la implementación de estas medidas (Vargas-Urpi y Arumí, 2014).

Goicoechea et al., (2012:142) señalan que un conocimiento adecuado de la lengua del contexto receptor es indispensable para el uso del sistema educativo y es también un elemento fundamental para la integración. Según Alba y Holdaway (2013), en función de la familiaridad que se tenga con el nuevo idioma, puede tardarse de 5 a 7 años hasta que se proporciona a los alumnos la competencia académica necesaria para alcanzar sus aspiraciones educativas. Por otro lado, separar a los alumnos de sus compañeros del grupo ordinario durante semejante periodo de

tiempo, puede representar un gran impedimento para su integración académica y social (Gibson et al., 2013:101). Así, en el contexto multilingüe catalán, los mecanismos abiertos y flexibles que no impiden la socialización con el grupo ordinario aparecen como una solución de compromiso interesante (Vilà, 2012).

Sin embargo, sin negar la importancia de las *aules d'acollida* como herramientas para fomentar el aprendizaje de la lengua y la inclusión educativa, algunos autores (Alegre et al., 2008b; Alegre, 2011; Ballestín, 2017) identifican, en su implementación, ciertas tensiones entre lógicas inclusivas y segregadoras. Los autores indican que en la puesta en práctica efectiva, las aulas corren el riesgo de convertirse en pequeños guetos dentro de los centros. Eso sucede en mayor medida según se avanza en los niveles educativos y las *aules d'acollida* son cada vez espacios más cerrados. Así, en ocasiones, llegan a convertirse en reductos a los que se deriva a los alumnos a causa de sus bajos niveles educativos y lingüísticos, buscando con ello evitar complicaciones en el 'normal' funcionamiento de las clases ordinarias (Alegre, 2005).

### 4.3.3 Personal docente y orientación académica

Como indica Shah (2009:525), las realidades multiétnicas requieren un conocimiento, una comprensión y una sensibilidad mayor y, por tanto, se convierten en un desafío para el personal docente. Para los alumnos de minorías étnicas, el profesorado es un contacto importante con la población mayoritaria y los estereotipos que puedan tener impactan negativamente en su rendimiento (Basit, 1997:436; Castejón, 2017) Además, de acuerdo con Terrén (2001: 90), los estudiantes de origen inmigrante a menudo carecen tanto de recursos materiales como simbólicos en el contexto receptor, lo cual atribuye a los docentes una dimensión nueva e importante. Los estudiantes consideran al profesorado muy relevantes y su autoconcepto está seriamente condicionado por la manera en que sienten que sus docentes los perciben (Jordán, 2000). Además, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) apuntan a que las identidades escolares del alumnado se construyen en función de las oportunidades y las posibilidades que el personal docente y los centros ponen a su alcance, aspecto que corroboran los estudios de Bereményi, (2007a) y Pàmies (2006) entre otros.

Las investigaciones de Basit (1997:436) sobre la visión del profesorado acerca de las alumnas pakistaníes y bangladesíes indican que, en ocasiones se malinterpreta sus valores y prácticas religiosas y culturales y se ejerce una presión implícita para que las jóvenes se adapten a la cultura hegemónica. Igualmente, otros estudios en el contexto británico (Brah y Minhas, 1985; Brah y Shaw, 1992; Mirza, 1992; Tyrer y Ahmad, 2006:10) sugieren que la etnicidad de estas jóvenes hace que el profesorado tenga menos expectativas acerca de su futuro y condiciona el tipo de orientación académica que les proporciona. Además, Ballestín (2015:376) observa que, de manera inconsciente, el profesorado atribuye a la naturaleza individual del alumno respuestas generadas por las propias relaciones de poder y reproducción que operan en el contexto escolar.

En esta misma línea, Brah (1993a:451) observa que las bajas expectativas y los estereotipos del personal educativo y de orientación académica representan un claro obstáculo en las carreras profesionales de las mujeres pakistaníes. Brah (1993a:447) reflexiona sobre el impacto de ley de inmigración británica que sitúa a las mujeres asiáticas reagrupadas en posición de 'dependientes económicas' de sus cónyuges. A causa de ello, la orientación que les ofrece el profesorado está condiciona por el imaginario colectivo que las representa como personas sin un proyecto

económico propio y que están esperando el momento de casarse. Así, desde las instituciones escolares se juega un papel activo fomentando o desaconsejando ciertas trayectorias educativas.

En el contexto español, Actis et al. (2006) sugieren cierto profesorado mantiene discursos de superioridad con respecto a su alumnado musulmán al que consideran retrógrado, especialmente en lo que respecta a las relaciones de género. Los autores reflexionan sobre la falta de conciencia de estos docentes acerca de los mecanismos patriarcales presentes en la sociedad receptora y dentro de las propias escuelas (Actis et al., 2006: 40). Igualmente, Gibson et al. (2013:101) observan que, en los centros educativos, tiende a fomentarse una especie de conocimiento estereotipado acerca de los orígenes del alumnado que se basa en costumbres, alimentos y vestimenta “tradicionales”. Estas visiones reduccionistas contribuyen a perpetuar la imagen de los estudiantes como extranjeros eternos procedentes de culturas atrasadas y ligadas a la tradición y puede conducir a que el alumnado interiorice percepciones negativas acerca de sus orígenes. Así, como indica Ballestín (2017:207), es preciso actualizar y reforzar la formación de los docentes para evitar que reproduzcan imaginarios esencialistas que puedan afectar las expectativas de los estudiantes.

#### **4.4 Vinculación familia-escuela**

En su estudio acerca de las dinámicas que condicionan la relación entre familias de origen inmigrante e instituciones educativas en el contexto catalán, Garreta y Llevot (1999:112) identifican dificultades de tipo lingüístico, institucional, cultural y socioeconómico.

Una de las barreras más claras a la comunicación fluida entre familia y escuela es la lingüística. Las familias no pueden ayudar a sus hijos con las tareas, no pueden comunicarse directamente con el profesorado u otros profesionales de la institución educativa, no entienden la información acerca de salidas u otros eventos que les traen sus hijos, no comprenden los temas de los que se habla en las reuniones o charlas y tampoco pueden transmitir sus preocupaciones a la escuela de manera directa (Alba y Holdaway, 2013). En esta línea, Dale et al. (2002:957) observan que la falta de comunicación entre familias y escuela, en combinación con el desconocimiento del sistema educativo, tiene consecuencias como que las jóvenes pakistaníes soliciten el acceso a estudios para los cuales sus calificaciones son insuficientes.

A partir de 2005, los distintos planes de inmigración de Catalunya propusieron una serie de medidas para facilitar la comunicación entre familias e instituciones educativas: se establecieron bolsas de intérpretes, se formaron mediadores y se emprendieron acciones de asistencia lingüística a disposición de los profesionales de los servicios públicos (Arumí et al., 2011; Linguamón, 2009). Sin embargo, los recortes presupuestarios en materia social han reducido drásticamente estos servicios, especialmente en el contexto educativo (Vargas-Urpi, 2014:132).

Las barreras de tipo socioeconómico, a las que ya hice referencia en el apartado 4.2.1, representarían todos aquellos mecanismos de reproducción social que tienen lugar en las instituciones educativas y que promueven una lógica de clase media que impide el progreso y el éxito educativo de las clases trabajadoras (Bourdieu y Passeron, 1977).

La diferencia de expectativas con respecto a los roles del profesorado y las familias se podría enmarcar dentro de lo que Garreta y Llevot (1999) consideran barreras culturales en la relación entre familias e instituciones educativas. Según Ghuman (2003:82), en el subcontinente indio, la

costumbre de las familias es intervenir muy poco en cuestiones educativas porque se considera que se deben respetar las decisiones del profesorado. Esta prudencia que, según Garreta (2010:1537), hasta hace poco también era frecuente en el contexto receptor, puede ser interpretada por parte del personal educativo como una falta de interés (Crozier y Davies, 2007:309). Por otro lado, aunque existe un discurso que promueve la participación de las familias, las instituciones educativas no siempre están dispuestas a escuchar e incluir las opiniones de las familias. Además, algunos padres de origen pakistaní consideran que el trato que reciben por parte del profesorado está basado en estereotipos y opiniones esencialistas (Crozier y Davies, 2007:310). Así, la comunicación familia-escuela puede ser ineficaz debido a malentendidos o sospechas mutuas (Archer y Francis, 2007; Crozier, 2000).

Como indican Haw et al. (1998), cuando la vinculación entre las familias y la escuela no es sólida, los estudiantes pakistaníes pueden ser percibidos por los docentes como un grupo homogéneo en lugar de un conjunto de personas con sus aspiraciones y experiencias individuales. Además, muy a menudo, las instituciones escolares responsabilizan a las familias o a la cultura de las alumnas antes de evaluar sus propias prácticas y limitaciones, aun cuando sean los propios planteamientos de los centros los que generen mecanismos de exclusión (Haw et al., 1998:178).

#### **4.5 Perspectivas de inserción laboral**

Los estudios llevados a cabo en las pasadas décadas en el Reino Unido retratan un panorama laboral sustancialmente distinto al posterior a la crisis. Sin embargo, repasaremos una serie de aspectos importantes y, a continuación, estudiaremos brevemente la situación en el contexto catalán.

Brah (1993) observa, entre las mujeres pakistaníes y bangladesíes, diferentes patrones de inserción en función de factores como el momento de llegada, el nivel educativo, el conocimiento de las lenguas del contexto receptor o las características estructurales del mercado laboral. Así, establece una diferencia entre las mujeres nacidas o que han crecido y han sido escolarizadas en el Reino Unido y sus madres, cuya participación en el mercado laboral es mínima. En la misma línea, Dale et al. (2002), Shaw (2000) y Werbner (1990) explican que las bajas calificaciones y la escasa competencia en inglés, en combinación con las ideologías de género que sitúan a la mujer en el ámbito reproductivo, suponen importantes barreras en la inserción de las mujeres de la primera generación, pero afectan a sus hijas en mucha menor medida. Por otro lado, en su investigación acerca de jóvenes pakistaníes y bangladesíes con estudios superiores, Tyrer y Ahmad (2006:29) apuntan que la mayor dificultad a la que se enfrentan estas jóvenes son el racismo y la *islamofobia de género* (ver Zine, 2006) presentes en el mercado laboral. Asimismo, Dale et al. (2002:28) reflexionan sobre la importancia que tiene la elección de un determinado tipo de carreras y profesiones que no entre en contradicción con el mantenimiento del honor familiar y añaden que, independientemente de los niveles educativos, las jóvenes priorizan el cuidado de sus hijos durante los primeros años de vida, lo cual implica serias dificultades a la hora de mantener su estatus laboral.

En el contexto catalán, el panorama laboral al que acceden los hijos de familias inmigrantes está fuertemente marcado por las consecuencias de la crisis de 2008: la destrucción de puestos de empleo, la precarización del mercado laboral y el incremento del paro que afecta especialmente

a la población extranjera (Ballestín, 2017:122). Ballestín (2017:141) recoge los resultados del informe *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya* (CER Migracions, 2014) según los cuales el empeoramiento de las condiciones de incorporación de los jóvenes al mercado laboral a raíz de la crisis ha sido particularmente dramático para los jóvenes sin estudios y procedentes de familias de bajo nivel socioeconómico. En este sentido, los jóvenes de origen inmigrante son especialmente vulnerables debido a su menor cualificación, su abandono más prematuro de la educación o las barreras debidas a la etnificación o la discriminación en el mercado laboral.

Alarcón et al. (2010) establecen, entre los jóvenes de origen inmigrante de Catalunya, tres grupos diferenciados en función de si llegan con un proyecto migratorio propio (grupo 1), han nacido en el contexto receptor o han llegado en la infancia (grupo 2), o se han reagrupado después de la infancia (grupo 3). Los jóvenes del primer grupo suelen ser personas que llegaron atraídas por la situación de expansión económica y que acceden a trabajos del segmento secundario cuyas condiciones laborales son peores que las del segmento primario (ocupado básicamente por personas autóctonas). Para estos jóvenes, la situación jurídica (regular o irregular) implica distintos patrones de inserción laboral y, además, la economía informal tiene un peso específico dentro de sus ocupaciones. Los jóvenes del segundo grupo, aunque insisten en diferenciarse de los grupos 1 y 3 puesto que han sido socializados y escolarizados en el contexto receptor, se enfrentan, igualmente, a distintas manifestaciones de racismo estructural que dificultan su acceso a las categorías laborales más valoradas. Finalmente, los jóvenes reagrupados después de la infancia tienen perspectivas de inserción laboral elevadas que se topan con restricciones legales en el acceso al trabajo remunerado (Alarcón et al., 2010:29).

Por otro lado, Comas et al. (2008:18) definen tres posibles escenarios laborales para los hijos de familias inmigrantes: prolongar las trayectorias educativas como medio para la movilidad social ascendente, aceptar los mismos trabajos precarios que sus progenitores o participar en la economía étnica surgida en el marco de sus propias comunidades. Ballestín (2017:123) matiza el primero de los escenarios y observa que, en el contexto posterior a la crisis, a pesar del aumento en los niveles educativos entre generaciones, continúa reproduciéndose el estatus social de los padres. Por otro lado, la economía étnica, concretamente la apertura de negocios en calidad de autónomos representa, como se vio en el apartado 2.5, una parte importante del mundo laboral del colectivo (Güell, 2017; H. Valenzuela, 2010) y una de las oportunidades de inserción de las jóvenes pakistaníes (Arrasate et al., 2017).

Por último, el género implica una dimensión adicional y, como observan Montenegro et al., (2011), Parella (2003) y Solé et al. (2009), los segmentos del mundo laboral a los que acceden las mujeres de origen pakistaní, en su condición de mujeres inmigrantes y trabajadoras, están notablemente precarizados. Además, la adscripción religiosa de las jóvenes y, particularmente las manifestaciones visibles como el pañuelo, suponen una fuente añadida de discriminación (Mijares y Ramírez, 2008; Tyrer y Ahmad, 2006; Zine, 2006).

#### **4.6 Religión y cultura: identidad y escolarización**

Mientras que Abbas (2002) considera que las restricciones religiosas y culturales que afectan a las jóvenes pakistaníes son una de las razones que explican su bajo rendimiento escolar en comparación con otros colectivos, en estudios posteriores sugiere que esta desventaja afecta concretamente en los casos de familias con un nivel socioeconómico bajo y de origen rural que



hacen una interpretación restrictiva de la religión muy influida por la cultura (Abbas, 2003: 425). En contraste, Tyrer y Ahmad (2006:10) argumentan que la presencia de jóvenes pakistaníes en la educación superior y las diversas trayectorias que siguen para acceder a la universidad contradicen el discurso de las restricciones culturales y religiosas.

Por otro lado, Haw et al. (1998:154) insisten en la necesidad de distinguir entre las enseñanzas coránicas y sus lecturas e interpretaciones sujetas a los distintos patrones culturales. Además, Ijaz y Abbas (2010:324) observan que, mientras que las primeras generaciones tienden a tener, en lo relativo a la educación de sus hijas, una actitud tradicional y conservadora desde una perspectiva religiosa y cultural, las siguientes generaciones reaccionan contra esta misma cultura y adoptan nuevas identidades y valores islámicos propios. Así, según Brown (2006:421) o Dwyer (1999b), muchas mujeres musulmanas educadas cuestionan la validez de determinadas prácticas culturales y adoptan una identidad islámica basada en la reinterpretación de los textos sagrados. Además, los argumentos religiosos sirven a estas jóvenes para resistir frente a determinadas presiones (Dwyer, 2000) y para ampliar su marco de derechos y los contextos en los que exigir dichos derechos (Brown, 2006:428): mientras se reivindican aspectos en los contextos familiar y comunitario, también se exigen derechos como el de llevar velo en los centros educativos, vinculándolo al derecho a la educación, el derecho a participar plenamente en la sociedad civil y el derecho a expresar la identidad (Brown, 2006:427).

Los hallazgos de Tyrer y Ahmad (2006) acerca de las experiencias, motivaciones e identidades de mujeres pakistaníes y bangladesíes en universidades del Reino Unido muestran que estas jóvenes rechazan las nociones esencialistas de identidad étnica y enfatizan, en su lugar, la naturaleza flexible, dinámica y fluctuante de sus identidades. Además, estas jóvenes subrayan su agencia personal a la hora de definir sus identidades en sus propios términos y consideran que la identidad islámica, englobando toda una serie de subjetividades, resulta más inclusiva a la hora de recoger otros aspectos de sus identidades (Ali, 2008:11).

Por otro lado, Carrasco et al., (2011) y Zolberg y Woon (1999) reflexionan acerca de la manera en que el Islam se convierte en marcador cultural, frontera y símbolo que aglutina la diferencia entre *nosotros* y *ellos*. Así, a raíz de un estudio etnográfico en escuelas catalanas, Carrasco et al. (2011:51) y Pàmies (2006) señalan que la institución educativa, de forma directa o indirecta, percibe el Islam como obstáculo a los procesos de aprendizaje y participación del alumnado. Sin embargo, a menudo los estudiantes musulmanes con mejores resultados son aquellos que se mantienen vinculados a prácticas comunitarias y religiosas siguiendo un proceso de *aculturación aditiva* (Gibson, 1988). Mendoza (2017:324) identifica estrategias adaptativas semejantes entre jóvenes universitarias de origen marroquí que alcanzan el éxito académico sin renunciar a los referentes culturales valorados por su familia y comunidad. Además, Mendoza (2018:10) observa que el acceso a estudios superiores permite a las jóvenes negociar nuevas interpretaciones y prácticas religiosas desde una perspectiva feminista islámica.

#### **4.7 La comunidad: capital étnico, solidaridad y control**

Comas et al. (2008:56) identifican el papel de la comunidad como una base a partir de la cual se construyen redes de solidaridad y apoyo mutuo. En el contexto español, donde los grupos inmigrantes se han visto profundamente afectados por la crisis, el apoyo comunitario ha demostrado ser un factor importante para superar las situaciones de vulnerabilidad (Sorribas et

al., 2014: 87). Retomando el modelo de asimilación segmentada propuesto por Portes y Zhou (1993), Comas et al. (2008) sugieren que, dadas las características de los barrios en los que socializan los jóvenes hijos de familias inmigrantes, la adopción de pautas culturales de la sociedad receptora no siempre conduce a procesos de movilidad social ascendente. Así, conforme a lo planteado previamente, a menudo los jóvenes que mantienen fuertes vínculos comunitarios son aquellos que tienen más oportunidades sociales y educativas (Comas et al., 2008; Gibson, 1988, 2001).

Modood (2004) reflexiona sobre la importancia del capital étnico que, en el contexto escolar, representaría el conjunto de valores compartidos (respeto al profesorado, confianza en la educación como canal para la movilidad social etc.) que fomentan el aprovechamiento educativo y que desempeña un papel importante en las trayectorias educativas de las jóvenes pakistaníes (B.Shah et al., 2010; Tolsanas, 2007). Sin embargo, Abajo y Carrasco (2011) alertan acerca de la perversión que supone atribuir a una orientación cultural minoritaria mayor bondad y ocultar los efectos de las relaciones interétnicas que marcan profundamente las posibilidades de establecer una vinculación escolar positiva. Según Suárez-Orozco (2004), en ocasiones, ciertos comportamientos proescolares pueden ser interpretados como una ‘traición étnica’ y ser un buen estudiante puede conllevar sanciones por parte de los pares coétnicos y acusaciones de comportarse como los locales (*acting white* (Fordham y Ogbu, 1986)).

Igualmente, las redes a través de las cuales circulan otro tipo de capitales también actúan como dispositivos de control social (Bertran et al., 2016; Goicoechea, 2011; Suárez-Orozco y Qin, 2006). Aunque este control puede suponer un acicate de la movilidad social ascendente, también puede tener un impacto negativo en las carreras educativas y laborales de las jóvenes. Mohammad (2005:181) explica cómo la vigilancia comunitaria puede intentar interferir y limitar el acceso a determinados espacios y contextos que se perciben como una amenaza para el *izzat* de la familia o el concepto de familia islámica. Eventualmente, los contextos educativos pueden entrar dentro de esta categoría de espacios ‘peligrosos’ (Ijaz y Abbas, 2010).

Por otro lado, Bertran et al. (2016:163-5) observan que el control que se ejerce sobre las jóvenes de minorías étnicas para mantener el capital simbólico asociado al honor familiar es un aspecto recurrente en la literatura internacional (Ijaz y Abbas, 2010; Le Espiritu, 2001; Suárez-Orozco y Qin, 2006). Según Le Espiritu (2001), las jóvenes reciben mensajes contradictorios acerca de la compatibilidad entre el éxito académico y laboral y las expectativas familiares y comunitarias. En este sentido, las negociaciones para cumplir con las exigencias de los distintos contextos pueden requerir estrategias complejas (Comas et al., 2008). Así, Abajo y Carrasco (2004) analizan el papel de los jóvenes pertenecientes a minorías como ‘creadores’ y ‘recreadores’ que utilizan recursos y estrategias variadas para generar identidades y respuestas múltiples, flexibles y dinámicas dentro de la heterogeneidad del contexto comunitario y del conjunto de la sociedad.



## **2ª PARTE**

---

# **METODOLOGÍA**



## 5 Metodología

### 5.1 Objetivos

El objetivo fundamental de la presente investigación es analizar las características de la incorporación a la sociedad receptora de un grupo de mujeres pakistaníes e hijas de familias pakistaníes y analizar los aspectos que condicionan sus experiencias y trayectorias educativas y sus perspectivas de inserción laboral. Este objetivo general se puede descomponer en una serie de objetivos más concretos.

- Describir el contexto de la comunidad pakistaní de Barcelona y los procesos de llegada de las mujeres.
- Estudiar las características del sistema educativo pakistaní y la interrelación entre educación y género en origen.
- Investigar los mecanismos de incorporación a la sociedad receptora de las mujeres pakistaníes en función de aspectos sociodemográficos; redes locales y transnacionales y conocimiento de las lenguas de origen y destino.
- Estudiar el impacto del proceso migratorio en las trayectorias educativas y laborales de las mujeres en función de los aspectos previamente descritos.
- Analizar el entramado de factores que condiciona las experiencias y las opciones educativas de las jóvenes hijas de familias pakistaníes y el diálogo que se establece entre estos distintos factores:
  - ✓ Analizar el impacto de aspectos estructurales como las características del contexto educativo al que acceden, la edad en el momento de llegada, la etapa de incorporación, las experiencias educativas previas, la situación socioeconómica de las familias o las características del mundo laboral al que las jóvenes acceden.
  - ✓ Examinar la influencia de las expectativas familiares, del profesorado y de la institución educativa en las trayectorias educativas de las jóvenes.
  - ✓ Estudiar la relación que se establece entre familias y escuela.
  - ✓ Profundizar acerca de las creencias y valores en torno a la educación de las jóvenes, su proyección de futuro y los procesos de construcción de identidades escolares que tienen lugar a lo largo de sus experiencias educativas.
  - ✓ Indagar sobre el impacto de la relación minoría-mayoría, las experiencias de racismo y discriminación, las redes sociales de las jóvenes, sus relaciones dentro y fuera del contexto escolar, la vinculación comunitaria y la reconstrucción de parámetros religiosos y culturales en el contexto local.
- Identificar las dinámicas y mecanismos que favorecen el rendimiento educativo de las jóvenes y aquellas que lo dificultan.

## 5.2 Marco analítico

A fin de alcanzar los objetivos previamente descritos, se ha planteado una etnografía centrada en los procesos de llegada y las trayectorias educativas de un grupo de mujeres pakistaníes o hijas de familias pakistaníes residentes en el área metropolitana de Barcelona. El interés del enfoque etnográfico radica en que permite sumergirse en el contexto de estudio durante un periodo prolongado, observar comportamientos, escuchar, indagar (Bryman, 2012) y, dado su carácter reflexivo y flexible, emplear todas las técnicas e instrumentos que se consideren necesarios para comprender el fenómeno estudiado.

Ogbu (1981:7) señala que las etnografías relacionadas con las experiencias educativas de los colectivos minoritarios deben ser holísticas y mostrar cómo la educación está relacionada con la economía, el contexto político, la estructura social o el sistema de valores del alumnado, las familias y el personal educativo. Así, propone un modelo ecológico-cultural en el que el término ecológico hace referencia al contexto o el entorno, el ‘mundo’ de las minorías y cultural se refiere a la manera en que las personas se comportan dentro de este ‘mundo’ (Ogbu y Simons, 1998:158). Este modelo contempla varias dimensiones: las relaciones histórica-minoría, la estructura de oportunidades sociolaborales (segmentada y racializada) y las estrategias culturales elaboradas por el grupo minoritario frente a la institución escolar como respuesta a los anteriores factores (Abajo y Carrasco, 2011:75). La primera de las dimensiones está relacionada con el proceso de incorporación del grupo minoritario a la sociedad mayoritaria y el tipo de relaciones de poder que se establecen entre ambos grupos (Ogbu y Simons, 1998:162). Ogbu y Simons consideran minorías voluntarias (inmigrantes) aquellas que se incorporan a la sociedad receptora más o menos voluntariamente y albergan cierto optimismo acerca de sus oportunidades de movilidad social. Las minorías involuntarias tienen una historia de conflicto (esclavitud, conquista, sometimiento, colonización) con la sociedad mayoritaria que condiciona su confianza en las instituciones puesto que han sufrido procesos de minorización, marginación y exclusión. Según el planteamiento de Ogbu (1981), las diferencias culturales que inciden el rendimiento escolar son respuestas adaptativas a los problemas comunes que se encuentra la minoría en su relación con la mayoría (Abajo y Carrasco, 2011).

Por otro lado, frente a las dimensiones propuestas por Ogbu (1981), Brah (1996) sugiere un marco analítico que explora el discurso de las mujeres entendido como una construcción que está marcada por procesos económicos, políticos y culturales más amplios. Así, Brah defiende un enfoque en el que los niveles macro y micro están interconectados y los elementos estructurales, culturales y de agencia se deben conceptualizar como bloques inextricablemente unidos y mutuamente inscritos (Brah, 1993a, 1996).

My own interest resides in trying to understand how ‘macro’ and ‘micro’ inhere. The approach suggested here problematises this binary. The approach explores what the women themselves have to say but, following the discussion of the concept of ‘experience’, it bears repetition that narratives are constructions and not transparent guides to ‘reality’. That is, they are irreducibly marked by wider economic, political and cultural processes, but they neither directly ‘reflect’ nor are transparently ‘reflected by’ them. (Brah, 1996:128)

Asimismo, Brah (1996:195) recupera la teorización de Anzaldúa (1987) acerca de la frontera (*borderland*) para estudiar y conceptualizar las identidades y subjetividades que se constuyen en los contextos disápóricos. Anzaldúa (1987) entiende la frontera como una metáfora de los límites psicológicos, sexuales, espirituales, culturales, de clase y racializados. La frontera que se construye como relación social, experiencia vivida y subjetividad y que, a su vez, refleja los efectos de las fronteras políticas.

Con estos modelos en mente he buscado analizar las dimensiones social-institucional, comunitaria, familiar y personal, considerando su interrelación y el diálogo que se establece entre factores estructurales, culturales y de agencia a la hora de condicionar las experiencias educativas y las perspectivas de inserción laboral de las jóvenes pakistaníes. Por último, el paradigma de la interseccionalidad formulado por Crenshaw (1989) me ha proporcionado herramientas metodológicas para entender cómo las distintas conceptualizaciones de la opresión (racismo, sexismo, xenofobia, etc.) se interrelacionan e intersecan creando un sistema de discriminación múltiple (Knudsen, 2005) que afecta tanto a estas experiencias educativas como a las perspectivas de inserción laboral de las mujeres que han participado en la investigación.

### 5.3 Enfoque metodológico

Si bien el enfoque inicial del estudio era eminentemente cualitativo, la escasez de datos generales acerca de este colectivo ha hecho preciso plantear un diseño mixto y combinar las estrategias cualitativas con la recogida de datos cuantitativos para contextualizar y afinar la descripción etnográfica (Ballestín, 2015:366). En este sentido, aunque la complejidad de la experiencia vivida, los comportamientos, las creencias y las percepciones requieren una aproximación cualitativa (Mirza, 2013:105), el empleo de métodos cuantitativos ha sido fundamental para obtener informaciones complementarias y contrastadas y mejorar la comprensión del fenómeno estudiado (Creswell, 2003:4; Johnson et al., 2007). Así, la combinación de datos provenientes de fuentes diversas y recogidos a través de instrumentos variados (que se describen en detalle en el apartado 5.5) me ha permitido ofrecer una interpretación más rica y compleja de la realidad de estudio (A. Valenzuela, 1999:7).

Además de combinar distintos instrumentos de recogida de datos, esta investigación integra diversas miradas que van desde la perspectiva descriptiva contextual del marco en el que tienen lugar las experiencias de las informantes, hasta el análisis de las distintas dimensiones que condicionan estas experiencias y la interpretación que hacen de ellas tanto las informantes como la investigadora. La perspectiva interpretativa del estudio alude, en primer lugar, a la interpretación que hacen las mujeres de sus propias trayectorias, puesto que una parte importante del valor y el significado de la experiencia educativa y migratoria viene dada por la interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupan una posición central (Denzin, 1997). Por otro lado, en la reconstrucción y reinterpretación de las experiencias de los sujetos investigados, la propia historia del investigador, sus valores, conocimientos, creencias etc. desempeñan un papel crucial y los frutos de esta investigación son contingentes y situados, pero también históricos y sociales (Rivas, 2012:15). Con esta idea en mente, para arrojar luz acerca de mi posicionamiento y mi vinculación con las informantes, en los próximos apartados explicaré mi proceso de entrada en el campo y el tipo de relaciones que hemos ido forjando a lo largo de los cuatro años de mi investigación doctoral.



## 5.4 Fases de la investigación

En el cronograma incluido en la tabla 10 se indican las distintas etapas que ha atravesado este estudio a lo largo de los cuatrimestres de los 4 años de la investigación. Las filas marcadas en lila representan los distintos periodos de trabajo de campo. Además de las 4 fases que se incluyen en la tabla, antes del inicio de la investigación como tal, tuvo lugar una etapa previa que se describe, junto a las otras, en la sección 5.6.

Periodo Tareas		2015			2016			2017			2018	
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°
<b>Fase exploratoria</b>												
Revisión literatura												
TC1	Observación participante 1											
	Entrevistas abiertas											
Análisis de datos												
Defensa del Trabajo de Investigación												
<b>Fase intermedia</b>												
Revisión de la literatura II												
Diseño cuestionario												
TC2	Observación participante 2											
	Administración cuestionario											
Análisis cuestionario												
Identificación perfiles												
<b>Fase de profundización</b>												
Revisión de la literatura III												
Diseño entrevistas en profundidad												
TC3	Observación participante 3											
	Entrevistas en profundidad											
Análisis entrevistas en profundidad												
Relatos biográficos												
<b>Fase de contraste</b>												
Diseño guion grupos focales												
Diseño entrevistas contextuales												
TC4	Ampliación cuestionarios											
	Grupos focales y entrevistas											

Tabla 10. Fases de la investigación

## 5.5 Técnicas de recogida de datos<sup>3</sup>

### 5.5.1 Observación participante

La observación participante, entendida como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (Marshall y Rossman, 1989:79) ha sido una herramienta crucial en la presente investigación. Así, el diario de campo ha sido un instrumento fundamental en el cual he ido recogiendo material empírico, notas y reflexiones procedentes de la observación en distintos contextos.

En línea con las sugerencias de Whyte (1979), siempre que ha sido posible, he buscado que la relación con las informantes fuera de colaboración, tanto por la posibilidad de que el beneficio del estudio fuera recíproco, como para aprovechar al máximo su potencial en el marco de la investigación y comprender mejor sus formas de pensar y entender la realidad (Rockwell, 2011). Por otro lado, el hecho de permanecer en el campo durante un periodo de tiempo prolongado y conocer a determinadas informantes clave, me ha permitido involucrarme en actividades a las que, de otro modo, no habría tenido acceso (Kawulich, 2005).

Una parte del estudio ha consistido en transformar las observaciones, memorandos y notas recogidas en el diario de campo en descripciones extensas y pormenorizadas (*thick descriptions*, Creswell, 1998) que proporcionasen la máxima información de los comportamientos, del contexto y de mi propia percepción de los hechos que presencié y las actividades en las que participé. Estas descripciones han resultado fundamentales para complementar otros aspectos que han surgido a lo largo de la investigación. Además, la participación en determinadas actividades me ha ayudado a identificar elementos importantes para orientar el guion de las entrevistas y otros instrumentos de recogida de datos. Los distintos contextos y periodos en los que llevé a cabo la observación participante se describen en detalle en las próximas secciones.

### 5.5.2 Análisis de datos estadísticos secundarios

Para conocer la situación del sistema educativo en Pakistán, consulté distintas bases de datos como el *Ministry of Federal Education and Professional Training*, el *Pakistan Bureau of Statistics*, el *Annual Status of Education Report (ASER)* o el *Punjab Education Sector Reform Programme*. Por otro lado, a fin de establecer un contexto descriptivo de la comunidad pakistani de Barcelona (en concreto de las mujeres) y los datos de su acceso a la educación en destino, he consultado y analizado datos estadísticos secundarios provenientes de distintas fuentes: *el Institut Estadístic de Catalunya*; *el Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona*; *el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, la *Direcció General per a la Immigració*, el Instituto Nacional de Estadística, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Sin embargo, la dificultad para obtener los datos desagregados por género y nacionalidad me condujo a diseñar un cuestionario específico en el cual abordar una serie de aspectos

---

<sup>3</sup> Los guiones de cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión están disponibles en los anexos.

socioeconómicos, demográficos y que me proporcionaran información general acerca del conocimiento de las lenguas de origen y destino, las redes locales y transnacionales y las trayectorias educativas y laborales de las informantes.

### 5.5.3 Cuestionario sociodemográfico

Entre 2016 y 2017 administré un cuestionario a 50 mujeres de edades comprendidas entre los 13 y los 55 años pertenecientes a 28 unidades familiares residentes en el área metropolitana de Barcelona. La dificultad de acceso a mujeres mayores de 60 años, así como su escasa representación (en torno al 1% del total de la población de mujeres pakistaníes de Barcelona), fueron los motivos por los cuales opté por no incluir a estas mujeres en la muestra. Tampoco participó ninguna mujer menor de 11 años puesto que, aunque sí representan un porcentaje importante de la población, su corta experiencia y el hecho de no haber accedido a la educación secundaria hace que no sean objeto de la presente investigación. La tabla 11 recoge el número de mujeres que respondieron al cuestionario por franjas de edad.

<b>Grupo de edad</b>	<b>Nº de mujeres</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Mayores de 50</b>	3	6%
<b>41-50</b>	7	14%
<b>31-40</b>	13	26%
<b>21-30</b>	12	24%
<b>11-20</b>	15	30%
<b>TOTAL</b>	50	<b>100</b>

**Tabla 11. Número de mujeres en función del grupo de edad al que pertenecen**

El análisis de las respuestas a los cuestionarios se puede encontrar en el capítulo 6. La identidad de las informantes se ha codificado conforme a los siguientes criterios: consta de las iniciales Cu seguidas del número de cuestionario, la unidad familiar a la pertenece la informante y su edad. Así, por ejemplo Cu5\_U2\_16\_7 sería una mujer de 16 años que respondió al cuestionario en quinto lugar por orden cronológico, que forma de la segunda de las unidades familiares a las que se entrevistó y que llegó a Barcelona hace 7 años.

#### 5.5.4 Entrevistas en profundidad a jóvenes pakistaníes

Entre enero y agosto de 2017 realicé una serie de entrevistas en profundidad a un grupo de jóvenes pakistaníes o hijas de familias pakistaníes que habían pasado por el sistema educativo después de su llegada a Barcelona (Tabla 12). Los contextos en los que entrevisté a las jóvenes fueron variados: en ocasiones nos reuníamos en sus casas, en alguna cafetería o centro cívico. En el caso de las alumnas de la escuela Sant Felip, los docentes del centro me facilitaron una sala por la que iban pasando las alumnas. El propósito de las entrevistas era conocer de primera mano sus experiencias educativas y la interpretación que de ellas hacían. Estas entrevistas me permitieron acercarme a mis objetivos de estudios con más profundidad y entender mejor el entramado de factores y dimensiones involucradas en las trayectorias educativas de las informantes. Se trataba de entrevistas semi-estructuradas, con un guion orientativo pero que permitían una cierta flexibilidad y se adaptaban a las particularidades del contexto y a las necesidades y aportaciones de las personas entrevistadas (Bryman, 2012:471). La duración de las entrevistas osciló entre los 50 min y las 3 horas, salvo en los casos de las alumnas de la escuela Sant Felip, en los cuales la duración aproximada era de unos 40 minutos.

Código	Seudónimo	Contexto	Edad	Tiempo en Barcelona	Barrio de residencia
Ent_1_20	Fauzia	ECOP	20	20	Raval, Barcelona
Ent_2_23	Rizwana	Pakmir	23	11	Font Pudenta, Montcada i Reixac
Ent_3_22	Pervasha	<i>Minhaj ul Quran</i>	22	6	Raval, Barcelona
Ent_4_15	Taheera	Sant Felip	15	7	Sant Roc, Badalona
Ent_5_19	Khawar	ECOP	19	16	Trinitat Vella, Barcelona
Ent_6_15	Kubra	Sant Felip	15	0.5	Sant Roc, Badalona
Ent_7_13	Shumaila	Sant Felip	13	11	Sant Roc, Badalona
Ent_8_15	Fajar	Sant Felip	15	1.5	Sant Roc, Badalona
Ent_9_15	Mariam	Sant Felip	15	5	Sant Roc, Badalona
Ent_10_14	Leyba	Sant Felip	14	8	Llefià, Badalona
Ent_11_13	Bilquees	Sant Felip	13	8	Llefià, Badalona
Ent_12_16	Rabia	<i>Espai Anissa</i>	16	6	Mercat Nou, Barcelona
Ent_13_20	Sajeeda	<i>Espai Anissa</i>	20	6	Mercat Nou, Barcelona
Ent_14_17	Hina Rabbani	Pakmir	17	11	Font Pudenta, Montcada i Reixac
Ent_15_21	Fatima Qureshi	ECOP	21	9	Fondo, Santa Coloma
Ent_16_19	Asma	<i>Minhaj ul Quran</i>	19	8	Nou Barris, Barcelona
Ent_17_26	Shazia	Babel Asia	26	10	Fondo, Santa Coloma
Ent_18_17	Umera	-----	17	14	Besòs, Barcelona
Ent_19_19	Saman	-----	19	6	Fondo, Santa Coloma
Ent_20_20	Iram Marouf	ECOP	20	7	Fondo, Santa Coloma

Tabla 12. Muestra de entrevistas en profundidad a jóvenes pakistaníes

Aunque he incluido el código de las entrevistas, los nombres con los que me refiero a las jóvenes entrevistadas a lo largo de la tesis es el seudónimo que figura en la segunda columna. Las filas marcadas en rojo recogen los datos acerca de las jóvenes protagonistas de los relatos de vida del capítulo 7. Al final de ese mismo capítulo, incluyo una descripción de la escuela Sant Felip que integra los testimonios de las 7 alumnas y algunos de sus compañeros y profesoras. El resto de entrevistas se han analizado de manera conjunta junto al resto de información obtenida a través de los distintos instrumentos de recogida de datos.

### 5.5.5 Relatos de vida

Para la elaboración de los relatos de vida, de entre todas las entrevistas en profundidad, elegí una serie de casos que mostraban las distintas experiencias y dificultades a las que tenían que hacer frente las jóvenes en función de su momento de incorporación al sistema educativo. Si bien todas las historias eran muy interesantes e ilustrativas, fueron tres los motivos que me llevaron a decantarme por algunas en concreto: la voluntad de representar las distintas experiencias en función del momento de incorporación al sistema educativo, la posibilidad de mantener un contacto más estrecho con algunas de las informantes durante el proceso de reconstrucción de sus relatos biográficos y el deseo de recoger contribuciones de jóvenes de contextos diversos.

En primer lugar, cabe explicitar que utilizo el término *relato de vida* (Pujadas, 1992) en lugar de *historia de vida* atendiendo a la definición del autor, según el cual, el relato se limita a incluir la historia tal y como su protagonista la narra, mientras que la *historia de vida* acude a otras fuentes documentales para reconstruir los hechos con mayor exhaustividad (Hornillo y Sarasola, 2003:275). Para este estudio, he buscado respetar al máximo la reconstrucción de las experiencias educativas y vitales que hacían las informantes y reflejar los episodios que consideraban fundamentales o críticos por su capacidad para ilustrar tanto los mecanismos que dificultan su aprovechamiento escolar (Hernández, 2012:87), como las dinámicas de resiliencia y superación que las jóvenes protagonizaban.

El interés de este enfoque radica en que permite profundizar en los valores, las representaciones y las subjetividades que escapan a otro tipo de técnicas (Mallimaci y Giménez, 2006). Además, como indica Sanz (2005):

La reconstrucción de las experiencias vitales puede acercarnos al conocimiento del cambio social, los procesos históricos de las relaciones socioestructurales, las trayectorias de vida, la descripción con profundidad de las relaciones sociales, sus contradicciones o su movimiento histórico. (Sanz, 2005:102)

Además, la perspectiva diacrónica y biográfica ayuda a entender las dinámicas de cambio y continuidad en los procesos de integración social (Mendoza, 2017:133; Pàmies et al., 2010), lo cual la hace particularmente adecuada para acercarse a los objetivos del presente estudio.

Si bien no es un objetivo trivial ni inmediato, mi intención a lo largo del estudio ha sido situar en un lugar preferente las voces de las protagonistas de los relatos. Para ello, he intentado involucrarlas en las distintas etapas de elaboración de las historias para construir significados desde el diálogo y la relación intersubjetiva (Rivas, 2012:17). Así, les he ido consultando las dudas que me iban surgiendo y he puesto a su disposición las transcripciones y los relatos para

que me hicieran sugerencias y propuestas de modificación. En la mayoría de los casos, las jóvenes han considerado que mi aproximación a sus trayectorias se ajustaba a lo que ellas querían reflejar. En el caso específico de Shazia, hemos afinado algunos aspectos en reuniones y conversaciones posteriores a la elaboración del primer relato.

### 5.5.6 Grupos focales y entrevistas de triangulación

A lo largo del estudio, tuve ocasión de coincidir con otros muchos actores que desempeñaban un papel importante en las trayectorias y experiencias vitales de las jóvenes pakistaníes o cuya perspectiva resultaba ilustrativa y complementaria. Además del empleo de técnicas diversas, la posibilidad de incluir la visión de estos otros actores me sirvió para contrastar y triangular determinadas informaciones. Conforme a lo sugerido por Denzin (1978:14), en ocasiones, los informaciones proporcionadas por estos nuevos informantes coincidían o complementaban las previas. En otros casos, se producían inconsistencias o contradicciones que resultaban igualmente ilustrativas y que me han ayudado a profundizar en determinados aspectos para construir explicaciones más elaboradas sobre ellos.

En contexto de Sant Felip, además de las conversaciones informales que mantuve con otros miembros del claustro, entrevisté a dos alumnos y una docente (Tabla 13). En este caso, se trató de entrevistas abiertas. Una vez acabado el análisis de las experiencias educativas de las jóvenes, elaboré un guion inspirado en los resultados preliminares y entrevisté a otras tres docentes (Tabla 14) que trabajaban en contextos con un porcentaje elevado de población pakistaní y que habían tenido experiencias en proyectos relacionados con el colectivo, en el aula de acogida o en otros contextos descritos por las informantes. Además, en las distintas fases de la investigación, pude entrevistar a mujeres que, a pesar de no haber accedido al sistema educativo, tenían hijos o familiares que sí lo habían hecho y compartieron conmigo su percepción del proceso migratorio y la incorporación a la sociedad receptora (consultar la Tabla 15).

Finalmente, para complementar la visión de las informantes con las perspectivas de las familias y las mediadoras comunitarias (que desempeñan un papel clave de enlace entre familias e institución escolar) organicé un grupo de discusión con las alumnas de Aprenem: Famílies en xarxa, AFEX (Tabla 16) y un grupo focal con mediadoras (Tabla 17). Estas técnicas me permitieron observar los procesos de creación conjunta de significados, a la vez que proporcionaba a las participantes la posibilidad de abordar cuestiones que consideraban particularmente relevantes. Por otro lado, el intercambio de puntos de vista que tenía lugar en estos contextos me permitió observar por qué las informantes sostenían determinadas opiniones y cuáles eran sus argumentos y motivaciones al respecto (Bryman, 2012:500). Tal y como indicaba en el caso de las entrevista, aunque incluyo los códigos que he utilizado durante el análisis, las referencias a los distintos informantes aparecen con el seudónimo de la segunda columna. Además, algunas informantes han manifestado su deseo explícito de que aparezcan sus nombres verdaderos.

<b>Código</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Situación</b>	<b>Edad</b>	<b>Origen</b>
<b>Ent_SF_1</b>	Saba	Alumna de 1º de ESO	13	Bangladesh
<b>Ent_SF_2</b>	Tabassum	Alumno de 3º de ESO	15	Pakistán
<b>Ent_SF_3</b>	Anna	Profesora de matemáticas y tutora de 2º de ESO	48	Barcelona

**Tabla 13. Muestra de entrevistas a alumnos y docentes de Sant Felip**

<b>Código</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Contexto escolar</b>	<b>Edad</b>	<b>Experiencia Docente</b>	<b>Origen</b>
<b>Ent_D_1</b>	Profesora_1	Sant Roc	50 (aprox.)	20	Barcelona
<b>Ent_D_2</b>	Profesora_2	Nou Barris	29	7	Barcelona
<b>Ent_D_3</b>	Profesora_3	Ciutat Vella	35 (aprox)	10	Barcelona

**Tabla 14. Muestra de entrevistas a docentes**

<b>Código</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Edad</b>	<b>Tiempo en Barcelona</b>	<b>Origen</b>
<b>Ent_O_1</b>	Nasra	ACESOP	45 (aprox.)	17	Barcelona
<b>Ent_O_2</b>	Rihana <sup>4</sup>	AFEX	35	1	Barcelona

**Tabla 15. Otras entrevistas a mujeres pakistaníes**

<b>Código</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Edad</b>	<b>Tiempo en Barcelona</b>	<b>Barrio de residencia</b>
<b>GF_1</b>	Nur	AFEX	33	6	Raval
<b>GF_2</b>	Hira	AFEX	42	6	Raval
<b>GF_3</b>	Rihana	AFEX	38	1	Sant Antoni
<b>GF_4</b>	Aminah	AFEX	39	6	Raval
<b>GF_5</b>	Madia	AFEX	36	7	Raval

**Tabla 16. Grupo focal con madres de alumnas AFEX**

<b>Código</b>	<b>Seudónimo</b>	<b>Contexto escolar</b>	<b>Edad</b>	<b>Experiencia laboral</b>	<b>Origen</b>
<b>Ent_D_1</b>	Mediadora_1	Sant Roc	50 (aprox.)	20	Barcelona
<b>Ent_D_2</b>	Mediadora_2	Nou Barris	30	5	Barcelona
<b>Ent_D_3</b>	Mediadora_3	Ciutat Vella	35 (aprox)	10	Barcelona

**Tabla 17. Grupo focal con mediadoras**

<sup>44</sup> Además de ser entrevistada, Rihana participó en el grupo focal con otras alumnas de AFEX.

## 5.6 Acceso al campo de estudio y toma de contacto con las informantes

El trabajo de campo de esta investigación ha atravesado distintas etapas y ha sido posible gracias a la ayuda y la participación de una serie de mujeres pakistaníes que he conocido en los diversos colectivos con los que he colaborado. Además, como se verá más adelante, el papel de algunas de estas mujeres ha sido crucial tanto para la entrada como para la consolidación de determinados contactos.

### 5.6.1 Fase previa

Antes del inicio del trabajo de campo propiamente dicho, tuve ocasión de conocer a algunas de las que más tarde se convertirían en informantes de mi investigación mientras trabajaba como profesora voluntaria de castellano en el Casal Concordia coordinado por el Pla d'Accollida Poble Sec. Mi interés por la docencia (que ya ejercía de manera profesional en otros contextos) y las ganas de involucrarme en un proyecto de barrio me llevaron a comenzar a colaborar con esta iniciativa y, tras una primera experiencia impartiendo clases a grupos mixtos, en abril de 2014 comencé a dinamizar el *Espai Anissa*, proyecto en el que participé durante algo más de dos años. El *Espai Anissa* es un grupo de encuentro y aprendizaje del castellano pensado exclusivamente para mujeres. El grupo surgió como respuesta a las reservas de algunas mujeres del barrio a participar en actividades mixtas y se sumó al resto de clases de idiomas y a los otros proyectos que el Pla d'Accollida Poble Sec organiza para fomentar la inclusión de colectivos y la participación social y ciudadana en el barrio del Poble Sec.

En la época en la que empecé a colaborar con el proyecto, el *Espai Anissa* atraía fundamentalmente a alumnas provenientes del subcontinente asiático (especialmente de Pakistán, pero también de India y Bangladesh). El *Espai Anissa* no era una clase de idiomas convencional, ya que está orientada al diálogo intercultural, a la inclusión social a través de la presentación y la reflexión acerca de las características de la sociedad de acogida y los países de origen y a la creación de vínculos entre las participantes a través de la participación en diversas actividades. Igualmente, la disparidad de los niveles de las alumnas y la incorporación de personas a lo largo del curso obligaba a flexibilizar los objetivos y los ritmos. Además del aprendizaje del idioma, también se organizaban actividades culturales (visitas guiadas a bibliotecas, encuentros gastronómicos etc.), informativas (en ocasiones venían trabajadores del ayuntamiento a informar acerca de servicios y prestaciones públicas) o lúdicas (como espectáculos de música o danza).

El primer grupo de mujeres con el que trabajé estaba compuesto por tres alumnas pakistaníes, dos de la región india de Punjab y una bangladesí. Al tratarse de un grupo pequeño y, puesto que las alumnas se entendían entre ellas dada la similitud entre sus respectivos idiomas, se creó en el aula un ambiente de confianza y cordialidad muy especial. Las alumnas tenían edades comprendidas entre los 25 y los 45 años y habían llegado en su totalidad por procesos de reagrupación familiar. Aunque todas eran vecinas del barrio del Poble Sec y tenían nociones escasas de los idiomas de acogida, sus experiencias previas y sus recorridos eran muy heterogéneos. Dos de las alumnas pakistaníes eran analfabetas mientras que la tercera había cursado estudios universitarios antes de llegar a Barcelona. También entre las mujeres indias había una analfabeta y otra con estudios superiores (que había trabajado como enfermera en



origen). Las tres mujeres pakistaníes y la de Bangladesh eran musulmanas mientras que las de India eran hindúes. Sin embargo, a pesar de esta disparidad de orígenes y experiencias, el desconocimiento tanto de la lengua como de la cultura de acogida hacía que las mujeres compartieran inquietudes y preocupaciones. Por otro lado, ninguna de ellas había accedido a la educación formal ni al mundo laboral en el contexto receptor y, en cambio, todos sus maridos estaban empleados y a menudo trabajaban largas jornadas. Estos aspectos hacían que las alumnas hubieran tenido que enfrentarse a problemas similares, concretamente a la hora de comunicarse en contextos de asistencia sanitaria o situaciones relacionadas con la educación de sus hijos. Escuchando sus historias advertí la magnitud de estos problemas y decidí comenzar a investigar la temática. A pesar de la diversidad de orígenes de las alumnas del *Espai Anissa*, opté por profundizar en la realidad del colectivo de mujeres pakistaníes ya que era el grupo más numeroso tanto en el aula como en la ciudad y la provincia de Barcelona.

### 5.6.2 Fase exploratoria: *Espai Anissa*, ACESOP y la comunicación intercultural en los servicios públicos

A partir del primer trimestre de 2015, ya dentro del marco de mi investigación doctoral, empecé a realizar observaciones programadas y sistemáticas en el *Espai Anissa* y otros entornos. El objetivo de mi primer año de tesis, aún de carácter prospectivo, fue explorar las percepciones y creencias de las mujeres pakistaníes acerca de la educación y la salud. Por otro lado, me propuse indagar acerca de cómo vivían la comunicación intercultural en los servicios públicos.

El perfil de mis informantes de esta primera etapa correspondía con el descrito en el apartado previos: se trataba de mujeres casadas (y generalmente con hijos) que se habían instalado en el barrio en los últimos diez años, tenían escasas nociones de las lenguas de acogida y no habían accedido al mundo laboral ni habían continuado la educación formal tras su llegada.



Imagen 5. Alumnas del *Espai Anissa* en el Casal Concordia



Imagen 6. Alumnas del *Espai Anissa* en clase

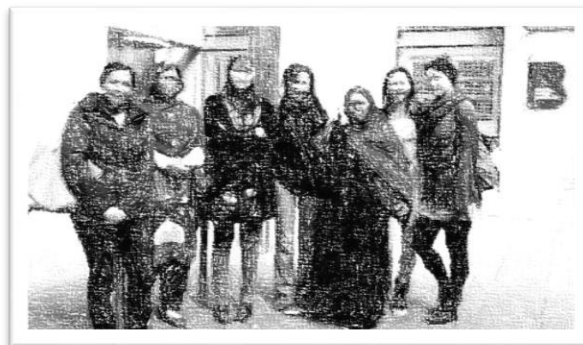
Durante esta primera etapa, el otro contexto de mis observaciones fue ACESOP (*Associació Cultural Educativa i Social Operativa de Dones Pakistaneses*), organización que despertó mi interés por tratarse, en aquel momento, de la única entidad fundada y coordinada por mujeres pakistaníes en Barcelona y a nivel estatal. La asociación, que en 2015 cumplió 10 años, tiene como finalidad, según figura en su página web, “la integración de las mujeres pakistaníes en el

tejido social y económico catalán, ofreciendo su bagaje cultural y favoreciendo el acercamiento entre colectivos”. En la referencia a la asociación que recoge el ayuntamiento, junto a esta finalidad, se añaden como objetivos prioritarios el de trabajar la visibilidad de las mujeres pakistaníes en el espacio público y el de defender sus derechos y los de todas las personas inmigrantes. En ACESOP se organizan clases de urdu, catalán y castellano; cursos para mujeres de informática, costura, cocina profesional etc.; o talleres impartidos por mujeres pakistaníes de henna, depilación o escritura. Además, se ofrece asesoría jurídica, laboral y fiscal para mujeres así como servicios de mediación y traducción. Otro de los objetivos principales de ACESOP es participar en eventos culturales y fiestas locales y promover las salidas en el contexto de acogida, con el objetivo de dar a conocer a las mujeres pakistaníes y a sus hijos los servicios y las posibilidades culturales que ofrece la sociedad receptora. También se organizan actividades que se consideran de interés para la comunidad, se recibe a personajes públicos de origen pakistaní, se imparten charlas y se organizan todo tipo de eventos. Los méritos de ACESOP han sido ampliamente reconocidos, participa en multitud de proyectos sociales y cuenta con el respaldo de distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. En 2011 le fue concedido el premio del *Consell Municipal d’Immigració de Barcelona* (CMIB) en reconocimiento a su labor a favor de la integración de las mujeres de Pakistán en Barcelona.

Puesto que en la época en que comenzó mi investigación la presidenta de la asociación, Huma Jamshed estaba muy ocupada preparando su candidatura a las elecciones municipales de Barcelona, mi persona de contacto fue la vicepresidenta, Nasra Zafar. A mediados de abril de 2015, Nasra me recibió en sustitución de Huma, que me había concedido cita para una entrevista, pero había tenido que salir urgentemente. Nasra había comenzado en ACESOP como voluntaria pero, paulatinamente, había ido asumiendo más responsabilidades. A partir de aquel primer encuentro, Nasra me iba informando acerca de las actividades que organizaba ACESOP. Además de reunirme con ella en el local de la asociación, también tuve ocasión de asistir a una jornada acerca de matrimonios forzados y pactados en el Casal de Barri Folch i Torres, a una comida homenaje a un ginecólogo pakistaní y a otra serie de eventos culturales en espacios públicos en los que ACESOP participaba. La jornada acerca de matrimonios pactados y forzados fue especialmente relevante porque varias colaboradoras de la asociación expresaban sus opiniones con respecto al tema y a continuación los asistentes (entre los cuales había numerosos representantes de la comunidad y otros miembros de entidades del barrio sensibilizados con el tema) debatían al respecto.



**Imagen 7. Puesto de ACESOP el Día Internacional de las familias.**



**Imagen 8. Visita a la biblioteca con alumnas del *Espai Anissa***

En esta ocasión, puesto que se trataba de una actividad abierta al público, un intérprete iba traduciendo todas las intervenciones (dos años más tarde volví a coincidir con este intérprete en

el contexto de ECOP que describiré más adelante). En otros casos era Nasra, que habla castellano con soltura, quien me acompañaba y me iba poniendo al corriente del desarrollo de los acontecimientos cuando urdu o punjabi eran los idiomas vehiculares. En las ocasiones en las que Huma Jamshed estaba presente, ella era otra de mis informantes de referencia pero, al ser la figura principal de la asociación, solía estar coordinando los eventos o atendiendo a las personas que participaban y, por tanto, era menos accesible. Sin embargo, más adelante, cuando he necesitado contactar con ACESOP para invitarlas a participar en alguna actividad o proyecto, ha sido Huma quien se ha encargado de la comunicación y ha gestionado la implicación de la asociación.

Aunque en esta primera fase de mi investigación solamente entrevisté en profundidad a Nasra, tomé nota del resto de conversaciones y las observaciones que fui haciendo en los distintos contextos en mi diario de campo. En términos generales, entre las informantes pakistaníes con las que coincidí en el entorno de ACESOP había una distinción: por un lado había un círculo más cercano de colaboradoras y voluntarias de diversa índole y, por otro lado, otras mujeres que participaban en las actividades sin estar realmente implicadas en la asociación. Las primeras solían conocer mejor los idiomas locales y las segundas acudían a actividades más específicas y, en ocasiones, diseñadas específicamente para ellas. Estas últimas (habitualmente mujeres casadas de mediana edad) generalmente tenían menos nociones de castellano o catalán y, por ese motivo, los idiomas habituales en la asociación eran el urdu y el punjabi. En alguna ocasión, además de mujeres de mediana edad, también acudían a estas actividades algunas chicas más jóvenes. Concretamente, en el encuentro con el ginecólogo austriaco de origen pakistaní, que tuvo lugar en la sede de ACESOP y en el que se trataron temas de salud reproductiva, además de hablar con el ginecólogo y su mujer, conocí a una antropóloga americana de origen pakistaní que hacía un voluntariado en la asociación y con la que me comunicaba en inglés. Aunque el formato de los encuentros y sus obligaciones como voluntaria no nos permitieron profundizar mucho, su ayuda lingüística me fue de gran ayuda en esta y otras ocasiones. Posteriormente, Nasra me presentó a otra joven originaria de Punjab que había venido a Barcelona a someterse a un tratamiento médico y que, aunque tenía algunas nociones de castellano, también hablaba conmigo en inglés y, eventualmente, hacía de intérprete de otras colaboradoras de ACESOP.

También con las alumnas del *Espai Anissa* la figura de la “intérprete ad hoc” fue fundamental en esta primera etapa de mi investigación. En las clases era frecuente que las alumnas hablaran entre ellas en urdu o punjabi (a pesar de sus diferentes orígenes, se comunicaban aparentemente bien en estos idiomas) y que las que conocían mejor el castellano ejercieran de nexo explicándoles a sus compañeras los temas que yo exponía en clase y trasladándome a mí sus preguntas y consideraciones al respecto. En el grupo observé que el nivel de castellano y la facilidad para aprender o comunicarse no estaban directamente relacionados con el tiempo que estas mujeres llevan establecidas en Barcelona, sino que dependían de muchos otros factores como las experiencias educativas previas, los idiomas que hablaban en origen, el provenir de un contexto rural o de una ciudad, etc. También había algunas alumnas que acudían al inglés cuando querían comunicarse directamente conmigo. El conocimiento de inglés también estaba muy ligado con las experiencias educativas y laborales previas. Sin embargo, a pesar de estas experiencias educativas y laborales en origen (conocí desde a mujeres analfabetas originarias de contextos rurales como a una ginecóloga y a varias mujeres que habían cursado estudios universitarios), ninguna de mis informantes había continuado estudiando o trabajando desde su llegada a Barcelona.

Fuera del contexto de la clase, también organizábamos junto a las alumnas visitas de carácter cultural (a museos, a la biblioteca, etc.) y participábamos en encuentros o celebraciones con otras entidades del barrio del Poble Sec. Estas actividades resultaban también interesantes en los casos en los que las mujeres venían acompañadas de sus familias (*sopars de germanor*, encuentros multiculturales, etc.). Además de presentarme a sus hijos, especialmente las mujeres con menor dominio de la lengua, aprovechaban la competencia de estos para explicarme cosas o compartir sus inquietudes.



**Imagen 9. Alumnas del *Espai Anissa* vendiendo platos típicos de cocina asiática en el encuentro de entidades del barrio del Poble Sec.**

Un caso curioso era el de Uzhma, que a pesar de llevar 8 años establecida en Barcelona era aún incapaz de construir frases sencillas o responder a preguntas básicas acerca de su nombre o su edad. Cuando nos encontrábamos por la calle o en el casal solía responder a mi saludo dirigiéndome largos parlamentos en punjabi. Cuando su hija Muniba estaba presente y me traducía sus palabras, a veces el mensaje que recibía me resultaba tan inesperado que no podía dejar de preguntarme qué me habría dicho en otras ocasiones.

“Mi madre dice que a ver en qué andarás pensando cuando montas en bicicleta para hacerte esas heridas en las rodillas”

La recogida de datos en el contexto del *Espai Anissa* la realicé tanto a través de la toma de notas en mi diario de campo, como grabando y transcribiendo algunas de las sesiones de las clases en las que trabajábamos aspectos particularmente relevantes para mi investigación. Los resultados de este primer año de investigación fueron recogidos en mi trabajo final de máster titulado “Inmigración y acceso a los servicios públicos: la perspectiva del usuario. Estudio de la problemática comunicativa en el acceso a los servicios públicos de las mujeres pakistaníes de Barcelona” (Arrasate, 2015) y, posteriormente, publicados en forma de artículo en la revista *Lengua y Migración* (Arrasate, 2017).

### **Identificación de informantes clave**

En septiembre de 2015, mientras aún dinamizaba el *Espai Anissa*, empecé a impartir clases de alfabetización con un grupo muy reducido de mujeres de India y Pakistán. Durante varios meses, la única alumna de alfabetización fue Gazhala, una mujer pakistaní de 38 años que también acudía a las clases del *Espai Anissa*. Gazhala fue la responsable de que se abriera el grupo porque, a pesar de su esfuerzo, no conocer las letras ni saber leer ni escribir hacía que aprendiese muy lentamente con respecto al resto del grupo. Una vez iniciado el nivel de alfabetización, Gazhala acudía a ese grupo y al nivel inicial también. Por aquella época yo había empezado a estudiar urdu, pero ni mis rudimentos de este idioma, ni sus nociones de castellano nos daban para conversar profundamente. Sin embargo, gracias a la simpatía y el interés recíproco, así como al soporte audiovisual (además del material propio de las clases, buscábamos imágenes en internet, me enseñaba fotos de su teléfono etc.), Gazhala me explicaba cosas de su vida en Pakistán (como que tenía una casa muy grande y con árboles frutales, pero que la vida de ama de casa era muy compleja porque no había electrodomésticos y tenía que traer el agua de un pozo). También hablábamos de su familia y de la mía (siempre que nos veíamos, Ghazhala empezaba preguntándome cómo estábamos mi familia y yo) o de cómo se sentía en Barcelona. Algún tiempo después, su hija Sajeeda, comenzó a acompañar a Gazhala a clase. Cuando la conocí, Sajeeda tenía 18 años, había acabado la educación secundaria en Barcelona y hacía poco que había dejado un ciclo de auxiliar de enfermería. Sajeeda, que a pesar de cometer algunos errores se expresaba con soltura en castellano, iba complementando y matizando las cosas que me había explicado su madre. También pasó a convertirse en nuestra intérprete natural.

Gazhala, Sajeeda y yo fuimos creando un vínculo cada vez más fuerte y, aun después de dejar de impartir clases, hemos continuado hablando, voy a su casa con frecuencia y he conocido al resto de su familia (si bien me relaciono casi exclusivamente con madre e hijas). Aunque yo también las he invitado a mi casa con insistencia, como está lejos de la suya y Gazhala no utiliza el transporte público, la visita aún no se ha llegado a producir. En las ocasiones en las que visitaba (y visito) a Gazhala y Sajeeda, una parte del encuentro era un recordatorio de nuestra relación alumnas-profesora: habitualmente dedicábamos un rato a resolver dudas que las hijas (fundamentalmente Rabia) tenían con las tareas de la escuela o los cursos que están haciendo. Sajeeda, que es quien acompaña a sus padres al médico y a todo tipo de gestiones, me consultaba acerca de trámites o aspectos lingüísticos que le planteaban problemas y Gazhala también aprovechaba, por ejemplo, para solicitar mi ayuda para preparar una reunión con los tutores de alguno de sus hijos pequeños (“Quiero preguntar si Asif se porta bien, si hace deberes”). Cuando las visitaba en horario escolar, Ghazala y Sajeeda solían estar solas en casa y me recibían en el salón, donde conversábamos y comíamos (independientemente de la hora, siempre me invitaban a comer algo, generalmente dulces típicos pakistaníes). Cuando coincidíamos con el resto de la familia, los hombres (el padre y los tres hermanos) solían ocupar el salón y nosotras la habitación de las hijas. Asif, el hijo pequeño, no respetaba mucho la segregación y venía a visitarnos a menudo. Los otros hermanos me saludaban muy amables, pero después de una breve conversación regresaban al salón.

En ocasiones, también me encontraba con las hijas fuera de su casa y paseábamos o íbamos a algún centro cívico o biblioteca. En estos casos, Sajeeda solía explicarme sus inquietudes relacionadas con los estudios, la situación de la familia, su trabajo de intérprete voluntaria, los problemas de sus amigas o la salud de su madre (que se había resentido bastante desde su llegada a Barcelona). Rabia (4 años más joven) aprovechaba la ausencia de sus familiares para

hablar de amor (en términos abstractos y no relacionados con ella: me hablaba de parejas famosas, películas de amor, me preguntaba cómo había conocido a mi novio, etc.) o de otros temas como la depilación o el maquillaje. Sajeeda se burlaba de ella por ser tan superficial. También en su casa, Rabia aprovechaba los momentos de intimidad para hablar de estos temas discretamente (“Vamos a hablar de cosas románticas, pero bajito que no oigan mis hermanos”). Después se le olvidaba la discreción y acababa hablando bastante alto. Sus hermanos, que según mi opinión se enteraban perfectamente de la situación, bromeaban al respecto (“No hagas caso a la Rabia, que no está centrada” “A la Rabia le gusta mucho pintarse y parece un fantasma”) pero sin ninguna acritud aparente. Además de entrevistar a madre e hijas, las notas que iba tomando en mi diario, durante y después de mis encuentros con la familia de Ghazhala, han sido de gran ayuda para reconstruir y entender algunos de los aspectos de sus historias.

En este mismo periodo, tuvo lugar otro episodio que cambió significativamente el rumbo de mi investigación: a través de mi director de tesis, entré en contacto con Komal Naz, alumna del Grado en Humanidades de origen pakistaní, cuyo trabajo final del grado también tutorizaba. En aquel momento yo estaba preparando una presentación para unas jornadas interdisciplinares de investigación predoctoral y le propuse a Komal que presentáramos juntas. Además de entablar una estrecha relación de amistad, a raíz de aquella primera colaboración empezamos a trabajar juntas en muchos aspectos.

Al ser un miembro muy activo dentro del tejido asociativo de su comunidad, (inicialmente vinculada al entorno de ACESOP, cuando la conocí Komal se había ‘independizado’ y había fundado su propia asociación de mujeres en Montcada i Reixac), Komal tenía una red de contactos inmensa. Así, no solo me introdujo en su círculo más cercano, sino que me presentó a otras muchas mujeres pakistaníes de distintos orígenes y contextos. Además de invitarme a su casa, presentarme a su hermana (cuya historia también puede encontrarse en el apartado de los relatos de vida), a su madre y al resto de su familia, Komal me iba poniendo al corriente de las múltiples actividades en las que participaba.

Por otro lado, Komal preparaba su investigación acerca de un perfil de mujeres pakistaníes distinto al que yo había trabajado hasta entonces: mujeres que, desde su llegada a Barcelona, habían continuado sus carreras educativas y/o profesionales y habían conseguido acceder a la educación superior o al mundo laboral. Komal y yo empezamos a compartir nuestras impresiones sobre la comunidad desde dentro y desde fuera y a aunar esfuerzos para nuestras respectivas investigaciones. Quedábamos en la universidad, en la biblioteca, íbamos a tomar café, venía a mi casa... Yo aprovechaba su enorme conocimiento y su posición dentro de la comunidad y ella me pedía orientación sobre aspectos académicos, de bibliografía, o acerca de la estructura o redacción de su trabajo. También nos retroalimentábamos y nos animábamos mutuamente para contactar con nuevas informantes. No es preciso mencionar que yo me llevé la mejor parte de nuestra colaboración, que su contribución a esta tesis ha sido enorme y que le estoy profundamente agradecida.

Después de conocer a Komal, me pareció conveniente situar mis hallazgos previos en un contexto más amplio y recoger las experiencias de mujeres que, como la propia Komal, habían llegado a Barcelona a edades más temprana y habían seguido un recorrido diferente al de sus madres. En este mismo periodo, junto con mis directores, decidimos acotar el campo de estudio de mi tesis y concentrarme, dentro del paraguas de los servicios públicos, en los aspectos relativos al acceso a la educación.

### 5.6.3 Fase intermedia: cuestionario contextual y *Aprenem: famílies en xarxa*

A partir de enero de 2016, comencé a administrar a mis antiguas informantes y a las nuevas un cuestionario destinado a recoger información sociodemográfica y también acerca de su llegada a Barcelona, sus experiencias educativas, sus redes sociales y su conocimiento de idiomas de origen y acogida. A pesar de que por aquel entonces ya tenía contacto con muchas mujeres pakistaníes, la recogida de datos no fue una tarea sencilla. Por un lado, la barrera lingüística hacía necesaria la asistencia de un intérprete (en ocasiones alguna alumna avanzada de la clase, otras veces alguna hija o hijo, otras veces Komal...). Además, me topé con las reservas de algunas de mis conocidas que, por un motivo u otro, no veían claro el sentido de participar en la investigación. Por ejemplo, al *Espai Anissa* acudían dos alumnas menores de edad que, sin decírmelo abiertamente, cada vez que veían que yo entrevistaba a alguna de sus compañeras se despedían rápidamente temiendo que les tocara a ellas. En algún momento pensé que podía tener que ver con que estuvieran en situación irregular, que no estuvieran escolarizadas o que pensarán que responder al cuestionario podría tener algún tipo de consecuencia en su vida. Preferí no insistir. Igualmente, aunque yo llevaba los cuestionarios a los eventos más variados (festividades, encuentros multiculturales, etc.), muchos de ellos no eran el contexto más adecuado para administrarlos y la tasa de éxito resultaba bastante baja. Aunque en el plazo que establecí inicialmente para completar los cuestionarios no conseguí acceder a más de 30 informantes, a medida que fui entrando en el campo (especialmente en la última fase) pude conocer a más mujeres y contrastar algunas de las informaciones que había recogido en los primeros tiempos.

En paralelo, y animada en parte por la voluntad de conocer a más mujeres pakistaníes y ampliar mi perspectiva, empecé a combinar la observación en los contextos previamente descritos con la participación asidua en el programa *Aprenem: famílies en xarxa*<sup>5</sup> en un instituto del barrio del Raval. Este programa, heredero del canadiense YEP (*Youth Empowering Parents*) es una iniciativa de Casa Asia que empezó en dos centros y actualmente se está llevando a cabo en 8 institutos diferentes. De nuevo Komal era quien coordinaba este proyecto en el cual jóvenes voluntarios de origen pakistaní se quedaban en la escuela en horario extraescolar para enseñar castellano a sus madres. El planteamiento inicial del curso era trabajar con parejas lingüísticas formadas por un/a alumno/a del centro y un/a estudiante externo (generalmente los padres de dichos alumnos). Sin embargo, a menudo faltaban voluntarios y yo participaba como pareja de alguna de las mujeres (en el caso del instituto del Raval, la totalidad de las mujeres que venían a aprender el idioma y casi todos los voluntarios era mujeres de origen pakistaní). Además de compartir el espacio del proyecto con madres e hijas, también pude coincidir con ellas en otras situaciones, puesto que durante el curso organizamos distintas visitas y otras actividades.

Mi relación con las mujeres de *Aprenem: famílies en xarxa* era distinta de la que tenía con las alumnas del *Espai Anissa*. En primer lugar, en este medio yo no era la profesora y, además, el aspecto diferencial de este proyecto es que los dinamizadores son del mismo origen que las alumnas y el idioma, salvo mientras hacíamos las actividades, era el urdu. Muchas veces Komal explicaba los objetivos de las actividades en castellano y urdu y, cuando las alumnas hablaban entre ellas en este idioma, con una paciencia infinita, me hacía resúmenes de los temas que iban tratando. Con las alumnas voluntarias (las que de hecho enseñaban castellano a sus madres) sí que me comunicaba directamente en castellano, pero fueron disminuyendo en número hasta que

---

<sup>5</sup>. En la siguiente dirección se puede consultar una breve presentación del proyecto <http://www.ccma.cat/tv3/alcarta/tot-un-mon/aprenent-en-familia/video/5656588/>

quedó solo una. En cambio, sí que acudían a las salidas y excursiones y allí tenía ocasión de hablar con ellas.

A menudo, Komal y yo quedábamos antes de las clases para almorzar juntas o tomar un café y en ocasiones esperábamos comiendo un bocadillo en la puerta del instituto (un centro que, como ilustra la imagen 6, reúne a un gran número de alumnos pakistaníes). Estas comidas en la puerta del instituto nos permitían observar ciertas dinámicas particulares entre el alumnado. Komal se sorprendía de la diferencia entre la estética y el comportamiento de algunos alumnos varones (que llevaban gorra, pantalones estrechos, mechas rubias, cortes de pelo estilo futbolista y que salían del instituto lanzando las mochilas y cantando temas que sonaban en sus móviles) con la de las alumnas (algunas de ellas con *salwar kameez*, otras con pantalones y pañuelo, otras con una estética más semejante a la de sus compañeras no pakistaníes, etc.).

“Estos chicos están muy integrados. Demasiado, diría yo”



Imagen 10. Países de origen de los alumnos de un instituto del Raval<sup>6</sup>.

Una vez coincidimos con Zainab, una de las antiguas voluntarias de *Aprenem: families en xarxa* y alumna de segundo de bachillerato, que salía del centro en horario lectivo y volvía a entrar un hora más tarde para salir puntualmente con el resto de sus compañeros a la hora en que acaban las clases y su madre (también alumna de *Aprenem: families en xarxa*) la esperaba en la puerta. En esta ocasión Zainab le pidió a Komal que le guardara el secreto y no informase a su madre de que se había saltado una clase. La lectura de Komal fue que probablemente había ido a ver a un chico. Un tiempo después, Zainab y su hermana empezaron a venir a clase con un velo integral que solo les dejaba los ojos al descubierto y que, según Komal, se quitaban en el preciso instante en que su madre, Hira, desaparecía de su vista. Aunque Komal me disuadió de preguntar acerca del tema, la cuestión dio que hablar entre las otras madres que participaban en el proyecto y volvió a salir en siguientes episodios.

<sup>6</sup> Este póster con los países de origen de los alumnos estaba colgado en el vestíbulo del instituto.



Rihana, mi pareja lingüística más frecuente y a la que también tuve ocasión de entrevistar, fue probablemente la alumna de *Aprenem: famílies en xarxa* con la que entablé una relación más cercana. Aunque inicialmente nos encontrábamos solamente en el marco del proyecto, una vez Komal me pidió que acompañase a Rihana al hospital porque sus compromisos laborales le impedían acompañarla ella misma. Uno de los aspectos que tardé un tiempo en saber interpretar es que Komal anteponía sus responsabilidades dentro de la comunidad a casi cualquier otro compromiso. Así, a menudo anulaba citas o se presentaba tarde porque había tenido que acompañar a alguien (fundamentalmente a mujeres) al médico o a hacer alguna gestión o trámite burocrático. En esta ocasión, aunque mi valor como intérprete era muy limitado, pronto entendí que lo que Rihana necesitaba era apoyo moral. Rihana había llegado hacía pocos meses a Barcelona a reunirse con su marido y había tenido muchos problemas de salud vinculados con la ansiedad. Apenas conocía gente en la ciudad, no tenía familia y su marido trabaja durante todo el día. Se había casado mayor para los parámetros pakistaníes (a los 32 años) y estaba muy preocupada porque no se quedaba embarazada. Por lo demás, la prueba a la que se sometió Rihana en el hospital transcurrió con normalidad. Para aliviar la tensión en la sala de espera estuvimos viendo las fotos de su boda y hablando como podíamos, con el teléfono y el traductor de google como grandes aliados. Después de algún tiempo, cuando se supo que quien tenía problemas reproductivos no era ella sino su marido, Rihana se quitó un enorme peso de encima.



**Imagen 11.** Alumna de *Aprenem: famílies en xarxa* montando en bicicleta.



**Imagen 12.** Komal entrega el diploma del curso a una alumna de *Aprenem: famílies en xarxa*.

En una ocasión, propusimos una salida en bicicleta con las madres e hijas de *Aprenem: famílies en xarxa*. Inicialmente planeamos un recorrido por el barrio del Raval, pero las alumnas (concretamente las madres) prefirieron ir a un lugar en el que nadie las conociera y acabaron eligiendo el laberinto de Horta. La actividad tuvo muy buena acogida y vinieron alumnas de varias ediciones del programa con sus hijos. Además de las madres, algunas muy contentas con la idea de volver a montar en bicicleta (conservaban el recuerdo de la bicicleta de su juventud en Pakistán), acudieron al encuentro las dos hijas de Hira, otras dos adolescentes y unos cuantos niños pequeños. Ocasiones como esta nos permitían conversar en un ambiente diferente y tratar temas distintos de los habituales de la clase.



**Imagen 13.** Visita al laberinto de Horta con las alumnas de *Aprenem: families en xarxa* y sus hijos.

Además, observar cómo se relacionaban las familias (los distintos miembros de la familia y las familias entre sí) y los distintos grupos de edad era siempre ilustrativo. Un aspecto que me llamó la atención en esta excursión en concreto fue la profusión de fotos que tanto madres como hijas sacaban. Aunque generalmente no había tenido problemas para fotografiar a mis informantes en otros contextos, sí que había conocido a dos o tres mujeres que se mostraban reacias a aparecer en las fotos y, en parte por el episodio del pañuelo, pensé que podría volver a ocurrir. Afortunadamente me equivocaba y, además de las fotos que hice yo misma, tuve ocasión de enriquecer mis notas de campo con otras tantas fotos que las mujeres me fueron enviando.

También en 2016, junto con Komal Naz, Berta Güell (por aquel entonces investigadora predoctoral especialista en economía étnica pakistaní y actualmente investigadora posdoctoral del GEDIME), Eva Maccioco (mediadora intercultural con el colectivo pakistaní y miembro del grupo de investigación MIRAS) y Alejandra Tercero (estudiante del máster de antropología que investigaba la presencia de mujeres pakistaníes en el espacio público) constituimos un grupo de investigación informal al que llamamos RecerPak.

Esta agrupación, además de favorecer un enriquecedor intercambio de ideas, conocimientos y recursos, nos permitió aumentar nuestra red de contactos y organizar actividades en torno a nuestros intereses comunes. Así, por ejemplo, organizamos una jornada acerca de salud e inmigración de la comunidad pakistaní con alumnos de Stanford y expertos del tema. A finales de 2016 participamos, por encargo del Ayuntamiento de Barcelona, en un proyecto sobre el comercio pakistaní en el barrio del Raval que coordinó Berta Güell y en el cual yo me ocupé de explorar el acceso de las mujeres pakistaníes al mundo laboral (Arrasate et al., 2017). Si bien el tema del estudio no era exactamente el de mi tesis, sí que había zonas de solapamiento, tanto por la información que recogí acerca de las características del mundo laboral de la comunidad, como por la posibilidad de analizar de qué manera las trayectorias educativas de las mujeres condicionaban las características de su acceso a este mundo laboral. Además, la necesidad de reunir informantes para este proyecto, me obligó a movilizar mis redes, refrescar contactos y acceder a otros nuevos.

#### 5.6.4 Fase de profundización

A partir de este momento, y para descanso de Komal, aunque ella ha seguido siguiendo mi informante clave fundamental, empecé a diversificar mis fuentes y trabajar directamente con otras jóvenes pakistaníes que tenían sus propias redes de conocidas y amigas. Además, se produjo otro cambio significativo porque empecé a conocer a una mayoría de mujeres que se expresaban de manera autónoma en castellano o catalán. Aunque ya antes había coincidido con algunas, a partir de este punto pasaron a ser mayoría y la comunicación habitual dejó de ser mediada por intérpretes.

En esta fase, empecé a centrar mi investigación en las trayectorias y experiencias educativas de jóvenes que habían pasado por el sistema educativo después de su llegada a Barcelona. Así, comencé a combinar la observación participante en distintos contextos con la administración de entrevistas en profundidad a mujeres que habían pasado por el sistema escolar.

Fauzia, cuyo contacto me proporcionó Komal, fue la primera de las jóvenes a las que entrevisté. Fue también de las primeras personas que respondió al cuestionario de las primeras etapas de investigación y, posteriormente, retomamos el contacto a raíz del proyecto de los negocios del Raval porque su perspectiva como estudiante de comercio internacional era muy interesante. Después de entrevistarla por este motivo, seguimos hablando durante su Erasmus en Alemania y a su regreso volvimos a quedar en un par de ocasiones en las que la entrevisté y me explicó su experiencia. Un tiempo después, Fauzia y yo volvimos a coincidir en el contexto de la asociación de estudiantes catalanes de origen pakistaní (ECOP) que describo más adelante.

También empecé a colaborar con Asma y Pervasha, (ambas protagonistas de un relato biográfico) voluntarias de la asociación religiosa *Minhaj ul Quran* de Barcelona, en la traducción del inglés al castellano de unos textos de la sede central de su organización (*Minhaj international*) en los que se trataban temas como la música en el Islam, el uso de hiyab o el currículo islámico sobre paz y contraterrorismo. El contacto de Pervasha me lo proporcionó Tahir, un colaborador de la asociación a quien conocí en una jornada de puertas abiertas del centro de culto de *Minhaj ul Quran* en el marco de la ‘Nit de les Religions’. En este acto, Tahir y otros voluntarios explicaban los objetivos de la asociación y el funcionamiento del centro de culto. Además, en alguna conversación previa en la que había compartido con Fauzia mis dificultades para acceder a las informantes, ella ya me había sugerido probar a través de esta asociación que tenía mucha aceptación entre los pakistaníes de Barcelona y además colaboraba con medios de comunicación y solía estar muy dispuesta a compartir sus experiencias y abrirse a los interesados.

En efecto, Tahir se mostró muy dispuesto a colaborar y me proporcionó el contacto de Pervasha. Pervasha participó en el grupo focal del proyecto del ayuntamiento y poco después me invitó a cenar en el restaurante Zeeshan Kebabish: un local del Raval muy popular entre la comunidad pakistaní en el que sirven platos típicos y de gran calidad de la cocina pakistaní e india. Aquí empezamos a hablar de aspectos directamente relacionados con mi tesis (su experiencia educativa, sus opciones de futuro.) y también de su trabajo como voluntaria en la asociación, la situación de las mujeres de la comunidad, etc. Algún tiempo después de la primera entrevista, Pervasha me pidió ayuda con la traducción de los textos.

A fin de preparar estos textos, además de comunicarnos por teléfono y correo electrónico, en alguna ocasión quedamos en la casa que Pervasha compartía con sus padres, su hermano y su

cuñada en el barrio de Raval. Resultó que Pervasha vivía en la misma calle y en el edificio justo enfrente de la casa en la que yo había vivido con unos amigos pocos años antes (pagando ella y su familia algo menos de la mitad de alquiler que pagábamos nosotros por un piso muy similar). Pervasha me explicó que varios pisos del inmueble y otros de la zona eran propiedad de un empresario pakistaní que los alquilaba a compatriotas a precios asequibles. Cuando colaboré con ella, Pervasha estaba preparando con la liga femenina de su organización un evento para la celebración del *Mawlid* (conmemoración del nacimiento de Mahoma) y se sentía muy orgullosa del nivel de participación que se estaba registrando entre las chicas jóvenes de la liga. Entre otras cosas y, acaso movida por su entusiasmo y mi falta de reflexión, se me ocurrió hacer una difusión bastante activa del evento (al nivel de repartir trípticos y pegar carteles) en otros contextos y entre otras personas pakistaníes que conocía. La experiencia me sirvió para constatar que, dentro de mi círculo de informantes, la asociación contaba con fieles simpatizantes pero también con claros detractores, cosa que había observado previamente con respecto a ACESOP.

En este mismo periodo, a menudo con Komal y alguna de las otras compañeras de Recerpak, asistíamos a eventos promovidos por Ben Acció Intercultural como el programa ‘Jo, també, sóc un referent’ en el que chicos y chicas jóvenes de contextos culturales diversos dinamizan procesos y acciones interculturales. Se trataba generalmente de charlas que los jóvenes ofrecían en las cuales explicaban sus historias y respondían a las preguntas de los asistentes. Más allá del interés que el proyecto tenía en sí mismo, nos permitía conocer y charlar con chicas jóvenes pakistaníes que, como Asma, estaban muy sensibilizadas con la necesidad de generar referentes positivos dentro de la comunidad como vía para el empoderamiento y la cohesión social.

También tuve ocasión de asistir a un recital de poesía en urdu (*Mushaira*), organizado por Komal, Eva Maciocco y otras personas de la comunidad que tuvo lugar en Casa Asia. Al encuentro poético acudieron renombrados poetas de la comunidad y también poetas y escritores aficionados tanto pakistaníes como locales. En la estructura general de estas veladas poéticas, comienza a recitar la persona con menos nombre o experiencia y se van sucediendo los poetas hasta que llega el turno de la estrella final. En este caso la estrella era un reconocido cantante pakistaní llamado Misbah Ul-Islam, pero también recitaron dos mujeres pakistaníes una de las cuales, Iram, resultó ser una estudiante de dietética y nutrición a la posteriormente también pude entrevistar.

En este tipo de ocasiones, solía acercarme a las informantes una vez acabado el evento. A veces me las presentaba Komal, otras veces eran conocidas de algún otro amigo o conocido y en otras ocasiones me presentaba yo espontáneamente. En algunos casos, la toma de contacto se quedaba en una conversación *in situ* y en otras ocasiones intercambiábamos nuestros contactos. Estos contactos en ocasiones desembocaban en una entrevista y, a menudo, continuaban después. La posibilidad de haber continuado la relación con muchas de las informantes después de entrevistarlas ha sido realmente enriquecedora. He podido compartir con ellas mis análisis, pedirles su opinión acerca de mi interpretación de sus respuestas e indagar sobre los aspectos sobre los que tenía alguna confusión. Además, la posibilidad de continuar en contacto por teléfono y redes sociales ha facilitado notablemente la tarea.



Imagen 14. *Musharia*: recital poético en Casa Asia.

### **Sant Felip, ECOP y Babel Asia**

Por otro lado, a finales de 2016, entré en contacto con la profesora de un centro concertado de educación primaria y secundaria del barrio de Sant Roc que me invitó a acudir a su escuela a entrevistar a una serie de alumnas pakistaníes. Aunque la relación con estas alumnas quedó restringida al ámbito escolar, también tuve ocasión de conocer la escuela, hablar con los profesores y entrevistar a algún otro alumno que quiso compartir conmigo su experiencia. Las historias que me explicaron estas alumnas (y los otros colaboradores), así como una breve descripción del centro en el que están escolarizadas se pueden encontrar en el capítulo 7, junto a los relatos de vida.

En esta misma época, de nuevo gracias a Komal, asistí a la refundación de la asociación de estudiantes catalanes de origen pakistaní (ECOP). La entidad ya había tenido una breve etapa de actividad en 2008. Sin embargo, fue la incorporación de nuevas socias como Fàtima, Fauzia, Iram, Khawar o la propia Komal, (además de otras estudiantes que también han participado en mi investigación), así como la renovación del compromiso de los antiguos miembros, lo que propició que se retomara el proyecto. La idea de ECOP es impulsar un programa de asesoramiento para alumnos pakistaníes que permita disminuir el fracaso escolar y mejorar su rendimiento. Para ello, proponen plantear las líneas de acción desde una perspectiva integradora que involucre a los centros, las familias y los propios alumnos. Una de las propuestas de la asociación es la de fomentar las vocaciones educativas utilizando las experiencias de los propios miembros de ECOP para motivar a los alumnos. Además, buscan proporcionar a los estudiantes información acerca de los itinerarios educativos existentes, ejercer de nexo entre las familias y las escuelas y promover las relaciones interculturales en los centros. Desde principios de 2017, he participado en alguna de las reuniones de ECOP para conocer sus puntos de vista y sus enfoques. Las reuniones tenían lugar habitualmente los domingos en las oficinas de un empresario pakistaní que también pertenecía a ECOP. La oficina se encontraba en el 5º piso de un edificio noble del Passeig de Gràcia. Además del lujo del ambiente, me sorprendió el nivel de protocolo de los encuentros y la conciencia de los asistentes (en su mayoría provenientes del

mundo asociativo) acerca de la necesidad de crear unas estructuras organizativas claras, establecer unos estatutos, etc. Además de participar en las reuniones, los miembros de ECOP no tenían inconveniente en que grabara las sesiones para analizarlas a posteriori.

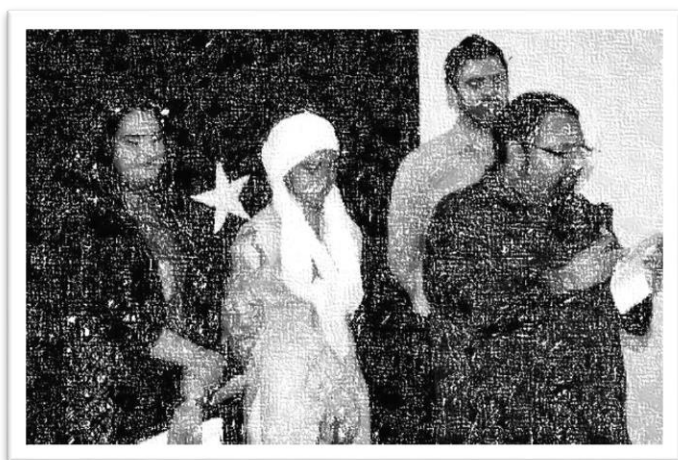
También asistí a una serie de actividades que los miembros de ECOP organizaron en centros educativos y otras entidades. Igualmente, colaboré con ellos en el diseño de un cuestionario para recoger datos acerca de la situación del alumnado pakistaní de los centros y la problemática a la que se enfrenta. En junio de 2017 se realizó una prueba piloto del cuestionario después de unas charlas motivacionales impartidas por los miembros de ECOP en el Instituto Rambla Prim. Fue en este contexto en el que conocí a Umera, una alumna de 1º bachillerato de origen pakistaní cuya preocupación por la situación de sus compatriotas la animó a involucrarse en este y otros proyectos.

Para la charla se habían reunido en un aula del centro todos los alumnos pakistaníes del centro (alrededor de 40). Presentó la sesión un profesor del instituto al que se veía notablemente irritado por la actitud de algunos de los alumnos presentes. En vista de que el aula estaba aún vacía a pocos minutos de empezar el acto, el profesor le pidió a un alumno que fuera a buscar a sus compañeros de bachillerato.

Profesor: Ve a avisar a los alumnos de bachillerato.

Alumno: ¿Solo a los chicos o a las chicas también?

Profesor: A todos, hombre, que no estamos en tu país.



**Imagen 15. Miembros de ECOP presentan la asociación en la embajada de Pakistán**

Este comentario, que me resultó profundamente inadecuado y ofensivo, fue ganando profundidad y contexto a raíz de la charla y la entrevista que semanas más tarde me concedió Umera. Puesto que se trataba de una sesión con menores y no tenía permiso explícito no grabé las tres horas largas que duró la actividad, pero sí que pude observar aspectos como el alcance de la segregación de géneros en el contexto escolar, la situación de conflicto que se vivía en el instituto y cómo, sin embargo, algunos de los valores a los que apelaban los miembros de ECOP en sus presentaciones (la familia, el esfuerzo, el respeto, la importancia de la cultura, el prestigio y llegar a algún en la vida) tenían un efecto entre los asistentes.

Tanto para el diseño como para el análisis de los cuestionarios, trabajé fundamentalmente junto a Komal y a Fátima. Con Komal aprovechábamos los espacios que ya compartíamos (antes y después de las clases de *Aprenem: families en xarxa*, en la universidad, etc.). Con Fátima me

reunía tanto en su barrio (Fondo) como en la cafetería de Humanidades de la Universidad Autónoma de Barcelona. Fátima resultó ser otra informante clave que me puso en contacto con varias estudiantes pakistaníes. Además, tanto el nombre de Fátima como el de Komal aparecen con una frecuencia asombrosa en las entrevistas, independientemente de si he llegado a dichas informantes a través de ellas o no.

El último de los ámbitos de mis observaciones ha sido “Babel Asia”, un aula de encuentro e intercambio lingüístico hindi-urdu/castellano-catalán organizada por Casa Asia en el barrio de Sant Antoni. En el aula se formaban parejas o pequeños grupos compuestos por personas nativas de alguna de las lenguas e interesadas en aprender alguna de las otras. El público de la actividad, que se celebró con una frecuencia mensual entre octubre de 2016 y junio de 2017, iba cambiando en cada sesión y era muy heterogéneo. Concretamente, entre las participantes pakistaníes, había mujeres de edades muy variadas y contextos dispares. Algunas de ellas habían sabido del proyecto a través de Casal Concordia, lo que me permitió volver a encontrarme con antiguas alumnas del *Espai Anissa*. Además, en este último contexto conocí a otras mujeres como Shazia, también protagonista de uno de los relatos de vida. A través de Shazia conocí también a su hermana y a su cuñada, Hamna, que había sido profesora de universidad en Pakistán y había llegado a Barcelona a reagruparse con el hermano de Shazia.

### 5.6.5 Fase de contraste y triangulación

Una vez analizadas las entrevistas en profundidad y elaborada una primera versión de los relatos biográficos, empecé la última de las etapas de trabajo de campo destinada a contrastar los datos que había ido recogiendo hasta entonces. La primera parte de este contraste consistió en enviar los relatos a las jóvenes que habían participado en la investigación. Además de conocer su opinión acerca de mi visión de su experiencia, también les pedía que me hicieran sugerencias o propuestas de cambio en caso de que les pareciera que algún aspecto no había quedado bien reflejado o quisieran añadir o eliminar alguna referencia. Salvo en el caso de Pervasha, que viajó a Pakistán a finales de 2017 y dejó de utilizar su teléfono catalán, este proceso fue muy ágil porque mantuve el contacto con las jóvenes a través de redes sociales, correo electrónico y teléfono. Aunque la mayoría de informantes se mostró satisfecha con la primera versión de los relatos, Shazia propuso una serie de modificaciones que se incorporaron en una sesión de trabajo conjunto.

Por otro lado, como indicaba en apartados previos, puesto que en esta última etapa ya conocía a muchas más mujeres, he podido administrar el cuestionario que diseñé en la etapa intermedia a otras informantes. Además, el tiempo de contacto con la comunidad, me ha permitido entender mejor y matizar algunas de las informaciones que había recogido en etapas previas en las cuales, al comunicarme a menudo a través de intérpretes ad hoc o en lenguas que no eran las propias de las informantes, algunos aspectos me habían pasado desapercibidos o no había entendido correctamente.

Finalmente, ya con la estructura de los temas de la tesis bastante orientada, realicé una serie de entrevistas y grupos focales con mujeres que no han accedido al sistema educativo, mediadoras y docentes con el propósito de incluir, aunque con un nivel de profundidad mucho menor, sus perspectivas acerca de determinados aspectos que habían surgido a lo largo de la investigación. El grupo de mujeres estaba integrado por alumnas de *Aprenem: Famílies en Xarxa* que, en

muchos casos, aunque no habían accedido al sistema educativo, tenían hijas e hijos que sí lo habían hecho. Por otro lado, tanto las docentes como las mediadoras habían trabajado en contextos con una elevada presencia de alumnado pakistaní.

Por último, aunque sus historias no son el objeto concreto de esta investigación, tanto Awais (mi profesor de urdu del programa Prolema) como Asif, (alumno del Casal Concordia de antes de la creación del *Espai Anissa*) me han acompañado durante las distintas etapas del estudio y me han ayudado a situar mis observaciones en un contexto más amplio. Además de ofrecerme sus opiniones acerca de algunos de los aspectos que trato en esta tesis, me han facilitado información muy valiosa sobre la cultura pakistaní en general y el colectivo pakistaní de Barcelona en particular.

## 5.7 Metodología de análisis

Dada la estructura secuencial del estudio, el análisis ha atravesado distintas etapas:

En una primera fase, transcribí las entrevistas y conversaciones informales recogidas durante el primer periodo de trabajo de campo para formar, junto con las descripciones pormenorizadas y los apuntes y comentarios recopilados en mi diario de campo, un corpus general de información. Analicé estos datos buscando localizar significados, patrones y regularidades y propuse una serie de categorías y resultados preliminares que defendí en mi Trabajo de Investigación del Máster de Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales (Arrasate, 2015).

Si bien en la siguiente etapa mis objetivos habían variado, algunos de los resultados preliminares sirvieron para nutrir el diseño del cuestionario que administré a las informantes y que me permitió dibujar un contexto más amplio del colectivo de mujeres pakistaníes de Barcelona. Analicé los datos recogidos en el cuestionario estadísticamente con ayuda del programa informático Excel y las hojas de cálculo de Google tanto después de completar los 30 primeros cuestionarios, como una vez recogida la totalidad de los datos (50 cuestionarios).

De nuevo, estos resultados, en combinación con los que había ido recogiendo a través de la observación participante y los que se desprendían de la revisión documental, me sugirieron una serie de líneas de investigación en las pude profundizar a través de las entrevistas a jóvenes que había pasado por el sistema educativo después de su llegada a Barcelona.

Una vez transcritas las entrevistas y el resto de material recopilado durante los distintos periodos de trabajo de campo, procedí al tercer turno de análisis. En esta ocasión, el volumen del material era tal, que acudí al programa QDA Miner Lite con el objetivo de sistematizar la búsqueda de significados y facilitar el análisis cualitativo de los datos.

En este punto, planteé dos tipos de análisis: uno *vertical* de cada relato personal y otro *horizontal* sobre el conjunto de todos los relatos e información disponible (Arjona y Checa, 1998). Si bien los distintos bloques temáticos tratados en las entrevistas ya sugerían una primera estructura de temas a analizar, la búsqueda de significados y temas recurrentes en de cada uno de los relatos (*análisis verticales*) me permitió ir afinando y redefiniendo las categorías de análisis a partir de los distintos aspectos recurrentes que fueron surgiendo. Así, una vez revisados todos los relatos, obtuve una serie de categorías y subcategorías definitivas (o códigos) con las cuales recodifiqué el conjunto del corpus.



Por este procedimiento, definí 5 grandes temáticas: el contexto familiar, la experiencia educativa, los aspectos lingüísticos, las opciones educativas y laborales y los procesos de vinculación comunitaria y construcción identitaria. Dentro de estas grandes categorías delimité 75 códigos que más tarde reagrupé conforme al esquema de temas que aparece en el apartado de resultados. Por otro lado, a raíz del análisis *vertical* de cada entrevista en profundidad, elaboré los relatos de vida que más tarde contrasté con sus protagonistas.

Tanto para el diseño como para el análisis de las entrevistas y los grupos focales que realicé en la etapa de triangulación, me basé en el índice de temas fruto de la etapa previa. Además, estas últimas entrevistas fueron más dirigidas a afinar los resultados preliminares y a contrastar mis hallazgos que a establecer nuevas categorías de análisis.

## 5.8 Consideraciones éticas

A fin de proteger la identidad de las personas que han participado en este estudio, todos los datos personales o referencias a su identidad han sido anonimizados. Solo en los casos en los que las informantes han manifestado su voluntad explícita de aparecer en la investigación, se ha conservado su nombre verdadero.

Por otro lado, todas las personas que han participado en la investigación han sido informadas verbalmente o por escrito de las características del proyecto y han sido invitadas a firmar un consentimiento informado. En algunas situaciones, el consentimiento ha sido registrado de manera oral. En los casos de menores de edad, se ha solicitado permiso a los padres o representantes para realizar las entrevistas.

Por otro lado, me comprometí a poner a disposición de los participantes los resultados de la investigación y a no hacer uso de ellos en caso de que puedan ser perjudiciales o dañar en alguna medida a la población estudiada.

## **3ª PARTE**

---

## **RESULTADOS**



## 6 Análisis del cuestionario

Los datos del presente capítulo corresponden al análisis del cuestionario presentado en el capítulo 5.4.3 y cuyo guion se puede consultar en los anexos. El propósito del cuestionario ha sido dar respuesta al tercer y cuarto objetivos de la tesis expuestos en el capítulo 5.

- Investigar los mecanismos de incorporación a la sociedad receptora de las mujeres pakistaníes en función de aspectos sociodemográficos; redes locales y transnacionales y conocimiento de las lenguas de origen y destino.
- Estudiar el impacto del proceso migratorio en las trayectorias educativas y laborales de las mujeres en función de los aspectos previamente descritos.

### 6.1 Descripción de la muestra

Tal y como se describió en el apartado 5.5.3, entre 2016 y 2017 se administró el cuestionario a 50 mujeres de edades comprendidas entre los 13 y los 55 años pertenecientes a 28 unidades familiares. Las 50 mujeres encuestadas residen actualmente en la provincia de Barcelona. La mayoría en el municipio de Barcelona y el resto entre Santa Coloma y Montcada i Reixac. De entre las mujeres que residen en Barcelona, alrededor de un tercio provienen del distrito de Ciutat Vella (concretamente del barrio del Raval) y una proporción ligeramente menor de Sants Montjuic. Otros distritos de residencia de las informantes son Sant Andreu (el barrio de Trinitat Vella), Nou Barris (Torre Baró) y Sant Martí (el barrio de Besòs i Maresme).

### 6.2 Lugares de origen e idiomas maternos

De las 50 mujeres que completaron el cuestionario, la mayoría provienen de la provincia de Punjab. Cerca de la mitad de las informantes punyabíes (21) proceden del distrito de Gujrat, mientras que el resto de mujeres provienen de distritos diversos como Mandi Bahauddin, Sialkot, Faisalabad, Rawalpindi, Hafizabat, Lahore o Multán. Dentro del 10% que representan las mujeres no punyabíes, hay una informante originaria de Karachi (provincia del Sindh), otra nacida en Londres de padres punyabíes (que regresó a Islamabad, Punjab, a los 7 años) y una mujer de Cachemira. Las dos hijas de la informante cachemira nacieron en Atenas, donde la familia pasó tres años antes de instalarse definitivamente en Barcelona. Por último, hay entre las informantes una mujer que nació en Barcelona a los pocos meses de haberse instalado su familia (originaria del distrito de Gujrat en la provincia de Punjab) en la ciudad.

La tabla 18 refleja el idioma materno de las informantes en función de su lugar de nacimiento. Como ilustra la tabla, el punjabi es la lengua materna de 40 de las 44 mujeres nacidas en la provincia de Punjab: 9 de ellas consideran lenguas maternas tanto el urdu como el punjabi, mientras que 32 solamente el punjabi. También la mujer nacida en Barcelona señala el punjabi como su lengua materna. Las 9 mujeres restantes consideran el urdu como su idioma materno. Pertenecen a este último grupo la mujer de Sind, la nacida en Londres, la mujer cachemira, sus hijas nacidas en Atenas y 4 mujeres punyabíes provenientes de núcleos urbanos.



Imagen 16. Mapa de Pakistán. (Fuente: Maps of the world, s.f.)

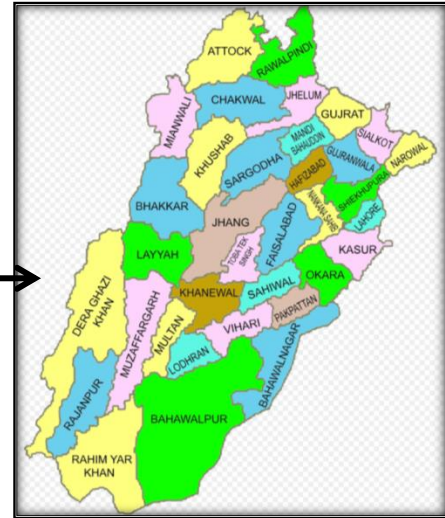


Imagen 17. Mapa de Punjab (Fuente: Warraich Sahib)

Idioma materno / Lugar de nacimiento	Punjabi	Urdu	Punjabi y urdu	Total
<b>Punjab</b>	31	4	9	44
<b>Sind</b>	0	1	0	1
<b>Cachemira</b>	0	1	0	1
<b>Atenas</b>	0	2	0	2
<b>Londres</b>	0	1	0	1
<b>Barcelona</b>	1	0	0	1
<b>Total</b>	32	9	9	50

Tabla 18. Idioma materno en función del lugar de nacimiento

Como se puede observar en la tabla 19, la mitad de las mujeres describen su lugar de origen como rural, mientras que la otra mitad lo califican de urbano. El punjabi es especialmente prominente entre las informantes de origen rural (la inmensa mayoría lo considera su lengua materna: el 72% de manera exclusiva y el 16% restante junto al urdu). Aunque, entre las mujeres de procedencia urbana, el punjabi es también la lengua que las informantes consideran materna con más frecuencia, la diferencia entre hablantes de una y otra lengua es mucho menor.

<b>Idioma materno</b>	<b>Punjabi</b>	<b>Urdu</b>	<b>Punjabi y urdu</b>	<b>Total</b>
<b>Tipo origen</b>				
<b>Rural</b>	18	3	4	25
<b>Urbano</b>	9	6	10	25
<b>Total</b>	27	9	14	50

**Tabla 19. Idioma materno en función de las características del lugar de origen**

Como puntualización a estas respuestas, cabe destacar un episodio que tuvo lugar mientras se entrevistaba a las informantes Cu32\_U22\_21\_11 y Cu33\_U22\_20\_11 que habían marcado la opción urdu y punjabi como lenguas maternas. Mi informante clave, Komal Naz, también presente, les sugirió que aunque supieran hablar urdu, en su casa solo hablaban punjabi, que además era la lengua materna de sus padres. Ambas informantes cambiaron la opción, pero queda la duda acerca de cómo habrían respondido el resto de mujeres a la pregunta ‘¿Qué lengua hablas en tu casa?’. Por otro lado, puesto que el conocimiento de urdu está relacionado con la formación y el estatus, podría ocurrir que existiera una tendencia a sobre representarlo. Aunque el bajo número de informantes que se declaran urdu hablantes no parece indicar que sea así, es preciso tener este dato presente.

### **6.3 Recorridos migratorios y tiempo en Barcelona**

Una amplia mayoría de informantes (43) llegó a Barcelona directamente desde Pakistán. Los recorridos de las que no lo hicieron son diversos: Cu36\_U23\_48\_20 vivió en Siria casi 3 años y otro año en Austria antes de llegar a Barcelona y su hija, Cu35\_U23\_19\_19, nació en Barcelona al poco tiempo de instalarse la familia. Cu39\_U24\_39\_16 se reagrupó con su marido en Atenas y allí nacieron sus dos hijas, Cu6\_U3\_19\_16 y Cu7\_U3\_17\_16. Toda la familia (U3) llegó a Barcelona tras el nacimiento de la segunda hija. Cu10\_U5\_29\_0,5 nació y vivió 7 años en Londres, regresó a la ciudad natal de sus padres (Islamabad) y a los 28 llegó a Barcelona a reagruparse con su esposo. Finalmente, Cu6\_U3\_37\_11 pasó un año estudiando en Alemania antes de venir a Barcelona. Como se verá más adelante, los recorridos de las mujeres son sensiblemente menos transnacionales que los de los hombres pakistaníes.

Las dos primeras mujeres en llegar, Cu24\_U15\_36\_19 y Cu36\_U23\_48\_20, lo hicieron en 1997, cuando el total de población pakistaní en la provincia no llegaba a las 2000 personas. Según datos del padrón continuo de 2017, actualmente la población en la provincia asciende a 42.787 habitantes, y un 27% (11.419) son mujeres. En la tabla 20 y en el gráfico 6 se recogen el número y el porcentaje de llegadas de las informantes por periodos trienales

Como refleja la tabla 20, casi tres cuartas partes de las mujeres llegaron entre 2003 y 2011. Destacan particularmente los periodos 2003-2005 (coincidente con la etapa posterior a los procesos de regularización extraordinaria de 2001 y 2005) y 2009-2011 en los que llegaron alrededor del 20 y el 40% de mujeres respectivamente. Aunque no figura de manera explícita en la tabla, 2009 fue el año en el cual llegó el mayor número de informantes (7 de las 50), seguido de 2010 y 2011 (en los que llegaron 6 informantes los dos años consecutivos). Por este motivo, el periodo 2009-2011 reúne cerca del 40% de las llegadas. También se observa que, a partir de 2011 el ritmo de llegada disminuye notablemente. A pesar de no tratarse de una muestra

representativa, estos datos reflejan las tendencias que se observan en el conjunto de la población de mujeres pakistaníes en la provincia de Barcelona que se pueden consultar en el apartado contextual.

Periodo de llegada	Nº de llegadas	Porcentaje llegadas
1997-1999	3	6%
2000-2002	3	6%
2003-2005	11	22%
2006-2008	6	12%
2009-2011	19	38%
2012-2014	5	10%
2015-2017	3	6%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Tabla 20. Número de llegadas en función del periodo

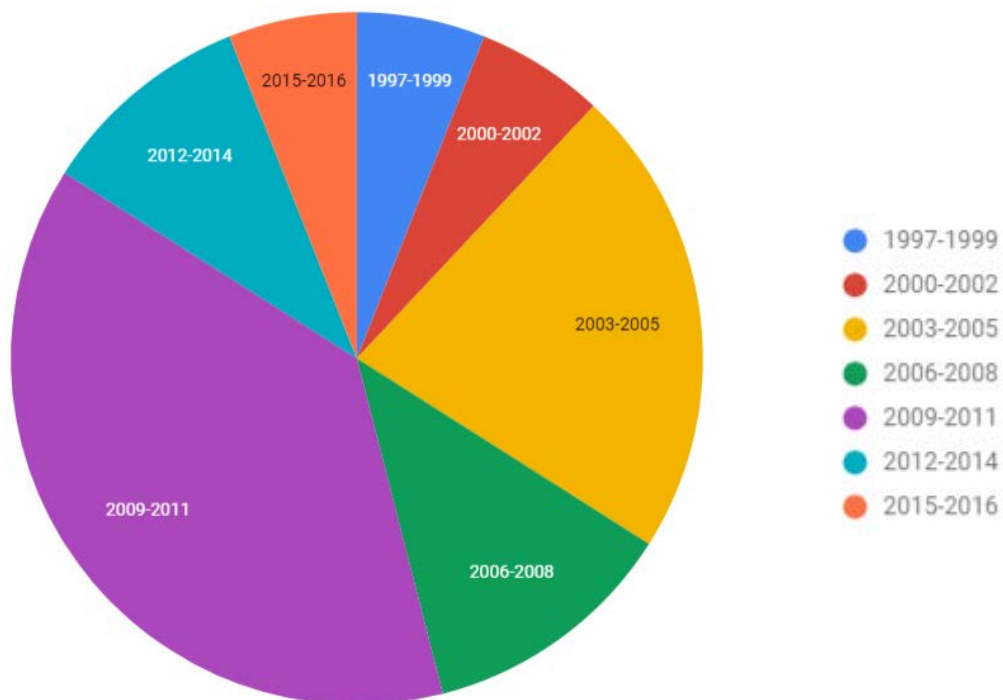


Gráfico 6. Número de llegadas en función del periodo

## 6.4 Nivel de estudios, interlocutores y referentes en el ámbito escolar

### 6.4.1 Mujeres que han accedido al sistema educativo

22 de las 50 mujeres han accedido a la educación formal tras su llegada a Barcelona. En todos los casos de informantes con experiencias educativas previas (17), se trata de mujeres que cursaban educación infantil, primaria o secundaria antes de llegar a Barcelona y que se incorporaron a las etapas de escolarización obligatoria o bachillerato. De entre las 5 restantes, Cu35\_U23\_19\_19 nació en Barcelona y empezó la escolarización aquí, mientras que las hermanas de las unidades familiares U22 y U25 llegaron en edad de incorporarse a la educación infantil.

Las mujeres que llegaron en etapas obligatorias encontraron apoyo lingüístico y educativo en el *aula d'acollida*, mientras que las que se incorporaron en bachillerato tuvieron que aprender la lengua y alcanzar el nivel del resto de alumnos por sus propios medios. Este es el caso de dos hermanas que llegaron a Barcelona a los 16 y 18 años respectivamente y que necesitaron más tiempo del previsto oficialmente para concluir el ciclo. A pesar de las dificultades, ambas continuaron estudiando: Cu29\_U20\_25\_11 fue a la universidad y Cu30\_U20\_25\_11 accedió a un ciclo superior. Sin embargo, como se verá más adelante, las mujeres que, llegando en etapas post-obligatorias, consiguen continuar estudiando son una minoría.

Alrededor de la mitad de las jóvenes pakistaníes destacan la ayuda que han recibido del profesorado y lo consideran su principal apoyo a la hora de resolver problemas relacionados con la educación. Algunas entrevistadas mencionan a su padre como persona de referencia, puesto que fue con quien se reunificaron y ya disponía de un cierto conocimiento del sistema educativo, de la cultura de acogida y del idioma cuando ellas llegaron a Barcelona. En los casos de jóvenes pertenecientes a una misma unidad familiar, se habla de apoyo mutuo entre hermanos en temas escolares. Generalmente los hermanos mayores son los que suelen abrir camino y se convierten en referentes para los que vienen después. La informante Cu3\_U1\_22\_10 explica que, si bien su padre la ayudó mucho en los primeros momentos, rápidamente pasó a ser ella la referente familiar y quien ayudaba a sus hermanos menores con las cuestiones educativas. Las hermanas Cu17\_U10\_14\_5 y Cu18\_U10\_16\_5, así como la informante Cu6\_U3\_19\_5 hablan del apoyo que han recibido de los monitores y las monitoras de las asociaciones y casales que frecuentan. Sin embargo, a la pregunta '¿A quién acudes para resolver problemas relacionados con la educación?', la respuesta más frecuente es 'A nadie'. Sin embargo, este tipo de respuesta, acaso motivada por la inmediatez o la falta de reflexión no se corresponde con los resultados que arrojan las entrevistas en profundidad.

Las respuestas obtenidas a la pregunta '¿Quién te ayuda a comunicarte con los interlocutores del centro escolar?' son muy similares a las anteriores. De nuevo se menciona al profesorado, principalmente los y las docentes del *aula d'acollida*, como personas de referencia. Las informantes vuelven a nombrar a sus padres y hermanos (especialmente a las hermanas mayores). Por otro lado, la informante Cu17\_U10\_14\_5 alude a otras personas de su país como principal apoyo lingüístico. Cabe señalar que esta joven es alumna de un instituto del barrio de Ciutat Vella con un porcentaje de alumnado pakistaní muy elevado. Varias informantes (Cu40\_U25\_20\_7, Cu43\_U27\_17\_14, Cu17\_U10\_14\_5, Cu37\_U24\_19\_16), todas ellas hermanas mayores, indican que son ellas mismas quienes facilitan la comunicación entre sus profesores y sus padres y que a menudo los acompañan (especialmente a sus madres) a las



reuniones con profesores y otro tipo de interacciones que precisan el conocimiento de las lenguas locales.

#### **6.4.2 Mujeres que no han accedido al sistema educativo**

En cuanto a las mujeres que no han continuado estudiando tras su llegada a Barcelona, aparecen casos muy variados. 8 de esas 28 mujeres habían cursado estudios superiores (carreras universitarias de medicina, ciclos formativos posteriores al bachillerato y grados en psicología, arte o comercio). Salvo una, todas las mujeres con estudios superiores llegaron a reagruparse con sus maridos. En la totalidad de los casos, las informantes ya habían acabado su etapa formativa antes de salir de Pakistán y no tenían previsto continuar los estudios después de su llegada a Barcelona.

Del resto de mujeres que no han estudiado tras su llegada a Barcelona, 9 completaron la secundaria en Pakistán y 4 más continuaron hasta el equivalente a bachillerato. Dentro de estas mujeres, se observan dos grupos diferenciados: un primer grupo de mujeres que llegó a Barcelona habiendo concluido sus estudios y un segundo grupo (menos numeroso) formado por mujeres que llegaron en etapas post-obligatorias y se encontraron un serie de obstáculos (problemas para la convalidación de títulos, dificultades para aprender los idiomas locales y adaptarse al nivel necesario para seguir los cursos, etc.) que las llevaron a descartar la posibilidad de continuar estudiando en el contexto de acogida.

De las 7 mujeres restantes, 4 estudiaron algunos cursos de primaria o la primaria completa en Pakistán y 3 no tienen estudios en absoluto. Como sucedía en el caso de las informantes con estudios superiores, estas mujeres ya habían dado por concluida su etapa formativa antes de instalarse en Barcelona.

Aunque no han continuado en enseñanza formal, la mayoría de estas mujeres ha acudido a clases de los idiomas de acogida y varias de ellas explican que han cursado estudios no reglados en distintas asociaciones. Las informantes manifiestan que son las propias asociaciones y sus amigos, vecinos y familiares quienes les proporcionaron la información acerca de estos cursos. Otro apunte importante, aunque no era una pregunta específica del cuestionario, es que las tres mujeres sin estudios a las que administré el cuestionario (Cu5\_U3\_41\_5, Cu31\_U21\_46\_0,5 y Cu36\_U23\_48\_20) han empezado la alfabetización en castellano a pesar de no saber leer ni escribir en su idioma. Aunque en muchos casos las formaciones no regladas que cursan las informantes no tienen como objetivo la inserción laboral, hay excepciones como la de Cu24\_U15\_36\_19, que en el momento en que respondió al cuestionario, estaba haciendo un curso en una asociación para ser mediadora intercultural.

#### **6.5 Conocimiento de las lenguas de acogida**

Como se puede observar en la tabla 21 y el gráfico 7, en términos generales el conocimiento de castellano es superior al de catalán. Casi la mitad de las mujeres encuestadas presenta un buen dominio del castellano, mientras que el porcentaje de informantes que consideran que su nivel de catalán es igual de bueno es menor. De las tres mujeres con nivel medio de castellano, dos tienen un nivel básico de catalán y la tercera nulo. Las 15 mujeres cuyo conocimiento del

castellano es básico, muy básico o nulo aseguran no conocer en absoluto el catalán. También resulta ilustrativo que, mientras que el porcentaje de mujeres que desconocen el castellano por completo es mínimo (una única informante), más de un tercio de las informantes consideran nulo su conocimiento del catalán.

Nivel	Castellano		Catalán	
	Count	Percentage	Count	Percentage
<b>Buen dominio</b>	23	46%	18	36%
<b>Medio</b>	3	6%	4	8%
<b>Básico</b>	15	30%	6	12%
<b>Elemental</b>	8	16%	3	6%
<b>Nulo</b>	1	2%	19	38%
<b>Total</b>	50	100%	50	100%

Tabla 21. Conocimiento de las lenguas de acogida

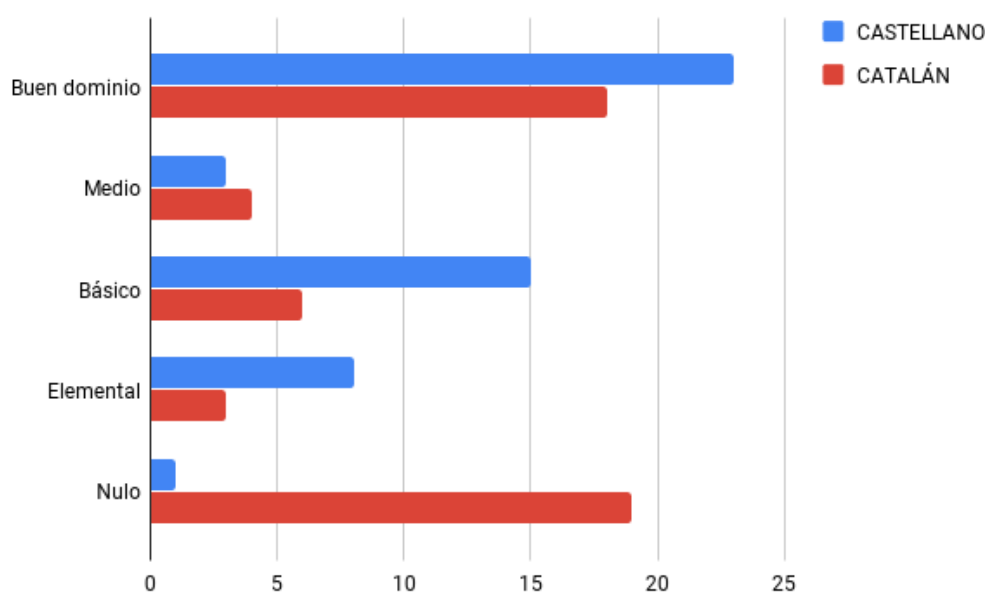


Gráfico 7. Conocimiento de las lenguas de acogida

El total de las mujeres que manifiestan dominar el catalán han cursado estudios formales desde su llegada a Barcelona. Sin embargo, entre las mujeres que consideran que su conocimiento del castellano es bueno, hay dos que lo han aprendido por su cuenta y acudiendo a clases de idiomas y formaciones no regladas.

Algunas informantes, como sería el caso de Cu20\_U11\_32\_4, explican que priorizan el aprendizaje del castellano porque viven en ambientes de mayoría castellano-hablante y prefieren comenzar con el estudio de una lengua que con el aprendizaje simultáneo de las dos. Otras como Cu14\_U7\_43\_11 estudian las dos lenguas a la vez pero admiten que su nivel de catalán es más bajo. Por otro lado, es frecuente que, independientemente de que lo estudien o no, las informantes incluyan términos en catalán en las conversaciones en castellano. Otra situación que describen varias informantes escolarizadas es que, aunque conocen y utilizan ambas lenguas correctamente, se sienten más cómodas expresándose en castellano y asocian el catalán al ámbito escolar y formal. En distintas ocasiones, las informantes establecían el paralelismo entre

punjabi y castellano (como idiomas informales y con los que se sentían más cómodas) y el urdu o catalán como lenguas institucionales. Solo las hermanas Cu29\_U20\_25\_11 y Cu30\_U20\_25\_11, que conocen ambas lenguas correctamente, prefieren expresarse en catalán y afirman que es la lengua que emplean en su cotidianeidad.

## 6.6 Profesiones en origen y en destino

Cerca de la mitad de las informantes (24), todas ellas casadas, se dedican actualmente a las labores domésticas y al cuidado de los hijos. Una de ellas, Cu15\_U8\_30\_6, quiere empezar a trabajar como dependienta en una de las tiendas de su marido, pero aún considera que tiene nociones muy vagas de los idiomas locales. Otra, Cu39\_U24\_39, ya combina las labores domésticas con la ayuda en el negocio familiar. Estas 24 mujeres, que en Pakistán tenían situaciones laborales diversas (casi la mitad eran amas de casa también en origen, pero también había estudiantes, una profesora y una ginecóloga) coinciden en describir su conocimiento de los idiomas de acogida como básico o nulo.

Cuatro de las informantes buscan trabajo. Una de ellas, Cu6\_U3\_19\_5, que antes de llegar a Barcelona era estudiante de secundaria, trabajó ayudando a su familia en el negocio de su tío paterno mientras estudiaba la ESO y ahora ejerce de mediadora voluntaria. Otras dos mujeres (las hermanas Cu32\_U22\_21\_11 y Cu33\_U22\_20\_11 que salieron de Pakistán antes de acabar la primaria) han acabado los estudios recientemente y la cuarta (Cu10\_U5\_29\_0,5) trabajó como cirujana maxilofacial en Pakistán antes de venir a reagruparse con su esposo y actualmente está aprendiendo los idiomas de acogida.

Otras tres informantes (Cu4\_U2\_26\_2, Cu24\_U15\_36\_19 y Cu28\_U19\_47\_11) describen su ocupación como colaboradoras de una asociación pakistaní, aunque no especifican las características de su relación contractual: Cu4\_U2\_26\_2, que en Pakistán había sido profesora de inglés, poco después de llegar a Barcelona trabajó como cajera de una cadena de supermercados franquiciados; Cu24\_U15\_36\_19 vino a Barcelona al acabar el bachillerato y fue ama de casa hasta que se vinculó con la asociación y empezó a adquirir responsabilidades; Cu28\_U19\_47\_11, que también había sido profesora, vivió 11 años en Granollers sin trabajar y desde hace tres meses colabora con la misma entidad que Cu4\_U2\_26\_2 y Cu24\_U15\_36\_19.

Alrededor de un tercio de las informantes está estudiando actualmente. Se trata en todos los casos de mujeres que, antes de iniciar el proceso migratorio, también estaban estudiando o aún no habían accedido a la educación. Entre ellas hay estudiantes universitarias (4), de ciclos superiores (2), estudiantes de bachillerato (5) y de la ESO (4). Por último, hay 4 mujeres que trabajan en distintos contextos: Cu32\_U22\_21\_11, que se incorporó a la educación en secundaria, es mediadora; Cu26\_U17\_37\_11, diseñadora de moda en Pakistán, trabaja como taxista; Cu29\_U20\_25\_11 que se incorporó a la educación en etapas postobligatorias tienen un contrato en prácticas en una empresa química y su hermana, Cu30\_U20\_25\_11, trabaja en el ámbito del turismo y como traductora eventual.

En el gráfico 8 y en el gráfico 9 se recogen las distintas ocupaciones en origen y en destino. Cabe destacar que 6 de las informantes no vivieron en Pakistán o eran demasiado jóvenes para acceder a la educación, pero se han recogido sus casos igualmente en la categoría de 'No aplica'. Como reflejan ambos gráficos, las ocupaciones más habituales tanto en origen como en destino son la de estudiante y ama de casa. Cabe destacar que la proporción de mujeres que

trabajaban antes de iniciar el proceso migratorio era mayor que el actual. Sin embargo, si se considera que las informantes que colaboran en la asociación son trabajadoras, entonces ambos porcentajes serían similares (12% en origen y 14% en destino). Lo que sí es manifiesto es que la categoría laboral de las trabajadoras ha disminuido. Mientras que en Pakistán, las 6 mujeres desempeñaban profesiones liberales (una era ginecóloga, otra cirujana, otra diseñadora de moda y tres profesoras), actualmente, en Barcelona, las informantes que trabajan tienen contratos en prácticas o eventuales o son autónomas.

### Ocupación en Barcelona

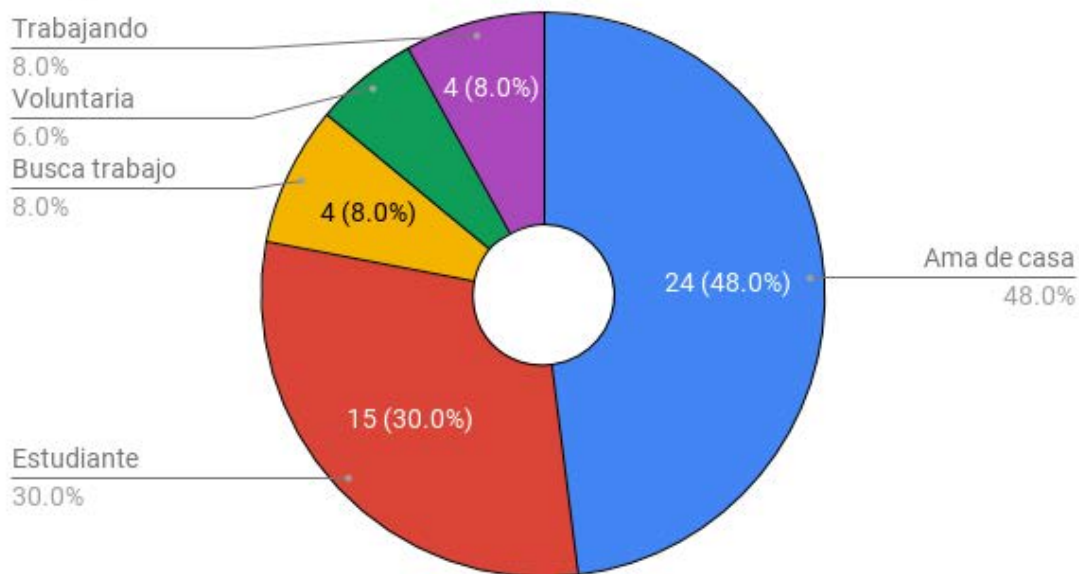


Gráfico 8. Situación laboral en destino

### Ocupación en Pakistán

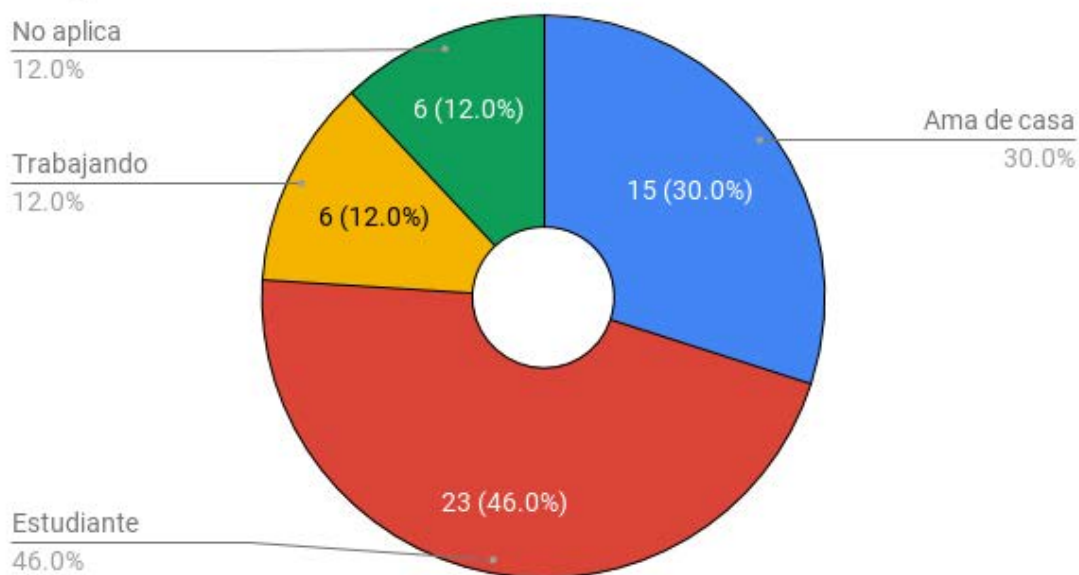


Gráfico 9. Situación laboral en origen

De los datos se extrae la importancia que la economía étnica y la vinculación comunitaria tienen en el mundo laboral de las informantes: además de las mujeres que especifican haber tenido experiencias en negocios pakistaníes, la mediación entre las instituciones y la propia comunidad, la conducción de taxis (dentro de la cual el colectivo pakistaní es la comunidad extranjera con más peso) o las actividades relacionadas con el mundo asociativo pakistaní representan una parte muy significativa de las ocupaciones de las informantes. De hecho, solo dos de las 50 informantes desempeñan profesiones no relacionadas con la comunidad y, en ningún caso, en condiciones estables.

## 6.7 Estado civil y mecanismos de llegada a Barcelona

Casi la mitad de las informantes (21) son solteras, tienen edades comprendidas entre los 14 y los 28 años y, salvo en los casos de Cu35\_U23\_19\_19, que nació en Barcelona, y las dos hermanas Cu37\_U24\_19\_16 y Cu38\_U24\_17\_16, que llegaron con el resto de la familia después de haberse reagrupado previamente en Grecia, todas las informantes vinieron a reagruparse con su padre. De las 29 restantes, 28 están casadas y una divorciada. Cu28\_U19\_47\_11, la única que está divorciada actualmente, se reagrupó con el que ahora es su exmarido un año después de la boda en Pakistán y vivió con él hasta que se separaron en 2015. Además, dos de las mujeres casadas han cambiado de situación civil desde que llegaron: Cu26\_U17\_37\_11 se separó de su marido en Pakistán, llegó a Barcelona desde Alemania y volvió a casarse en 2008; Cu36\_U23\_48\_20 se reagrupó con su hermano mayor y su cuñada, se casó y se divorció en dos ocasiones y se volvió a casar por tercera vez en 2016. También han cambiado su situación civil las hermanas Cu47\_U28\_27\_8, Cu48\_U27\_26\_8 y Cu49\_U28\_25\_8, que llegaron en la adolescencia y se han casado en los últimos 6 años. Las 23 mujeres restantes se reagruparon con sus maridos y continúan casadas con ellos. La tabla 22 resume el estado civil y la persona con la que se reagruparon las informantes.

Estado civil	Persona con la que se reagrupó				Total
	Padre	Marido	Hermano	Nadie	
<b>Soltera</b>	21	-	-	-	21
<b>Casada</b>	3	23	1	1	28
<b>Divorciada</b>	-	1	-	-	1
<b>Total</b>	24	24	1	1	50

Tabla 22. Estado civil y persona solicitante de la reagrupación

Como refleja la tabla 23, la abrumadora mayoría de las informantes (todas menos una) llegó a Barcelona por reagrupación familiar. Sin embargo, en los últimos tiempos las mujeres pakistaníes están pasando a convertirse en solicitantes de reagrupación. Ese sería el caso de las tres hermanas de la unidad familiar 26 que, como se apuntó previamente, vinieron a reagruparse con su padre y se han casado recientemente. Los tres matrimonios han tenido lugar en Pakistán y, hasta ahora, dos de ellas han conseguido traer a sus maridos, mientras que la tercera aún está esperando a que la situación familiar de ambos permita llevar a cabo los trámites necesarios. Puesto que este es un fenómeno mucho más reciente y poco significativo dentro de la muestra

de informantes que han respondido al cuestionario, la apuntamos como línea de investigación futura y pasamos a estudiar los casos de las reagrupaciones de las mujeres casadas y reagrupadas con sus maridos para ilustrar los tiempos de dichos mecanismos.

Código identificativo	Año de llegada	Año de boda	Año de llegada marido	Diferencia boda/llegada mujeres	Diferencia entre las llegadas
Cu1_U1_51_10	2007	1992	2000	15	7
Cu4_U2_26_2	2014	2012	2006	2	8
Cu5_U3_41_5	2011	1991	2001	20	10
Cu8_U4_27_0,5	2016	2009	2001	7	15
Cu9_U4_37_12	2004	2002	2000	2	4
Cu10_U5_29_0,5	2015	2015	1991	0	24
Cu12_U6_38_7	2009	2000	2002	9	7
Cu14_U7_43_11	2005	1997	2000	8	5
Cu15_U8_30_6	2010	2004	2001	6	9
Cu16_U9_31_3	2013	2004	1998	9	15
Cu19_U10_40_5	2011	1993	2002	18	9
Cu20_U11_32_4	2012	2006	2006	6	6
Cu21_U12_33_6	2010	2008	2010	2	0
Cu22_U13_32_6	2010	2008	2001	2	9
Cu23_U14_35_4	2012	2006	2000	6	12
Cu24_U15_36_19	1997	1996	1989	1	8
Cu25_U16_36_6	2010	1999	2003	11	7
Cu27_U18_38_4	2012	2008	2005	4	7
Cu31_U21_46_0,5	2016	1993	2011	23	5
Cu39_U24_39_16 <sup>7</sup>	2001	1997	1997	3	3
Cu41_U25_53_7	2010	1985	1999	25	11
Cu45_U27_48_14	2003	1999	1998	4	5
Cu50_U28_55_8	2009	1987	1999	22	10
Valores medios	2009	2000	2001	8,9	8,6

Tabla 23. Años de llegada y bodas

En todos los casos (salvo el de la informante Cu21\_U12\_33\_6 que llegó junto a su esposo) la llegada de las mujeres fue el último de los tres acontecimientos. Se observan dos situaciones casi igual de frecuentes: una según la cual primero llega el hombre, regresa a Pakistán para la boda, vuelve a Barcelona y unos años más tarde las informantes se reagrupan con él; en la otra casuística, primero se celebra la boda, a continuación llega el marido a Barcelona y años más tarde las informantes se reúnen con él. Atendiendo a los valores medios, se observa una diferencia muy ligera entre el año en que las informantes contrajeron matrimonio y el año en que llegaron sus maridos. Así, las mujeres llegan en promedio unos 8,9 años después de la llegada de sus maridos y 8,6 años después del matrimonio. 2009 es el año promedio de llegada

<sup>7</sup> A partir de la informante Cu35\_U23\_19\_19, todos los cuestionarios se administraron en 2017, por lo que el cálculo del tiempo en Barcelona se calcula desde ese momento. En los 34 primeros cuestionarios se toma 2016 como año de referencia.

de las mujeres, 2000 el de la boda y 2001 el de la llegada de los hombres. Como se introdujo en el capítulo contextual, la diferencia entre las llegadas tiene varias explicaciones. Por un lado, la pesadez y la exigencia de los trámites necesarios para formalizar en primer lugar la situación del reagrupante y posteriormente solicitar la reagrupación y, por otro, la separación tradicional de roles de género, a raíz de la cual es habitual reagrupar antes a hijos u otros familiares para que se incorporen al mundo laboral. Como valor extremo y llamativo, que aumenta considerablemente la diferencia entre la llegada de las informantes y sus maridos y disminuye la distancia entre llegadas y bodas, se podría destacar el caso de la informante Cu10\_U5\_29\_0,5. Cu10\_U5\_29\_0,5 llegó a Barcelona 24 años después que su marido y justo después de haberse casado con él. Este caso, de manera semejante al de las hermanas de la unidad familiar 26 previamente expuesto, responde a unas dinámicas más recientes entre el colectivo pakistaní de Barcelona: la pareja de Cu10\_U5\_29\_0,5 ha sido escolarizada en destino y trabaja como ingeniero mientras que ella ha nacido en Londres, lo que simplifica notablemente el proceso de reagrupación y permite que ella se instale en Barcelona inmediatamente después de la boda.

## 6.8 Unidades familiares

Para estudiar las características de los distintos procesos de llegada e incorporación de las mujeres a la sociedad de acogida, agruparemos a las informantes por unidades familiares. El motivo por el que se ha optado por presentar la información de esta manera es que, frecuentemente, varias de las informantes se han reagrupado con un mismo individuo (generalmente su padre y/o esposo). Además de evitar repetir la información acerca de los solicitantes de la reagrupación, este esquema permite ilustrar las relaciones entre informantes.

### Unidad familiar 1

Las hermanas Cu2\_U1\_16\_10<sup>8</sup> y Cu3\_U1\_22\_10 y su madre, Cu1\_U1\_51\_10, se reagruparon con su padre y marido respectivamente cuando él llevaba 6 años en Barcelona. La familia llegó directamente desde Pakistán mientras que el padre, antes de llegar a Barcelona, había vivido en Alemania y Bélgica unos 3 años. En Pakistán estudió filología inglesa y antes de migrar trabajaba como profesor de secundaria. En Alemania desempeñó diversos trabajos, entre ellos la venta ambulante de flores, pero ante la imposibilidad de obtener el visado tuvo que volver a migrar. Llegó a Barcelona en 2000 en busca de trabajo y aprovechando la presencia en la ciudad de un primo segundo. Actualmente trabaja como taxista, mientras que Cu1\_U1\_51\_10, que en Pakistán trabajaba como profesora de urdu, ha realizado algunos trabajos no cualificados (como ayudante en una residencia de la tercera edad en la que su marido era cocinero) y actualmente es ama de casa. En el momento de la llegada de las informantes, además de su padre y marido, ya vivían en Barcelona dos hermanos de este con sus respectivas mujeres e hijos, así como otros familiares lejanos. Actualmente la pareja y los cuatro hijos (de edades comprendidas entre los 16 y los 22 años) viven en el domicilio familiar en Montcada i Reixac. La hermana mayor (Cu3\_U1\_22\_10) está cursando estudios universitarios y combina la carrera con distintos trabajos, mientras que la menor (Cu2\_U1\_16\_10) estudia bachillerato. Los hermanos medianos también van a la universidad.

---

<sup>8</sup> La experiencia educativa de Cu2\_U1\_16 es una de las que se estudia en profundidad en el apartado de los relatos de vida.

## **Unidad familiar 2**

La informante Cu4\_U2\_26\_2, que actualmente colabora en la coordinación de una asociación (y que trabajó durante varios meses como cajera de un supermercado franquiciado), llegó a Barcelona dos años después de casarse y 8 años más tarde que su pareja. En Pakistán Cu4\_U2\_26\_2 había estudiado un grado en comercio y había trabajado como profesora de inglés. Su marido vino directo de Pakistán en busca de trabajo poco después de acabar la misma formación que había hecho ella (Bcom: Bachelor of Commerce). Actualmente él trabaja como administrador en una pequeña empresa. El marido de Cu4\_U2\_26\_2 eligió Barcelona porque su hermano estaba aquí instalado. Además de este hermano, a la llegada de Cu4\_U2\_26\_2, también vivían en Barcelona una tía, un tío y tres primos de su pareja. El motivo principal que trajo a Cu4\_U2\_26\_2 a Barcelona fue la posibilidad de someterse a un tratamiento médico que no estaba disponible o no se habría podido permitir en Pakistán. Antes de mudarse a Barcelona capital, donde residen actualmente, la pareja, que no tiene hijos, vivió varios meses en Caldes de Montbuí.

## **Unidad familiar 3<sup>9</sup>**

El marido de Cu5\_U3\_41\_5 y padre de Cu6\_U3\_19\_5 y Cu7\_U3\_16\_5 llegó a Barcelona por motivos económicos en 2002. Antes de llegar a Barcelona vivió cerca de un año en Madrid. La familia proviene de un núcleo rural del Punjab y antes de venir vivían de la agricultura. Actualmente, el marido trabaja como pintor y fontanero. Su hermano menor, propietario de un supermercado, fue su persona de contacto en Barcelona y, hasta hace poco, la familia (pareja y 5 hijos) compartían domicilio con él y su familia. Cu5\_U3\_41\_5 es ama de casa y, como se refirió previamente, Cu6\_U3\_19\_5 que durante la secundaria trabajó como cajera en la tienda de su tío, actualmente busca empleo y colabora como mediadora en una asociación. La hermana menor, Cu7\_U3\_16\_5, es estudiante de secundaria. Desde finales de 2016, la familia nuclear (5 hijos y los padres) reside en el barrio de Sants. Además de Cu6\_U3\_19\_5 y Cu7\_U3\_16\_5, Cu5\_U3\_41\_5 tiene dos hijos de 22 y 23 años respectivamente que trabajan y uno de 14 aún escolarizado.

## **Unidad familiar 4**

Además de ser hermanas, las informantes Cu8\_U4\_27\_0,5 y Cu9\_U4\_37\_12 comparten el domicilio familiar en el barrio del Poble Sec. Cu9\_U4\_37\_12, que fue la pionera, llegó a Barcelona 2 años después de haberse casado y cuando su marido llevaba cuatro años instalado. Antes de venir a Barcelona, el marido pasó 5 años en Dubai. Cu8\_U4\_27\_0,5 también vino por reagrupación y su marido también vivió en Dubai antes de llegar, y fue allí donde conoció al marido de Cu9\_U4\_37\_12. En su caso, la reagrupación se produjo cuando su marido llevaba 15 años en Barcelona y 8 años después de su boda. Cuando Cu9\_U4\_37\_12 llegó, no había en Barcelona más familiares que su marido, mientras que Cu9\_U4\_37\_12 ya tenía en la ciudad a su marido, a su hermana y a la familia de esta. Actualmente las dos parejas y los tres hijos de Cu9\_U4\_37\_12 comparten el domicilio familiar. Antes de migrar, ambas hermanas estudiaban

---

<sup>9</sup> La unidad familiar 3 y, concretamente, las experiencias educativas de las hermanas Cu6\_U3\_19\_5 y Cu7\_U3\_16\_5 están tratadas en detalle en el apartado de los relatos.



y actualmente las dos se definen como amas de casa. Las hermanas no respondieron a la pregunta acerca de las profesiones de sus respectivos maridos.

### **Unidad familiar 5**

Como se explicó en las secciones previas, Cu10\_U5\_29\_0,5, nacida en Londres y que trabajó como cirujana maxilofacial en Pakistán, llegó a Barcelona 24 años después de su marido e inmediatamente después de haberse casado con él. Su marido emigró con su familia en 1991 siendo estudiante de primaria. Actualmente trabaja como ingeniero técnico aeronáutico y está muy vinculado al mundo asociativo pakistaní. La pareja, que no tiene hijos, comparte domicilio con los padres de él en el barrio de Besòs Maresme.

### **Unidad familiar 6**

Cu12\_U6\_38\_7 y su hija (Cu11\_U6\_14\_7) llegaron en 2009 junto con la hermana melliza de Cu11\_U6\_14\_7 que no ha participado en la investigación. Ambas hermanas acuden a un instituto público del barrio del Raval, que es el barrio en que reside la familia. El padre de las mellizas llegó a Barcelona en busca de trabajo desde Pakistán dos años después de haberse casado con Cu12\_U6\_38\_7. Actualmente, trabaja como conductor de camión y Cu12\_U6\_38\_7, que no tiene estudios, se encarga de las tareas domésticas (cosa que ya hacía en origen). La persona que ayudó a venir al marido fue su hermano mayor y, en el momento de la reagrupación de las informantes, ya vivían en Barcelona este hermano y otro con sus respectivas familias. Actualmente los cuatro miembros de la unidad familiar viven solos en el distrito de Ciutat Vella.

### **Unidad familiar 7**

El padre de Cu13\_U7\_17\_11 y marido de Cu14\_U7\_43\_11, desempleado en Pakistán, llegó a Barcelona en 2000 en busca de trabajo. Seis años más tarde, llegaron Cu14\_U7\_43\_11 y su hija Cu13\_U7\_17\_11, junto a sus tres hermanos. En 2016, momento en que se administró el cuestionario, el padre de los cuatro hermanos era soldador. A su llegada a Barcelona no había más familiares en la ciudad, pero madre e hija destacan el papel que jugaron los amigos de su marido y padre como personas de contacto en Barcelona y ayuda en los primeros momentos. La pareja y los cuatro hijos viven solos en el domicilio familiar en el barrio del Raval del distrito de Ciutat Vella. Cu14\_U7\_43\_11, que cursó estudios superiores en Pakistán, actualmente es ama de casa. Cu13\_U7\_17\_11 está acabando el bachillerato y le gustaría acceder a la universidad y dedicarse a la arquitectura o el diseño de interiores. Sus tres hermanos menores aún están en etapas educativas obligatorias.

### **Unidad familiar 8**

Cu15\_U8\_30\_6 llegó a Barcelona cuando su marido llevaba 9 años establecido. Llegó con dos hijos pequeños (en el momento de la entrevista tenía una hija de 8 años y un hijo de 10) y tuvo un tercero al año de llegar. Aunque sus hijos son aún pequeños, a Cu15\_U8\_30\_6 le gustaría que los tres fueran a la universidad. En Pakistán, el marido de Cu15\_U8\_30\_6 trabajaba la tierra

y vino a Barcelona en busca de empleo. Actualmente trabaja en una tienda. En el momento de la entrevista, Cu15\_U8\_30\_6 era ama de casa y quería empezar a trabajar en una tienda. Su marido la estaba ayudando con las gestiones. Como se explicó en secciones previas, las escasas nociones de los idiomas locales eran su principal impedimento. Como en el caso de la unidad familiar 7, el marido no tenía parientes en Barcelona, pero sus amigos previamente establecidos le ayudaron a venir. La familia vive sola.

### **Unidad familiar 9**

Cu16\_U9\_31\_3 llegó a Barcelona 15 años más tarde que su marido con dos hijos pequeños. Su marido llegó en 1998 a continuar sus estudios y en 2004 se casaron. Eligió Barcelona como destino porque tenía un hermano aquí y años más tarde llegó otro de sus hermanos. Desde su llegada ha realizado varios trabajos y ahora trabaja en una fábrica. Cuando llegó YP\_3\_31 vivían en Barcelona su marido, los hermanos de su marido y sus respectivas familias. Actualmente la pareja vive sola con sus hijos y YP\_3\_31 es ama de casa.

### **Unidad familiar 10**

Las hermanas Cu17\_U10\_14\_5 y Cu18\_U10\_16\_5 (estudiantes de secundaria y bachillerato respectivamente) vinieron a Barcelona junto a su madre, Cu19\_U10\_40\_5, y sus dos hermanos de 9 y 21 años. La familia llegó a Barcelona en 2011. Cu19\_U10\_40\_5 y su marido se casaron en 1993 y él llegó a Barcelona en 2002 con la ayuda de un amigo que ya vivía aquí. En Pakistán trabajaba en una fábrica y actualmente es propietario de una empresa de instalaciones de electricidad y de una agencia de viajes. El hermano mayor trabaja con su padre y el menor está escolarizado en un centro público del barrio del Raval. Cu19\_U10\_40\_5 es ama de casa y la familia nuclear vive sola también en el barrio del Raval.

### **Unidad familiar 11**

El marido de Cu20\_U11\_32\_4 llegó en 2006 directamente desde Pakistán y sin tener ninguna persona de contacto en Barcelona. Ella se reunió con él en 2012, 6 años después de haberse casado. Actualmente el marido trabaja en un Döner Kebab y la pareja vive sola con sus dos hijos de 2 y 4 años, los dos nacidos en Barcelona. PT\_4\_32 es ama de casa y, en el momento en que respondió al cuestionario, estaba esperando su tercer hijo.

### **Unidad familiar 12**

Cu21\_U12\_33\_6 es ama de casa y llegó a Barcelona en 2010 a reagruparse con su marido. El marido es taxista, salió de Pakistán al acabar los estudios y antes de llegar a Barcelona vivió 12 años en Madrid. Vino a Barcelona sin tener ninguna persona de contacto y YP\_6\_33 se reagrupó con él poco tiempo después de su llegada a la ciudad. La pareja no tiene hijos, viven los dos solos en el barrio del Raval.

### **Unidad familiar 13**

Desde que llegó a Barcelona, Cu22\_U13\_32\_6 es ama de casa. En Pakistán acabó el bachillerato y accedió a la universidad, pero no llegó a terminar los estudios superiores. Se casó en 2008, cuando su marido llevaba ya 7 años viviendo en Barcelona, adonde había venido en busca de un trabajo mejor. En Pakistán vivía de la agricultura de subsistencia y actualmente es cocinero. Su hermano mayor (que actualmente vive en Bellvitge) y algunos amigos le ayudaron a venir y a instalarse. La pareja vive con sus hijas de 4 y 7 años en el barrio del Raval.

### **Unidad familiar 14**

Cu23\_U14\_35\_4 tiene cuatro hijos (de entre 1 y 7 años) y también es ama de casa. En Pakistán dejó la escolaridad después de acabar la primaria y no ha trabajado fuera del ámbito doméstico ni antes ni después de la casarse en 2006. Su marido llegó a Barcelona en 2000 en busca de trabajo con la ayuda de un hermano que vivía aquí. Ha trabajado en el ámbito de la hostelería pero actualmente está en el paro. La pareja y los cuatro hijos viven solos en el barrio del Poble Sec. La hija de 7 años y el de 6 están escolarizados y los menores, de 3 y un año respectivamente y nacidos en Barcelona, aún no han accedido al sistema educativo.

### **Unidad familiar 15**

Cu24\_U15\_36\_19 es vicepresidenta de una asociación pakistani. Llegó en 1997, un año después de haberse casado (dejó los estudios para casarse al acabar el equivalente a 1º de bachillerato) y 8 años más tarde que su marido. Él vino a Barcelona poco después de acabar sus estudios con la idea de mejorar su situación económica. Cuando llegó no tenía ningún familiar en Barcelona, pero sí amigos y conocidos. Actualmente trabaja en un restaurante pakistani. Los cuatro hijos de la pareja, de edades comprendidas entre los 7 y los 17 años han nacido en Barcelona y están escolarizados en el barrio del Raval. Los 6 miembros de la unidad familiar viven juntos y solos en dicho barrio.

### **Unidad familiar 16**

Cu25\_U16\_36\_6 llegó a Barcelona junto a sus 4 hijos en 2010. Tiene dos hijas de 14 y 15 años y tres hijos menores de 6, 7 y 9 años y están todos escolarizados. Cu25\_U16\_36\_6 dejó los estudios en primaria y describe su ocupación como ama de casa, tanto en origen como en destino. Su marido salió de Pakistán en 2001y, antes de llegar a Barcelona, pasó 2 años en Grecia. Según el testimonio de sus hijas, llegó sin tener ninguna persona de contacto en la ciudad. En Pakistán trabaja de dependiente y actualmente es propietario de una tienda. La familia tiene 5 hijos que viven con ellos en el domicilio familiar también en el barrio del Raval.

### **Unidad familiar 17**

Como se refirió en secciones previas, Cu26\_U17\_37\_11 es la única de las informantes que no llegó a Barcelona a través de reagrupación familiar. Sin embargo, la presencia de un hermano y una cuñada en la provincia (concretamente en el municipio de Montcada y Reixac, que es donde reside actualmente) fueron fundamentales para que eligiera Barcelona como destino. Antes de

llegar a Barcelona en 2005, fue a estudiar a Alemania después de haberse separado de su marido que se quedó en Pakistán. Tres años después de llegar, se volvió a casar. Poco después consiguió traer a su hijo a Barcelona y actualmente vive con su pareja, su hijo y el hijo de este. En la actualidad trabaja como taxista.

### **Unidad familiar 18**

Cu27\_U18\_38\_4 era ginecóloga en Pakistán y, en el momento de la entrevista, era ama de casa. Su marido viajó a Alemania en busca de trabajo tras acabar los estudios. Dos años más tarde regresó a Pakistán y en 2005 llegó a Barcelona sin tener ninguna persona de contacto en la ciudad. Trabaja como taxista. La pareja se casó en 2008 y, 4 años más tarde llegó Cu27\_U18\_38\_4 junto a su hijo de tres años. Ya en Barcelona ha tenido dos hijas más. La familia vive sola en el barrio del Poble Sec del distrito Sants Montjuic.

### **Unidad familiar 19**

La informante Cu28\_U19\_10\_46 se reagrupó con su exmarido un año después de la boda en Pakistán, que tuvo lugar en 2004. Él vino a Barcelona en 1981 por motivos económicos. Entre 2005 y 2016 vivió con él en Granollers. La pareja no tuvo hijos. Después del divorcio, Cu28\_U19\_10\_46 vino a Barcelona y destaca la ayuda que recibió de sus amigas y las personas de la asociación con la que colabora actualmente. Desde su llegada a Barcelona, ha alquilado una habitación en casa de una familia en el Raval.

### **Unidad familiar 20**

Las hermanas Cu29\_U20\_25\_11 y Cu30\_U20\_28\_11 vinieron con su madre a reagruparse con su padre en 2005. Su hermano mayor ya se había reagrupado un tiempo antes. El padre, que tenía una fábrica en Pakistán, actualmente está vinculado con el mundo asociativo de la comunidad pakistaní de Barcelona. Lleva en la ciudad desde 1992 y llegó sin tener familiares ni conocidos en la ciudad. La madre de Cu29\_U20\_25\_11 y Cu30\_U20\_28\_11, que no ha participado en la investigación, estudió derecho en Pakistán y trabajó como abogada antes de venir a Barcelona. Después de instalarse en la ciudad no ha vuelto a ejercer. Las hijas que, como se explicó en apartados previos, llegaron en etapas postobligatorias y, aun así consiguieron continuar estudiando y acceder a estudios superiores, destacan el apoyo que han recibido de ella para lograr este objetivo. Como se explicó en el apartado de las profesiones, ambas hermanas están trabajando actualmente. Su hermano mayor también trabaja en el sector de la educación social y la interculturalidad. Los cinco miembros de la familia viven juntos en Santa Coloma.

### **Unidad familiar 21**

Cu31\_U21\_46\_0,5, que no llegó a acceder a la educación, era ama de casa en Pakistán y lo ha continuado siendo tras su llegada a Barcelona. Se casó en 1993, su marido era policía y salió de Pakistán en 2002 por motivos económicos. Vivió en Madrid durante 9 años y después vino a Barcelona a pesar de no conocer a nadie. Actualmente tiene una tienda. Cu31\_U21\_46\_0,5 ha

venido sola. Su hija de 19 años vive en la India y los hijos de 18 y 16 están estudiando en Pakistán.

### **Unidad familiar 22**

Las hermanas Cu32\_U22\_21\_11, Cu33\_U22\_20\_11 y Cu34\_U22\_22\_11 se reagruparon con su padre en 2005, que llegó a Barcelona en 2004 después de pasar varios años en Arabia Saudí, Dubai y Libia. Salió de Pakistán cuando las hijas eran muy pequeñas y ninguna de ellas recuerda a qué se dedicaba allá. A pesar de no tener familiares en Barcelona, decidió venir acompañado de amigos y aprovechando la presencia de otros amigos y conocidos en la ciudad. Actualmente trabaja en la construcción. Puesto que la madre no participó en la investigación se desconoce su profesión, pero se sabe que las dos mayores están buscando trabajo y la más joven aún estudia. La familia vive en Montcada i Reixac.

### **Unidad familiar 23**

Cu35\_U23\_19\_19, estudiante universitaria, es la única de las informantes que nació en Barcelona. Su madre, Cu36\_U23\_48\_20, vino a reagruparse con su hermano mayor y la familia de este en 1997. Como se explicó en el apartado de los recorridos migratorios, antes de llegar a Barcelona, Cu36\_U23\_48\_20 vivió en Siria casi 3 años y otro año en Austria. Se casó en 1987 y ha tenido 5 hijos: 4 hijos de su primer matrimonio y un 5º hijo del segundo (que se produjo en 2000). Los tres hijos pequeños (Cu35\_U23\_19\_19 y sus dos hermanos de 14 y 16 años) están escolarizados. Los dos medianos, gemelos de 24 años, estudiaron hasta la secundaria y han montado su propio negocio y la mayor, de 27 años está casada y no trabaja. , Cu36\_U23\_48\_20 vive con los 5 hijos menores en el Raval. En 2016 se casó por tercera vez, pero su marido no vive en el domicilio familiar.

### **Unidad familiar 24**

Cu39\_U24\_39\_16 vivió en Grecia junto a su marido y sus dos hijas (Cu37\_U24\_19\_16 y Cu38\_U24\_17\_16) antes de que la familia viniera junta a instalarse en Barcelona. El marido de Cu39\_U24\_39\_16 vino unos meses antes a hacer prospección y el motivo que le llevó a decidirse fue la facilidad para formalizar su situación que Barcelona ofrecía (su llegada coincidió con el proceso de regularización extraordinaria). Salió de Pakistán en 1988 movido por la necesidad de proveer a la familia extensa (era el hermano mayor de muchos hermanos). Dejó los estudios de economía y vivió en varios países antes de establecerse en Grecia y conseguir reagrupar a su familia. En Grecia trabajaba en una empresa naviera que cerró y, por ese motivo, toda la familia tuvo que desplazarse. En Barcelona es propietario de una tienda en el distrito de Nou Barris. Cu39\_U24\_39\_16 también colabora en el negocio familia. Cu37\_U24\_19\_16 y Cu38\_U24\_17\_16 son estudiantes universitaria y de bachillerato respectivamente y los dos hijos menores (nacidos en Barcelona están aún en etapas educativas obligatorias).

### **Unidad familiar 25**

Solo las dos hijas menores de la unidad familiar 25 (Cu40\_U25\_20\_7 y su hermana menor que no participó en la investigación) residen actualmente en Barcelona en el municipio de Santa

Coloma. Los dos hermanos (de 25 y 17 años en 2017 y que eran mayores de edad en el momento de la reagrupación) se quedaron en Pakistán. Las hermanas llegaron con su madre (Cu41\_U25\_53\_7) en 2010 por reagrupación familiar. Su padre llegó en 1999, vivió en Badalona una par de años y luego se mudó a Santa Coloma. Antes ya había pasado por otras experiencias migratorias: a los 17 años salió de Pakistán y pasó 2 años trabajando en Arabia Saudí. Volvió a Pakistán, se casó con Cu41\_U25\_53\_7 y, después de casados, se quedaron a vivir en Pakistán. El padre continuó estudiando después de la boda, acabó los estudios superiores y trabajó como profesor, pero decidió volver a emigrar para crear su propio negocio. Trabajó en la construcción, montó una tienda de ropa y actualmente es propietario de cuatro restaurantes. Cu41\_U25\_53\_7 es ama de casa, Cu40\_U25\_20\_7 estudiante del grado de dietética y su hermana menor está acabando la secundaria.

### **Unidad familiar 26**

Cu42\_U26\_21\_9<sup>10</sup> es la menor de cuatro hermanos y vive con dos de ellos y sus padres en el barrio de Fondo del municipio de Santa Coloma. El hermano mayor tenía 18 años en el momento de la reagrupación y no pudo venir. Su madre, que no ha participado en la investigación, es ama de casa. El padre de Cu42\_U26\_21\_9 vino a trabajar a Barcelona 10 años antes de que se reuniera la familia. Hasta hace poco regentaba un bazar que ha cedido a sus hijos medianos por complicaciones de salud. En Rawalpindi, su ciudad natal, el padre de Cu42\_U26\_21\_9 trabajó en una fábrica y como conductor de ricksaw. La madre de Cu42\_U26\_21\_9, preocupada por la situación económica de la familia, fue la que animó a su marido a emprender el proyecto migratorio. Cu42\_U26\_21\_9 es estudiante de medicina y tiene una hermana cinco años mayor que ella (que tampoco ha participado en la investigación) que regresó a Pakistán para casarse y ahora vive allí junto con la familia de su marido.

### **Unidad familiar 27**

Las hermanas Cu43\_U27\_17\_14<sup>11</sup> y Cu44\_U27\_15\_14 (estudiantes de bachillerato y secundaria respectivamente) residen en el barrio de Besòs Mar junto a su madre, Cu45\_U27\_48\_14 (ama de casa) y su padre, propietario de un restaurante. Antes de establecerse en Barcelona, el padre de Cu43\_U27\_17\_14 y Cu44\_U27\_15\_14 pasó por distintos países como Alemania, Tailandia y Corea. En Pakistán, antes de iniciar su complejo periplo migratorio, trabajó en una tienda. El motivo que le atrajo a Barcelona fue la presencia de su hermano mayor y otros amigos de la familia.

### **Unidad familiar 28**

La unidad familiar 28, a la que pertenecen las hermanas Cu46\_U28\_19\_8, Cu47\_U28\_27\_8, Cu48\_U27\_26\_8 y Cu49\_U28\_25\_8 y su madre, Cu50\_U28\_55\_8, es probablemente la más amplia y compleja de las que participaron en la investigación. Además de las cuatro informantes, Cu50\_U28\_55\_8 y su marido tienen otra hija menor y dos hijos de edades intermedias. El padre, que salió de Pakistán cuando aún era un estudiante, ha vivido en Arabia

---

<sup>10</sup> En el capítulo de los relatos se puede encontrar más información acerca de la experiencia educativa de Cu42\_U26\_21\_9.

<sup>11</sup> Su experiencia educativa se puede consultar en el capítulo de los relatos de vida.

Saudí y Madrid antes de llegar a Barcelona. En 2017, momento en que se entrevistó a la familia, trabajaba como sastre en el barrio del Raval. Puesto que dos de las hermanas ya eran mayores de edad antes de la reagrupación, conseguir traer a toda la familia fue un verdadero reto. Como se vio en apartados previos, las tres hermanas mayores no trabajan. Dos de ellas están casadas con familiares pakistaníes que se han instalado en Barcelona después de los matrimonios. La tercera aún vive en el domicilio familiar, en Torre Baró, junto a los cuatro hermanos menores. Cu47\_U28\_27\_8 tiene dos hijas y Cu49\_U28\_25\_8 tienen dos hijas respectivamente, mientras que Cu48\_U27\_26\_8 tiene tres hijos. Todos los niños están escolarizados en las etapas de infantil y primaria. Cu46\_U28\_19\_8 estudia un ciclo superior, sus hermanos menores aún van a la escuela y el mayor es peluquero.

### 6.8.1 Tabla resumen de unidades familiares

La tabla 24 recoge de manera resumida la información acerca de las profesiones y el número de hijos de las de las unidades familiares, así como los recorridos migratorios de los solicitantes de la reagrupación (puesto que los recorridos de las informantes se trataron en secciones previas). Sin embargo, se han marcado en rojo los casos de las dos informantes no reagrupadas y se han considerado sus propios recorridos transnacionales. Se ha marcado en verde el caso de la unidad familiar en la que tanto el solicitante de reagrupación como su mujer e hijas siguen un recorrido migratorio semejante.

Unidad familiar	Profesión mujer	Profesión hombre	Experiencias Migratorias del solicitante de reagrupación	Contactos en Bcn	Hijos
1	Ama de casa	Taxista	Alemania y Bélgica	Familia (primo)	4
2	Colaboradora en una asociación	Administrador de empresa	No	Familia	0
3	Ama de casa	Pintor y fontanero	Madrid	Familia (hermano mayor)	4
4	Ama de casa		Dubai	No	3
	Ama de casa		Dubai	Familia	0
5	Cirujana maxilofacial (busca empleo)	Ingeniero aeronáutico	No	Familia	0
6	Ama de casa	Camionero	No	Familia (hermano mayor)	2
7	Ama de casa	Soldador	No	Amigos	4
8	Ama de casa (busca empleo)	Trabaja en una tienda	No	Amigos	3
9	Ama de casa	Trabaja en una fábrica	No	Familia (hermano)	2

10	Ama de casa	Propietario de una empresa de electricidad y una agencia de viajes.	No	Amigos	4
11	Ama de casa	Restauración (trabaja en Döner Kebab)		Familia y amigos	2
12	Ama de casa	Taxista	Madrid	No	0
13	Ama de casa	Cocinero	No	Hermano mayor y amigos	2
14	Ama de casa	Desempleado	No	Hermano	4
15	Vicepresidenta de una asociación pakistani	Cocinero en restaurante pakistani	No	Amigos y conocidos	4
16	Ama de casa	Propietario de una tienda	Grecia	No	5
17	Taxista	_____	Alemania	Hermano y cuñada	2
18	Ama de casa	Taxista	No	No	3
19	Colabora con una asociación	_____	_____	_____	0
20	Ama de casa	Presidente de una asociación pakistani	No	No	3
21	Ama de casa	Propietario de una tienda	Madrid	No	3
22	_____	Trabajador de la construcción	Arabia Saudí, Dubai y Libia	Amigos y conocidos	3
23	Ama de casa	_____	Siria y Austria	Familia (hermano mayor)	5
24	Ama de casa	Propietario de una tienda	Grecia	No	4
25	Ama de casa	Propietario de varios restaurantes	Arabia Saudí	No	4
26	Ama de casa (ayuda de familia en la tienda)	Propietario de una tienda	No	No	4
27	Ama de casa	Propietario de un restaurante	Alemania, Tailandia y Corea	Familia (hermano mayor)	2
28	Ama de casa	Sastre	Arabia Saudí y Madrid	No	8

Tabla 24. Tabla resumen de las características de las unidades familiares

Como elemento recurrente de la tabla 24, destaca la importancia de los familiares (concretamente los hermanos mayores) y amigos como personas de referencia en Barcelona antes de iniciar el proceso migratorio. También se observa que las unidades familiares son notablemente más grandes que en la sociedad receptora (con una media de casi 3 hijos por familia). Por otro lado, la tabla 24 refleja una realidad laboral del colectivo: abundan las



profesiones relacionadas con el mundo de la hostelería y los negocios étnicos y muchos de los solicitantes de reagrupación son propietarios de restaurantes y tiendas. También aparecen otras profesiones populares entre la población pakistaní de Barcelona como puede ser la conducción de taxis. Como ya se mencionó en apartados previos, una proporción muy elevada de las mujeres casadas son amas de casa. Por último, dentro de los recorridos migratorios de las unidades familiares, aparecen una serie de destinos frecuentes como Arabia Saudí, Dubai, Alemania o Grecia. Además, varios de los reagrupantes explican haber pasado por Madrid antes de establecerse definitivamente en Barcelona.

## 7 Relatos de vida

“Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize. Stories can break the dignity of people, but stories can also repair that broken dignity.”

*“Danger of a single story”* Chimamanda Ngozi Adichie

En este capítulo se recogen las experiencias educativas de 9 jóvenes de origen pakistaní de edades comprendidas entre los 16 y los 26 años. Junto a los datos identificativos de las 9 jóvenes se pueden encontrar las referencias a las unidades familiares a las que pertenecen, en los casos en los que respondieron también al cuestionario, a fin de vincular el presente capítulo con el anterior. Las ilustraciones de las 9 jóvenes están inspiradas en sus fotos de perfil de distintas redes sociales.

El último apartado (7.6) corresponde a la descripción de un entorno educativo con gran presencia de alumnado pakistaní en el cual están escolarizadas otras 7 niñas pakistaníes de entre 13 y 15 años. En estos casos no se dispone de información acerca de las unidades familiares de las informantes.

A lo largo del capítulo abordo el tercer y el cuarto de los objetivos descritos en apartado 5.1, a saber:

- Analizar el entramado de factores que condiciona las experiencias y las opciones educativas de las jóvenes hijas de familias pakistaníes y el diálogo que se establece entre estos distintos factores:
- Identificar las dinámicas y mecanismos que favorecen el rendimiento educativo de las jóvenes y aquellas que lo dificultan.

A fin de preservar el anonimato de las informantes, todos los nombres que aparecen en el capítulo son seudónimos. Todos los relatos están basados en entrevistas en profundidad que realicé entre enero y julio de 2017. Además, la información recabada en dichas entrevistas se ha ampliado con otros datos provenientes de la observación participante en distintos contextos.

A lo largo del capítulo, se incluyen extractos de los testimonios de las informantes en la lengua original en que se produjeron. En los casos de pasajes en catalán, se pueden encontrar las traducciones a pie de página. En las citas, se indican con el símbolo (...) los extractos de la transcripción que se han omitido. Los cambios de idioma dentro de una misma cita y las expresiones incorrectas están señalados con cursivas.

## 7.1 Educación infantil

### 7.1.1 Fauzia Qureshi

**Unidad familiar 23****Edad:** 20 años**Tiempo en Barcelona:** 20 años**Barrio de residencia:** Raval (Barcelona)**Curso de incorporación:** Educación infantil**Estudios acabados:** Ciclo superior de Comercio Exterior**Situación actual:** Estudiante de 1º de Ciencias Políticas.

En septiembre Fauzia empieza la universidad. Se volvió a presentar a selectividad en junio después de acabar el ciclo de comercio internacional y ha podido entrar al grado de Ciencias Políticas. Su primera opción era matricularse en Estudios Globales, un grado nuevo de la *Universitat Pompeu Fabra* con docencia en inglés, pero finalmente no le alcanzó la nota. Sin embargo, cree que el primer año de políticas le puede aportar mucho y que, en caso de que siga interesada en hacer estudios globales, tendrá opciones para cambiarse más adelante.

Fauzia es la cuarta de 5 hermanos y la primera que nació en Barcelona. Su madre sufrió malos tratos por parte de su padre, a causa de lo cual toda la familia estuvo en un centro cuando ella tenía 5 años. Después, sus hermanos mayores se fueron a vivir con sus tíos (los hermanos mayores de su madre con los cuales había llegado a Barcelona) y ella se quedó con su madre y su hermano menor en el centro de mujeres maltratadas. Su padre continuó viviendo en el barrio del Raval, pero no han mantenido apenas contacto. Su madre se volvió a casar y tuvo un sexto hijo. Fauzia recuerda que en su infancia y adolescencia la burocracia y los abogados fueron una constante.

“Yo de pequeña quería ser abogada, pero por todo lo que vivía mi madre (...). Ella es analfabeta, pero se ha tenido que mover... A escribir su nombre aprendió cuando éramos pequeños con los papeles y demás. Ella era la que se movía e iba a bufetes y a hospitales, porque no teníamos a mi padre (...). Yo pensaba: “Tendría que ayudar a las mujeres como mi madre”.”

Fauzia salió del centro y regresó a la escuela en P5. Tanto en educación infantil como en primaria, los centros escolares a los que acudió reunían a un alumnado de orígenes muy diversos.

“Como el barrio del Raval siempre ha sido súper multicultural, éramos de todo tipo en clase y es algo de lo que me enorgullezco mucho porque había filipinos, había latinoamericanos, había gente de aquí, no mucha, pero había alguno...Luego había gente de India, pakistaní... Los pakistaníes que había eran, por ejemplo, mi prima, su mejor amiga, un chico pakistaní y dos o tres chicas más.”

Aunque sus primos la animaban a unirse al grupo pakistaní, Fauzia prefería relacionarse con gente de todos sitios.

“Yo prefería siempre estar con toda la clase... Al ser niños, había mucho esto de segregarse porque buscas la zona de confort. (...) Mi prima, que también nació aquí, con su mejor amiga se

ponía a hablar en urdu. Pues claro, como los otros niños no saben lo que estás diciendo, es un secreto que tú compartes ¿no?, y también vas juntos a la mezquita... Entonces ellos muchas veces me decían que por qué no me quedaba con ellos solos y que por qué me iba con los demás que no son musulmanes. Me acuerdo de estas cosas y es bastante chocante ¿no?, que cuando somos tan pequeños digamos estas cosas, pero luego supongo que ahora no lo diríamos. Yo les decía que no, que siempre he tenido muchas ganas de conocer a todos los compañeros, de estar con todos porque todos me caían bien.”

Aún hoy, Fauzia explica que no tiene relaciones profundas con personas de origen pakistaní. A lo largo de toda su trayectoria escolar, Fauzia ha tenido muy buena relación con el profesorado. Recuerda que sus profesoras de educación infantil y primaria le tenían un cariño especial y cree que han jugado un papel muy importante enseñándole a respetar y reivindicar la diversidad. Piensa que eso le ha permitido saber defenderse en contextos variados. Aún hoy, ella y muchos de sus compañeros están en contacto con estas profesoras.

“Las profesoras (...) nos han dejado un gran impacto de cómo ser una buena persona, de cómo respetar, de cómo interesarnos por los demás, porque como éramos todos de diferentes culturas, siempre había un día que siempre hacíamos cosas de cada cultura y así pues a un niño le enseñas a cómo ser respetado y cómo también hacerse respetar (...) Luego en el instituto pues nunca tenías problemas porque ya eras una persona que sabías como defenderte.”

Fauzia opina que no ha tenido problemas para conciliar las expectativas familiares o las costumbres de Pakistán con las del contexto escolar. Fundamentalmente, porque ha crecido en Barcelona y todo le ha parecido siempre muy natural. Además, su padre no estaba presente y su madre intervenía muy poco en sus asuntos escolares porque desconocía la lengua. Por lo tanto, sus hermanos, que estudiaron hasta 4º de ESO y luego dejaron la educación para ayudar en los negocios de los tíos, eran sus interlocutores habituales en cuestiones escolares.

“Yo supongo que al haber nacido aquí todo me parecía muy normal. Por ejemplo, en clases de biología hablas sobre la menstruación, sobre los aparatos reproductores y a mí no era algo que... Yo ya sabía en aquel momento que estas cosas yo en casa no las puedo decir, pero aun así, hacerlas en el colegio no me incomodaba ni nada. (...) Además mis hermanos estas cosas también las habían estudiado y sabían que en algún momento las voy a dar, pero a ellos no les incomodaba y mi madre la verdad es que también ha sido siempre muy de mente abierta, ella siempre nos mandaba al colegio y, seguramente, ella también sepa que nos enseñan estas cosas o quizás prefiera no saberlo (...). Es algo que agradezco también porque hay padres que sí lo saben y les prohíben a sus hijas ir a estas clases.”

En la ESO Fauzia tenía claro que su recorrido natural sería hacer bachillerato y, a continuación, acceder a la universidad (“Yo siempre he sido una niña un poco *empollona* y no me iban los ciclos ni nada”). Su vocación infantil de abogada se le pasó con la edad cuando entendió un poco mejor en qué consistían estudiar derecho. Por otro lado, se planteó hacer magisterio influida por el buen recuerdo que tenía de sus profesoras, pero en bachillerato se acabó decantando por la Administración y Dirección de Empresas (ADE). Sin embargo, 2º fue un año complejo para Fauzia por muchos motivos, la selectividad no le fue especialmente bien y coincidió que mucha gente se inscribió en ADE y subió la nota de corte. No entró por décimas. En un primer momento lo vivió como un fracaso, pero después de dos años en el ciclo superior de comercio internacional, cree que en realidad fue una fortuna no haber entrado a ADE. Fue su cuñada la que le sugirió hacer este ciclo y le está muy agradecida por ello, porque le hizo superar sus prejuicios hacia los ciclos y le abrió nuevos horizontes.

Fauzia decidió ponerse el pañuelo cuando entró a comercio internacional para empezar una nueva etapa. Entre otras cosas quería incidir en la manera en la que la gente percibe el Islam.

“2º de bachillerato no fue el mejor año de mi vida, lo pasé bastante mal por muchas cosas: en el ámbito personal, en el ámbito académico, me alejé mucho de ciertas amistades y dije: “Voy a cambiar”. Empecé a estudiar muchísimo más la religión y dije: “Bueno, como voy a empezar en un nuevo sitio y nadie me conoce, voy a dar este cambio a ver qué pasa, cuál es la reacción de las personas”. Además, en aquel momento, el tema este de la islamofobia estaba creciendo mucho y lo tomé un poco como experimento social conmigo misma para ver la reacción de las personas. Uno de los objetivos que tenía era conseguir que la imagen del Islam no fuera... Limpíarla, a cuantas más personas podía llegar mejor ¿no?”

Desde su posición de mujer musulmana con pañuelo que estudia un ciclo superior, cree que ha hecho bastante pedagogía entre sus compañeros y sus profesores, hablando con ellos y desarmando algunos de sus prejuicios. Explica que, a veces, la gente se espera que por llevar velo no sepa hablar el idioma y que en contextos como el metro, hay personas que hacen comentarios sobre ella, imaginando que no les entiende.

“Estas cosas a mí me hacen entender cómo la gente está tan manipulada por los medios y todo... Y luego sorprende a la gente porque ya tienen un tipo de estereotipo en la mente, (...) ya te ponen etiquetas... Me pasó en primero de comercio internacional, que una de las chicas me dijo: “Yo he nacido aquí, pero no leo el catalán tan bien como lo has leído tú” (...) Y no sabes bien cómo tomártelo... Si tú les dices que tú también llevas toda la vida aquí, quizás no se lo creen (...). Yo quizás, si me quito el velo, entonces les sería más fácil aceptar que yo he nacido aquí y demás... Quizás ellos esperaban que fuese un poco inculta, que pronunciara mal las palabras, que hiciera mal las frases y el hecho de que no fuese como ellos lo pensaban les rompe los esquemas.”

También describe las reacciones de algunos del profesorado del ciclo (“Algunos dicen que les parece bien “Pero, bueno, si te lo quitas, mejor, ¿no?”) y de sus antiguos docentes de primaria.

“A algunos de mis profesores de primaria en principio les ha chocado tanto que creo que se han pensado que me voy a Siria a combatir.”

A mediados del 2º curso del ciclo, Fauzia se fue de Erasmus a Mainz y estuvo haciendo prácticas contratada en una empresa. Se siente muy orgullosa de haberlo hecho, de la experiencia que ha vivido, de haber logrado convencer a su familia y de haber mostrado a sus compañeros de aquí y allá que una mujer con pañuelo puede hacer muchas cosas. Ahora, de alguna manera, se da por satisfecha.

Explica que decidió ponerse el pañuelo de motu proprio después de haber resistido a las presiones de la familia extensa durante mucho tiempo. Quiso que su familia entendiera que era una opción personal y ahora, aunque en estos dos años ha aprendido mucho, ha decidido volvérselo a quitar.

“No quiere decir que yo ya he perdido la fe en dios y demás. Yo sé que ponerse el velo es una relación que tiene la mujer con dios, pero ni con su marido, ni con su familia ni con nadie. Entonces, el que te lo quites o que te lo pongas depende mucho de ti, es tu decisión. Yo me lo quiero quitar por el mismo hecho de todo esto de que me obligan a hacer algo que yo no quiero. Ellos se lo han tomado como si yo lo estuviera haciendo por ellos (...) Me lo puse antes porque yo quería y me lo quito porque yo quiero, pero para darles a entender que soy la única que toma las decisiones en mi vida, sean a su gusto o no.”

No descarta que esta decisión le pueda traer algún problema, pero cada vez tiene más claro que no es posible tener a todo el mundo contento.

“No puedes satisfacer a todo el mundo con las decisiones que haces, pero al fin y al cabo es lo que tú quieras, porque igualmente tampoco vas a ser feliz si satisfaces a todo el mundo y no te satisfaces a ti misma.”

Últimamente, Fauzia ha tenido algunos desencuentros con su madre porque la quiere convencer para concertar un matrimonio con un conocido pakistaní. Ya tiene la edad. Aunque es un motivo de disputa constante, Fauzia admite que es un tema complejo, porque su madre está sometida a las presiones de los tíos y, además, siente que es su responsabilidad como madre encontrarle una pareja.

“Culturalmente, Pakistán, India y toda esta zona son países muy de alto protocolo, es decir, es muy jerárquico, hay muchísimos rangos, entonces tienes que respetar mucho el rango superior y lo mismo pasa en la familia: el patriarca o la matriarca es el *top* y no le puedes contradecir. Es más, si dice algo va a misa, no hay un ‘no’ ni un ‘sí’ de respuesta... Lo haces y ya está (...) y mi madre, al ser la pequeña de todos, pues lo que digan mis tíos es lo que se va a hacer ¿no?, porque son también los que nos trajeron a España.”

Fauzia lamenta que su madre no defienda un poco más su posición. Ella tiene otros intereses y le molesta observar que su madre, que siempre la había animado a estudiar, ahora tenga esta actitud.

“Yo le digo ahora a mi madre: “Tú no eras así antes”. Cuando era pequeña, mi madre siempre decía a los profesores: “No, no, mi hija será abogada”. Y, claro, a día de hoy que ella diga: “No hace falta que estudies tanto, total si no vas a trabajar porque una mujer no se supone que deba trabajar, debe estar en casa”, a mí eso me fastidia mucho. Y no sé, yo creo que esto ha cambiado a raíz de que ella se haya casado por tercera vez y su pareja actual tenga esta ideología más pakistaní.”

Esta insistencia familiar en el matrimonio es uno de los motivos que llevó a Fauzia a elegir Estudios Globales, de tres años de duración, como primera opción de carrera universitaria.

“Prefiero hacerlo en tres años y terminarlo antes por si luego en casa ya me dicen: “Ya estás, se ha terminado el tiempo, te casas.” Por eso. Pero bueno, quizás me quedo en Ciencias Políticas.”

A pesar de estas diferencias, Fauzia cree que debe agradecerle a su madre su vocación por los estudios (“ella me ha dado la base”). También destaca como personas importantes en su vida a su cuñada (“por enseñarme nuevas formas de ver la vida”), a sus profesoras de primaria (“por los valores que me han enseñado”) y a dos amigas: a su amiga de la infancia que siempre la ha acompañado y otra que ha conocido hace poco, pero que ha estado a su lado en los momentos difíciles y siente que ya es como de toda la vida.

No se imagina volver a Pakistán salvo en el caso de que encontrara una oferta muy especial y pudiera vivir y trabajar en una gran ciudad. Tampoco tiene claro que quiera quedarse en Barcelona.

“Irme a Alemania me ayudó muchísimo porque estaba bastante cansada de estar en Barcelona. Soy muy afortunada de vivir aquí, estoy muy feliz de hacer crecido aquí y estoy muy orgullosa de Barcelona, pero creo que han cambiado tantas cosas que Barcelona ya no es la Barcelona que había antes. Me gustaría trabajar y, además de tener una buena vida en un sitio, que yo, como una ciudadana más del mundo, pueda aportar también a la comunidad. No solo para mí, también para poder ayudar... Algún sitio donde haya mucho esfuerzo por integrar a todos... En los países

del norte hay bastante de estas cosas... Aquí no me veo. Me veo más terminando los estudios y yéndome. Es que hay bastantes cosas ya de Barcelona que las voy cerrando. (...) Entonces casi prefiero vivir nuevas cosas (...). Piensas que ya está, aquí ya has terminado y que es mejor ir y buscar nuevas cosas en otros lados, en algún sitio donde no te conozca nadie, empiezas otra nueva vida y haces otro nuevo experimento social.”

### 7.1.2 Umera Asghar

#### Unidad familiar 27

**Edad:** 17

**Tiempo en Barcelona:** 14

**Barrio de residencia:** Besòs-Mar

**Curso de incorporación:** P3

**Estudios acabados:** 1º Bachillerato

**Situación actual:** Estudiante de 2º de Bachillerato



Umera acaba de recibir las notas de 1º de bachillerato. Todas buenas: excelentes y notables, salvo en matemáticas que ha sacado un 6. Sin embargo, está encantada con ese 6, porque la asignatura le ha causado muchos problemas este curso. Umera considera que es una persona a la que no le cuesta estudiar ni aplicar lo aprendido y este año, 1º de bachillerato, ha sido el primero en el que se ha encontrado con dificultades. Explica que lo ha llevado bastante mal (“Me ponía muy histérica e iba a clase con una negatividad de “Con las mates no voy a poder””) pero al final “poniéndole ganas” ha conseguido sacarlo. Su padre también está muy contento y orgulloso de ella (“Porque yo he visto como estabas y no pensaba que ibas a aprobar de esta manera.”).

Umera vive en el barrio de Besòs desde que llegó a los 3 años con su hermana 2 años menor y con su madre. Antes de casarse, el padre de Umera llevaba ya un tiempo en Barcelona, pero en un viaje a Pakistán, conoció a su madre y se enamoró de ella. Umera explica que el de sus padres no fue un matrimonio pactado como era habitual (“Fue un matrimonio amoroso”). Después de la boda, su padre volvió a Barcelona y su madre se quedó en Pakistán viviendo con la familia de él, pero la situación era un poco extraña porque apenas se conocían. Así que, a los pocos años, toda la familia se reunió en Barcelona.

“Él siempre quiso que su familia esté donde él trabaja, porque él no podía ir muchas veces a Pakistán y mi mamá no conocía tampoco mucho a su familia ya que no eran familiares, no se conocían de nada... Eran familias muy distintas.”

Umera accedió directamente a P3 y describe su incorporación al sistema educativo como muy natural y sin dificultades (“Fue como vivir la vida de un niño normal, de aquí, de España, que con 3 años entra a la escuela”). Cuando estaba en 1º de primaria, falleció el hermano de su madre, viajó a Pakistán con su familia y perdió una parte importante del curso. Sin embargo, se volvió a incorporar al cabo de unos meses y pasó al curso siguiente sin ningún problema. Desde ese viaje, hace 11 años, Umera no ha vuelto a Pakistán y explica que a menudo la gente no la reconoce como pakistaní. Cree que, quizá por eso, nunca ha vivido situaciones de discriminación.

“Yo no recuerdo ningún momento en el que haya sufrido *bullying*, racismo... Bueno, sí, algo me habrán dicho de “morena”... Pero desde siempre me han confundido, o sea, siempre me dicen que no parezco pakistaní. Puede que sea por cómo hablo (...). Quizá sea por eso que la gente me confunde.”



Además, el estilo de vestir de Umera también es más similar al de otras jóvenes locales que al de algunas compatriotas: lleva pantalones estrechos, un piercing en el cartílago, un tatuaje en el brazo en el que pone 'Familia' y mechas de color caoba. Su referencia a la manera de hablar conviene entenderla dentro del contexto escolar y del barrio de residencia de Umera. En su instituto hay una gran presencia de alumnado pakistaní y en muchos casos el urdu es la lengua de socialización de los alumnos. Umera explica que ella empezó a aprender urdu en 2010 porque llegaron a la escuela alumnas indias y pakistaníes que solo conocían ese idioma ("Me costó bastante aprender urdu... Lo he aprendido aquí en la televisión"). La lengua materna de los padres de Umera es el punjabi, pero en la escuela no lo habla mucho porque se considera vulgar. Con su madre habla exclusivamente en punjabi y con su padre fundamentalmente en punjabi pero en alguna ocasión en castellano.

La madre de Umera hizo un único curso de castellano para obtener el arraigo, pero nunca llegó a aprender bien la lengua ni a expresarse de manera autónoma. Su padre es propietario de un bar y conoce el idioma mucho mejor. Umera y su hermana hablan entre ellas sobre todo en castellano. Aunque ambas dominan el catalán, no se sienten tan cómodas utilizándolo. En su instituto el castellano es el idioma más hablado, tanto entre alumnos como entre los miembros del profesorado.

Para Umera su instituto es como su casa. Explica que en 1º de ESO tuvo un conflicto con su padre a raíz del cual él la amenazó con retirarla de la escuela. Sus profesores jugaron un papel muy importante en ese episodio.

"Él dio la palabra de que ya no me dejaría estudiar... Temas de cultura... Muchas cosas. Me dijo que no me dejaría estudiar y entonces fue el miedo de "yo no quiero dejar de estudiar, es la única clave que me puede ayudar" y entonces lo comenté en el colegio y los del colegio... Me acuerdo mi tutor me dijo: "Yo estoy dispuesto a llamar a los *mossos*, pero tú no vas a dejar de estudiar." y, vale, bueno, conseguimos que mi padre se olvidase de todo."

Este primer conflicto, que se desencadenó porque la familia de Umera se enteró de que estaba saliendo con un chico, pudo resolverse en un primer momento, pero en 4º de la ESO volvió a aflorar. En esta segunda ocasión, Umera acabó yéndose de casa con su hermana e ingresando en un centro de acogida en el que permaneció 9 meses.

"Fue tema de un chico, que yo estaba con él. A ver... No se permite en nuestras culturas estar antes del matrimonio con chicos. Yo soy totalmente contraria (...) No me gusta lo que dice la cultura. Y mi padre pues se enteró por alguien de la calle, se puso agresivo conmigo y entonces yo decidí irme de casa. Fue decisión mía, irme de casa. Porque para mí que un hombre, sea mi padre, sea quien sea, que me levante la mano a mí, es algo totalmente extremo. Yo eso no... Es algo que no doy lugar en mi vida"

Con la ayuda del claustro del centro, Umera se puso en contacto con los servicios sociales y la DGAIA (*Direcció General d'Atenció a la Infància i la Adolescència*) y pudieron gestionar la entrada en el centro de acogida. Los meses de espera (entre navidad que tuvo lugar el incidente y comienzos del mes de junio.) fueron un calvario para Umera porque temía que su familia la enviara a Pakistán.

"Y yo sinceramente estaba muy desesperada porque estaba llegando el verano y tenía el peligro de que mi padre me vaya a mandar a Pakistán (...). Y yo tenía ese peligro porque normalmente es lo que se hace, se les manda a las chicas a Pakistán cuando pasa alguna cosa así. Y yo fue... Salir, salir. Lo íbamos planeando todo sin que mis padres se enteraran, no se enteraron de nada hasta el último día. Yo iba hablando con mi hermana, las dos nos íbamos poniendo de acuerdo"

Su hermana menor decidió acompañarla porque fue testigo de lo que pasó con su padre y pensó que en esas circunstancias ella tampoco quería seguir viviendo en el domicilio familiar. Umera y su hermana daban por hecho que su padre no daría ningún paso para recuperarlas porque “le habían dejado mal delante de la sociedad”. Sin embargo, a los 22 días del ingreso, recibieron la primera llamada de sus padres.

“En la cultura pakistani la comunidad, la sociedad domina muchísimo. La dignidad de... Se dice *izzat*... El honor, eso es lo que domina muchísimo, lo que está encima de todo. Entonces yo le dije: “Ya sé que, *papa*, no vas a venir a buscarnos. O no vas a querer volver a tenernos.” Yo me quedé con esa idea.”

Para sorpresa de Umera, la reacción de su padre fue distinta. A la primera llamada le siguieron otras y luego los padres empezaron a acudir al centro a visitar a las hijas. Desencallar la situación fue un proceso lento.

“Era como la situación en casa, ellos estaban callados (...). Nosotras calladas. Mi madre no hablaba, estaba sumisa a mi padre, totalmente. No hablaba ella, y el que decía alguna cosita era mi padre.”

Umera explica que la ayuda de los profesionales del centro (“Terapeutas, psicólogos y educadores que lo veían todo y nos explicaban qué es lo que realmente fallaba”) fue fundamental para que padres e hijas trabajaran su relación. A medida que se van entendiendo, una de las preocupaciones de Umera es que su padre comprenda que, a pesar de haberse ido de casa, ella aún le respeta.

“Yo quería que él supiera que aunque parezca que no, “yo, *papa*, te considero como la imagen superior. No voy a cambiar de cultura, mi cultura es la mía, aunque no estoy de acuerdo con muchas cosas, pero yo te tengo mucho en cuenta”. Yo le comentaba: “*Papa*, voy a salir tal, voy a tal hora a tal sitio...”. Y él decía: “Vale, vale...” ¿Sabes? Hasta que hubieron unas visitas... Recuerdo que en la última visita estuvimos hablando de economía y política y no queríamos que pasara (...). Y luego lo llamé por teléfono y hablamos, hablamos, no podíamos parar de hablar.”

A partir de entonces, la relación entre Umera y su padre cambia sustancialmente. Las hermanas vuelven a casa, pero empiezan a gozar de mucha más libertad (“Antes yo me acuerdo que no podía salir a la calle sola y ahora voy sola adonde quiera”). Además, su padre se empieza a interesar por sus estudios y a lo que se quieren dedicar. Actualmente, Umera considera que el apoyo de su padre en temas educativos es fundamental. Su madre, que desconoce el idioma y el sistema educativo, no la puede ayudar tanto.

“Me lo quiero muchísimo... Sinceramente es el primer hombre pakistani que ha podido hacer un cambio. Porque yo veo a hombres pakistaníes y yo juraría que es imposible que puedan hacer un cambio así. Porque tienen tanto en cuenta su honor, su cultura, su imagen masculina...de superioridad. Y yo la verdad es que le doy muchísimas gracias a mi padre... Porque lo que nos hacía falta era tiempo, confianza, paciencia y tranquilidad... Y eso lo conseguimos en las visitas, en los permisos... La falta de comunicación era muy grande y ahora no podemos hablar de todo, hay temas que yo aún no hablo con mi padre, simplemente por respeto, digamos, pero ahora yo puedo hablar de cosas de las que antes me daba mucho miedo.”

Aunque el padre de Umera sabe que ella no es practicante, la religión es uno de los temas sobre los cuales aún no ha hablado con él. A su madre sí que le ha explicado que se considera atea y que ha escogido no seguir la religión. Por otro lado, su familia nunca la ha obligado a ir a la mezquita, ponerse el velo ni vestirse de una manera determinada. Su madre, aunque respeta su decisión, insiste en que son los valores los que te hacen musulmán.

“Ella me dijo: “Tú siempre ten tus principios. Ser buena persona, ayudar... No tienes por qué leer el Corán, rezar y decir cada día 'Alá, Alá' para enseñar que eres musulmana. No es musulmán aquella o aquel que en casa reza y en la calle habla de los demás”.”

Para Umera, la cuestión de las habladurías y el control social es uno de los problemas más graves de la comunidad pakistani de su barrio. Explica que, a menudo, se forman grupos de hombres y de mujeres que se dedican a criticar y cree que lo que está en el fondo de la negatividad y las críticas es, de nuevo, el miedo a perder el honor. Recuerda el caso de unas conocidas de su madre que le recriminaron que no se preocupara por la manera de vestir de sus hijas. También conoce casos de familias que acompañan a las hijas hasta la puerta de la escuela para asegurarse de que se comportan de una manera determinada. Según Umera, las madres, que son las que pasan más tiempo con los hijos, deberían intentar construir una relación de confianza con ellos.

“La madre, siendo una mujer, tiene que entender, tiene que crear una relación de confianza con la hija. Porque no sé, yo siempre he considerado que el padre es más trabajo, pero la madre es la que está en casa, digamos, es la que cuida mucho... En algunos casos no, pero en la mayoría de los casos es la que pasa más tiempo con los hijos, y yo creo que ella hace un papel muy importante en la educación del chaval o la chavala. Creo que tiene que crear una relación de confianza donde, sea hijo, sea hija, sea capaz de ir a la *mama* y contarle todo lo que le pasa. Por ejemplo mi mamá y yo hablamos de sexualidad, hablamos de chicos, podemos hablar, de todo hablamos, sin ningún problema. Porque ella desde siempre conmigo... Bueno, no ella, sino que yo siempre he querido que tuviéramos una relación de ese tipo. Entonces fui yo misma la que empezó a hablarle de estas cosas (...) Y yo a mi madre la veo diferente de las otras mujeres, la veo más evolucionada, con pensamientos diferentes. Tiene mucho, o sea, aún tiene mucho de la cultura, o sea, cuida mucho de que lo vayan a pensar y tal...”

También observa que estas críticas y esas restricciones se ceban especialmente con las chicas jóvenes, mientras que los chicos disfrutan de un nivel de libertad incomparablemente mayor.

“Hay muchas familias que no sabrán ni con quien anda el hijo, ni con quien va ni hasta qué horas va. En cambio para las mujeres no sé si decirte normas o simplemente “No”. “No, esto no lo puedes hacer, no te lo permito hacer.” (...) Machismo, veo muchísimo machismo. Es una cultura muy machista.”

Umera atribuye a este machismo que, en su instituto, se hayan dado casos de chicos que agreden a chicas o hermanos que subyugan a sus hermanas o familiares.

“Algunas chicas pakistaníes de mi cole están sumisas totalmente al hermano, o al padre... “Mi padre no me deja hacer tal cosa...” “No, mi hermano no me deja...”. Yo conozco a una chica que está en mi clase que no puede hablar con chicos porque su padre... Su hermano estudia justo en la clase de enfrente y no puede... Es flipante”

También cree que la falta de normas y su condición de privilegiados en el contexto familiar son unas de las razones que explican el comportamiento de estos jóvenes.

“Ha sido como un contagio, una enfermedad, un grupito de chavales que empezó con que “Bueno, vamos a empezar a fumar, vamos a empezar a ir como de dominicanos... O de marroquíes.” (...) Van de otras culturas... Pueden hablar como dominicanos, se visten como marroquíes, hacen cosas que... Bueno, disparates. (...) A ver, yo ahora mismo, los chicos pakistaníes los relaciono mucho con los dominicanos y los árabes... Marroquíes. Se han olvidado de lo que es la familia, de lo que es el esfuerzo... Desde que empezó a haber un poco de chulería en estas culturas, digamos, ya la nuestra fue... caer bajo. No sé cómo ha empezado, (...) pero un cambio totalmente radical. Hay súper pocos chicos que se preocupan por estudiar, hay mucho

tema de drogas, de robos... Hay chicos pakistaníes que están en la cárcel, chavales que han estudiado conmigo que están en la cárcel. (...) No se dan cuenta de lo que hacen, no saben lo que están perdiendo, la oportunidad de estudiar... No saben lo que les va a pasar en el futuro.”

Umera, muy implicada en el tejido organizativo de su instituto (es representante de alumnos en el consejo escolar), a menudo interviene en caso de conflictos pero, últimamente, se siente algo frustrada y preocupada por el aumento de los problemas en el centro. Esta preocupación la ha llevado a involucrarse en distintos proyectos destinados a implicar a las familias en el contexto escolar y a trabajar de manera integrada el aumento del fracaso escolar. Así, participa en el proyecto *Aprenem: families en xarxa* en el que alumnos de orígenes diversos enseñan castellano e informática a padres y madres de alumnos de la escuela. Además, junto al dinamizador de este proyecto, ha colaborado para que se lleven a cabo una serie de actividades informativas y motivacionales con el colectivo pakistaní del centro.

En el instituto de Umera, los integrantes de las bandas (Los “Pakis Chulos” y los “Pakis Kings”) son, casi exclusivamente, chicos. Umera observa que las alumnas pakistaníes están comparativamente mucho más centradas que los alumnos.

“En mi instituto veo mucho más entusiasmo de las chicas que de los chicos. Yo creo que es porque las chicas entendemos mucho mejor la situación de los padres y nos preocupamos muchísimo más. Las chicas de hoy en día, las de mi colegio, las pequeñitas, ya están con el cambio. Ya ven lo que ellas quieren ser, ya ven su imagen en el futuro. Y es las ganas, la fuerza, el esfuerzo de llegar a ser eso, es lo que yo veo. Y son chicas que son capaces de ponerse en contra de sus padres para lo que ellas quieren luchar. Es que, sinceramente, yo quiero ver chicas así, mujeres así que... Vale, la familia es muy importante, ¿pero tus derechos?, ¿tu persona?... Tú también eres muy importante. Y los chicos ya, bueno, esperanza sí que tengo, pero que no sé... Hay una atmósfera, no solo en mi instituto, en la zona... muy negativa... Mucha negatividad, maltratos... Mucho querer enseñar lo que yo soy, siempre con la ayuda del grupo.”

Ella también tiene decidido que hará la selectividad y que irá a la universidad. Está haciendo el bachillerato de ciencias en la modalidad bio-sanitaria con química y biología. Aún no sabe qué carrera elegirá, pero me explica una idea que tiene en mente: le gustaría estudiar para desarrollar una tecnología que permita congelar los óvulos fecundados en la adolescencia en casos de embarazos no deseados y conservarlos de manera que las mujeres puedan volvérselos a implantar cuando consideren oportuno.

Umera se siente muy agradecida al profesorado del instituto y, especialmente a sus tutores. Junto a su hermana, su padre y los profesionales del centro de acogida, su tutora de 4º de la ESO es una de las personas que considera más importantes en su vida. De sus profesores admira la cultura que tienen y su deseo de conocer y hacer cosas. Además, la ayuda de su tutora y su apoyo en la gestión del conflicto con su familia fueron fundamentales. También destaca el papel de sus tutores del centro de acogida, que la acompañaron en todo el proceso y le enseñaron a reflexionar y afrontar la vida con positivismo. Su padre (que mantiene muy buena relación con los profesionales del centro y a menudo acompaña a Umera a visitarlos) y su hermana, la están ayudando a mantener esa energía y todo lo que ha aprendido.

“Yo me acuerdo que entré vacía y gracias a ellos (los tutores) salí del centro súper llena. Y ese lleno que tengo, mi padre y mi hermana me están ayudando muchísimo a mantenerlo. Mi madre también, tengo muy buena relación con mi madre, yo a mi madre la quiero muchísimo, pero no es la mujer que yo veo como figura a imitar... (...) Ahora mismo mi padre es mi mayor ejemplo. Todo el esfuerzo que él ha hecho, o todas las ganas que le ha puesto... Mi padre me ha enseñado muchísimo. Aunque desde siempre me ha enseñado, nunca tuvimos la oportunidad de contarnos

(...) Ahora ya lo conozco, no del todo, lo conozco creo que lo que tengo que conocer de él y es una persona muy trabajadora, se esfuerza muchísimo y es que, no sé, le quiero un montón”

Umera ve claro que su vida está en Barcelona, su familia está aquí, ha estudiado aquí y, aunque le gustaría volver de viaje y considera que es su país, no se imagina vivir en Pakistán.

“Yo me veo mucho más de España que de Pakistán. (...) Como persona, a mí misma nunca me voy a negar que yo soy pakistaní y que mi nación es Pakistán. Aunque haya vivido toda mi vida aquí, aunque ya la gente me considere española, lo que sea... Pero mi país natal es Pakistán.”

Aun así, en el contexto de Barcelona, entre la difusión de las bandas y la vinculación con la venta ambulante y las actividades ilegales, a Umera no le gustan las connotaciones que se asocian a su origen.

“Te lo voy a decir así de claro: a veces me da vergüenza decir que soy de Pakistán, porque mis padres no tienen que ser criticados o etiquetados (...) Mis padres no son lateros (vendedores de latas de cerveza), mis padres se han esforzado... (...) Vale, no han estudiado, ¿qué pasa?, pero han trabajado toda la vida. (...) Simplemente con que te digan: “hija de latero”, eso te va a afectar. O sea, soy muy sensible en este sentido (...) Que yo no pienso dejar hacerme daño o sufrir por algo que yo no... Alguien si me pregunta de dónde eres... Soy de aquí, ya está.”

A Umera le gustaría continuar su carrera educativa y laboral en Barcelona, pero le preocupa la situación económica local y no poder encontrar un trabajo conforme a sus expectativas, así que también explora otras posibilidades. De todas maneras, ella tiene mucha confianza en su capacidad y no teme encontrarse con situaciones de discriminación en el mercado laboral (“yo esto no lo conozco”). Además, el referente de la asociación de estudiantes pakistaníes que han ido a dar charlas a su instituto y están estudiando o trabajando en buenas condiciones le sirve de motivación y esperanza.

En caso de ir a estudiar a otro país, una de las opciones que baraja es ir al Reino Unido. Su padre está de acuerdo y, aunque representa una importante inversión económica para la familia, creen que podrán organizarse. En cualquier caso es una decisión que aún no ha tomado. De momento la familia se prepara para ir de viaje a Alemania este verano. Más adelante, aunque se establezca en Barcelona, le gustaría seguir viajando y conocer otros lugares (África, Sudamérica). Umera mira al futuro con optimismo y se imagina que podrá superar todos los problemas que se encuentre.

“Es que yo, simplemente, echarme atrás no lo voy a hacer, porque yo ya he hecho muchos cambios y tengo la suficiente fuerza para hacer los cambios que sea y enfrentarme a los problemas que sea siempre con positividad, que es lo que hasta ahora he aprendido y espero mantenerlo. De aquí a 5 o 10 años espero tener un trabajo fijo, poder mantenerme y estar feliz, tener compañía, tener mis amigas, tener mi compañía positiva, digamos. Lo negativo prefiero tenerlo lejos, aunque creo que es importante también. Siempre creo que es algo importante también lo negativo para poder aprender más.”

## 7.2 Educación primaria

### 7.2.1 Hina Rabbani

#### Unidad familiar 1

**Edad:** 17 años

**Tiempo en Barcelona:** 11 años

**Barrio de residencia:** Font Pugeta  
(Montcada i Reixac)

**Curso de incorporación:** 1º de primaria

**Estudios acabados:** ESO

**Situación actual:** Estudiante de 2º de Bachillerato



Hina es la menor de cuatro hermanos (dos hermanos y dos hermanas). Vive en Montcada i Reixac. Se incorporó a la escolaridad en primero de primaria y aprendió el idioma muy rápidamente. Su padre es filólogo inglés de formación, trabajó como homeópata (fundó su propia clínica), como profesor (fundó su propia escuela) y posteriormente vino a Barcelona después de un complejo recorrido transnacional. Actualmente es conductor de taxi. Su madre, que estudió magisterio y fue profesora de escuela en Pakistán, actualmente no trabaja.

Cuando la familia de Hina comenzó el viaje a Barcelona, ella pensó que estaba yendo a Karachi a visitar a su tía... Quizá a alguna zona lejana de Pakistán, más allá de Punjab. Luego creyó que volverían enseguida, pero las llamadas de teléfono de sus abuelos y de los familiares diciendo que les echaban de menos le hicieron entender que habían venido para quedarse.

Llegó por reagrupación a los 6 años, junto a su madre y sus tres hermanos, y se integró en la escuela sin ningún problema. Además, tenía la facilidad añadida de coincidir con dos de sus hermanos medianos en el aula de acogida. Su hermana, 6 años mayor que Hina, fue la única de los cuatro que entró en secundaria y, de alguna manera, le correspondió a ella ir abriendo camino en solitario. En un primer momento, a Hina le sorprendió lo comprensivo que era el profesorado en Montcada en comparación con el de Pakistán. Recuerda un episodio de su primer año en la escuela cuando aún no sabía hablar el idioma:

“Una vez me pasó que mi mamá no se levantó para vestirme (...), no me acordé de ponerme las bambas y no me enteré hasta que llegué al cole y vi que llevaba las zapatillas de estar por casa y nos tocaba gimnasia y yo no sabía cómo explicarlo...Y yo llorando, llorando, “¿Y qué me dirá la profe, qué me dirá? Que me he dejado hasta la carpeta, me he dejado lo otro...” Y yo pensaba que, como en Pakistán, pues me iban a castigar...Y yo llorando, llorando, hasta que la profesora... Ver la reacción de la profe me hizo cambiar mucho mi perspectiva sobre cómo era el cole aquí... Me abrazó, me dijo que no pasaba nada. Y ya está. Y bueno, acabé el cole y volví con las zapatillas a casa. No me pasó nada.”

En general, tiene muy buen recuerdo del profesorado y de los centros a los que ha asistido. Su experiencia en primaria fue particularmente satisfactoria.

“L’escola era molt *xula*, molt *guai* (...) el millor record que tinc. A mi m’agradava molt l’escola perquè no sé, era un espai on podies connectar amb tothom. A l’institut sí que hi ha això de jo, tu,

ells, nosaltres. Però a l'escola els nens no tenen aquest racisme o aquesta discriminació, a l'escola som tots, i a l'institut som ells i nosaltres, sempre estem separant, i a mi el record de tots, de nosaltres... El tinc aquí (se señala el corazón), m'agrada molt.”<sup>12</sup>

Hina recuerda que su primera amiga en la escuela fue una niña de origen marroquí que se incorporó al mismo tiempo que ella y que tampoco sabía hablar el idioma. Después amplió su círculo, pero en el tránsito al instituto su grupo se volvió a reducir.

“A l'institut cadascú va trobar més amistats i jo em vaig quedar amb les quatre de sempre i ja està (...). La meva millor amiga va abandonar i se'n va anar a un altre institut i llavors em vaig veure molt sola. Però, *bueno*, que sempre he estat acompanyada... Només al primer trimestre, jo crec, perquè després vaig conèixer més noies i, vinga! un grup. Però sobretot sempre eren noies estrangeres, mai locals, sobre tot noies llatines o marroquines. Pakistaneses no, mai n'he vist.”<sup>13</sup>

Aunque su recuerdo general del profesorado es muy positivo (“Siempre me he llevado bien con los profes, me gustan, desprenden un energía, unos pensamientos...”), también ha sufrido actitudes racistas y discriminatorias. Explica el caso de una profesora de catalán que se empeña en establecer diferencias entre alumnos locales e inmigrantes y que tiene una actitud abiertamente islamófoba.

“A veces nos dice cosas como: “Vosaltres no sou d'aquí. Els vostres avis no són d'aquí, ¿veus? Ja hi ha una diferència”. Y és com: “¿Perquè mires les diferències?, ¿no? Mira, hi ha més coses que ens uneixen que les diferències”. Després, un dia vam fer una barbacoa i nosaltres no mengem la carn (...) i quatre alumnes musulmans de classe vam comprar la nostra carn i la vam portar. A l'hora de menjar tothom va tastar, però ella no va voler i va estar criticant, que perquè heu de fer la carn així, que no sé què... I un professor es va asseure amb nosaltres i ens va fer preguntes, “T'agradaria un noi d'aquí, un noi d'allà?” Les típiques preguntes que et fan ¿no? I ella li va dir: “Ay, torna, que et faran musulmà”.”<sup>14</sup>

Observa que la situación para las chicas que llevan velo es aún peor.

“Hi ha companys que a classe que porten vel i amb elles el tracte és pitjor encara. Hi ha noies que se senten malament per portar el vel. Una amiga meva molt íntima és marroquina i la pobre ho passa malament, alguns *profes* li diuen: “Ay ¿no tienes calor?, ¡Ay, mare meva, ens vindreu

---

<sup>12</sup> “La escuela era muy chula, muy guay (...) el mejor recuerdo que tengo. A mí me gustaba mucho la escuela porque no sé, era un espacio donde podías conectar con todo el mundo. En el instituto sí que hay eso de yo, tú, ellos, nosotros. Pero en el colegio los niños no tienen este racismo o esta discriminación. En la escuela somos todos, pero en el instituto somos ellos y nosotros, siempre estamos separando. A mí el recuerdo de todos, de nosotros... Lo tengo aquí (se señala el corazón) me gusta mucho.”

<sup>13</sup> “En el instituto cada uno encontró más amistades y yo me quedé con las cuatro de siempre y ya está. Mi mejor amiga abandonó y se fue a otro instituto y me vi muy sola. Pero, bueno, que siempre he estado acompañada... Solo el primer trimestre, yo creo, porque después conocí más chicas y, ¡venga! Un grupo. Pero, sobre todo, siempre eran chicas extranjeras, nunca locales, sobre todo chicas latinas o marroquíes. Pakistaníes no, nunca las vi.

<sup>14</sup> “A veces nos dice cosas como: “Vosotros no sois de aquí. Vuestros abuelos no son de aquí, ¿ves? Ya hay una diferencia”. Y es como: “¿Por qué miras las diferencias?, ¿no? Mira, hay más cosas que nos unen que las diferencias. Después, un día hicimos una barbacoa y nosotros no comemos la carne. Y 4 alumnos musulmanes de clase compramos nuestra carne y la llevamos. A la hora de comer, todo el mundo la probó, pero ella no quiso y estuvo criticando, que por qué tenéis que hacer la carne así, que no sé qué... Y un profesor se sentó con nosotras y nos preguntaba cosas, “¿Te gustaría un chico de aquí o uno de allá? Las típicas preguntas que te hacen ¿no? Y ella le dijo “Ay, vuelve, que te harán musulmán”.”

tapades fins aquí!” (se señala la frente). I comentaris com... Ella li va dir que volia anar a França a estudiar i li diu: “¿Pero en Francia que harás tu con el velo?... Què faràs tu a França?”<sup>15</sup>

Sin embargo, Hina se resiste a hablar de racismo en estos casos:

“A vegades la meva amiga em diu: “Ay, mira la profe que és racista”. I jo li dic: “No li diguis que és racista, a lo millor ha tingut males experiències amb alumnes que son *latinos* o pakistanesos i tal, i clar...”<sup>16</sup>

Hina también ha vivido experiencias xenófobas en contextos no escolares que han llegado a la agresión física. Cuenta un incidente que le ocurrió al poco de venir, a los 6 o 7 años. Estaba en el parque con su hermano y una amiga, a cuya madre conocía y con la que jugaba habitualmente. Su hermano y ella se estaban peleando, cosa que hacían a menudo, la amiga medió para separarlos y entonces llegó su abuela.

“Ens estàvem barallant el meu germà i jo, no la seva neta, però ella ho va associar que jo estava barallant-me amb la seva neta (...), no ho va entendre i va venir i em va agafar dels cabells (..) i em va pegar, em va colpejar i em va deixar a la sorra i tal, i ningú va *intervindre*.”<sup>17</sup>

Una vecina pakistaní avisó a un policia, pero la familia no quiso denunciar el caso porque llevaban poco tiempo en Barcelona, no conocían las leyes y temían que pudieran afectar a su situación legal. A pesar de la gravedad de los hechos y lo que la afectaron en su momento, Hina intenta quitarles hierro. Cree que es importante no generalizar y entender que las experiencias que tiene la gente condicionan la manera en que perciben y construyen su imagen del ‘otro’.

“Tots aquests casos en realitat és una tonteria perquè hem conegut tantíssima gent tan bona que dius: “No val la pena”. Però no et treus aquesta rancúnia i aquest “¿Perquè ho van fer?” Segurament han tingut males experiències, jo suposo, espero que no sigui per odi ni res d'això.”<sup>18</sup>

Además, opina que este tipo de actitudes es independiente del origen de las personas.

“Et trobes amb tot, ¿eh? Tant gent autòctona que et rebutja i gent que et rep amb les mans obertes com gent immigrant que també et rebutja”<sup>19</sup>

Hina está contenta de que en su entorno escolar haya pocos pakistaníes (concretamente sus hermanos) y de que hayan sido buenos estudiantes porque cree que eso evita que se generen prejuicios negativos como pasa en otros contextos como en Barcelona ciudad. Observa que, ante lo desconocido, existe la tendencia a homogeneizar y a poner etiquetas. En su caso, cree que las

---

<sup>15</sup> “Hay compañeras que en clase llevan velo y con ellas el trato es aún peor. Hay chicas que se sienten mal por llevar velo. Una amiga mía muy íntima es marroquí y la pobre lo pasa mal, algunos profes le dicen: “Ay ¿no tienes calor?, ¡Ay, madre mía, que nos vendréis tapadas hasta aquí!” (se señala la frente). Y comentarios como... Ella le dijo que quería ir a Francia a estudiar y le dice: “¿Pero en Francia qué harás tú con el velo?... ¿Qué harás tú en Francia?””

<sup>16</sup> “A veces mi amiga me dice: “Ay, mira la profe que es racista”. Y yo le digo “No digas que es racista, a lo mejor ha tenido malas experiencias con alumnos latinos o pakistaníes y tal y, claro...””

<sup>17</sup> “Nos estábamos peleando mi hermano y yo, no su nieta, pero ella asoció que yo me estaba peleando con su nieta (...), no lo entendió y vino y me agarró del pelo y me pegó y me golpeó y me dejó en la tierra y tal y nadie intervino.”

<sup>18</sup> “Todos estos casos en realidad es una tontería porque hemos conocido tantísima gente tan buena que dices: “No vale la pena”. Pero no te quitas este rencor y este “¿Por qué lo hicieron?”. Seguramente tuvieron malas experiencias, supongo, espero que no sea por odio ni nada de eso”

<sup>19</sup> “Te encuentras de todo, ¿eh? Tanto gente autóctona que te rechaza como gente que te recibe con los brazos abiertos o gente inmigrante que también te rechaza.”



trayectorias educativas de sus hermanos juegan a su favor. En particular, el perfil de éxito de su hermana, que es una figura muy influyente en la comunidad (miembro activo y fundadora de diversas asociaciones) y que, además, ya ha acabado la carrera y ha encontrado un buen trabajo, ha sentado un importante precedente en su entorno.

Hina y su familia provienen de un ámbito urbano y, aunque el origen rural/urbano dentro de Pakistán pase desapercibido a las lógicas de la sociedad de acogida, Hina cree que revisten mucha importancia. En el caso del acceso de las mujeres a la educación, encuentra que, en los contextos urbanos, la situación es incomparablemente mejor. Pone el ejemplo de su amiga Rihana, de Islamabad, que ha venido a Barcelona a hacer una estancia de su investigación doctoral en química y explica que eso sería impensable si viviera en un pueblo. También observa que, cuando la gente de ambientes rurales de Pakistán llega a Barcelona, los hay que se abren y los hay que se cierran aún más porque sienten que tienen que preservar su cultura. Como ejemplo de apertura, explica el caso de un grupo de mujeres de origen rural que salen a hacer *footing* y organizan caminatas y excursiones por la montaña. También advierte que, en Montcada, hay personas que viven el cambio con cierto recelo y, por ejemplo, a ella y a su hermana las llaman ‘las chicas que llevan *jeans*’ (“Però sou de Pakistan, vosaltres?”<sup>20</sup>).

Hina es partidaria de vivir la religión de una manera íntima. Recibió formación religiosa, pero la dejó después de acabar su primera lectura del Corán en árabe. No está muy de acuerdo con el planteamiento de leer un texto sin entender lo que dice. Cree que es muy importante entender. A ella le gustaría saber mucho más del Islam y recuerda que en su escuela se saltaron el tema cuando estudiaban las religiones del mundo.

“Yo iba a clases de religión hasta tercero de la ESO, y me gustaba porque aprendíamos cosas de otras las religiones, pero en el momento del Islam, nunca se habló. Se habla del judaísmo, de budismo, de hinduismo, se habla de los agnósticos, de los ateos, de todo, pero el Islam se salta (...) Hay tantas interpretaciones, hay tantas escuelas, pero el Islam lo que te permite es crear tu propia escuela ¿sabes?, y yo creo que esto es lo más importante, y nos hemos olvidado de esto ¿no?, porque cada escuela tenía su opinión y visión del mundo y lo adaptaba el texto coránico de una forma u otra; yo creo que ahora nos hemos olvidado de crear una escuela.”

Hina se encuentra con que su religión a menudo despierta curiosidad y que la gente se sorprende con algunas prácticas como el Ramadán que, en su experiencia, es una ocasión para trabajar la paciencia y la empatía.

““¡Ay! No podéis beber agua, qué problema, ¿y no vas a comer esto? Ohhh”. Realmente estoy perdiendo solo una comida y a lo mejor tú ni has merendado ni has desayunado y estás haciendo lo mismo que yo en el Ramadán ¿vale?; lo único es que con el Ramadán yo aprendo muchas cosas como paciencia, aprender a esperar por la comida. Y de la misma forma que aprendo a esperar con la comida, aprendo a esperar otras cosas en la vida. Aprendo a sentir empatía con los pobres que no tienen tres platos de comida. (...) Y yo lo veo más como una ayuda que como un problema ¿sabes? A mí me cuesta levantarme por las mañanas y eso me va a ayudar, voy a levantarme una, dos horas, tres horas antes, voy a repasar, me va a dar tiempo a mirarme mil cosas y a tener la mente más despejada (...). Siempre hay el lado positivo.”

A Hina le gustaría estudiar derecho y más tarde diplomacia para fomentar los tratados y el entendimiento entre países. Concretamente, le gustaría poder trabajar para que hubiera un acuerdo entre Pakistán y España que permitiera obtener la doble nacionalidad. En su familia la educación siempre se ha entendido como una prioridad pero, aunque el apoyo de sus padres es

---

<sup>20</sup> ¿Pero sois de Pakistán, vosotras?

total, a veces tiene que defender esta elección, porque derecho no es una carrera que goce de mucho prestigio en Pakistán. Además, como es muy buena estudiante, sus padres le sugieren que haga otro tipo de carreras con más reconocimiento. Hina argumenta que si todos los hijos hicieran caso a sus padres y fueran médicos e ingenieros, el mundo funcionaría bastante mal.

“Papá, mira, imagina que todos los padres del mundo pensasen cómo los *pakistaneses*, todo el mundo acaba siendo ingeniero y médico, ¿sabes?, y entonces no habría trabajo ni para ingenieros ni médicos, ¿y qué pasa con todos los otros sectores? (...) Los recursos humanos, las ciencias sociales, los doctorados... Y entonces digo: “Tiene que haber un equilibrio en todo, ¿sabes?”.”

Algunos de sus profesores tampoco ven clara la opción de Hina:

“Mis profes están en contra de que yo haga derecho. Mi profe dice que hay tantos abogados que tiras una piedra y salen abogados. Me dice: “No hagas derecho que no hay trabajo”. Hay profes que me ven la vena artística y me dicen: “Haz un curso formativo de, yo qué sé, un curso formativo de joyería o no sé qué”. Y vale, lo veo muy como una pasión, pero algo más como un *hobby*, ¿vale? Pero algo profesional no. Porque yo sé que me voy a morir de hambre si no soy buena pintora.”

Aunque es muy pragmática en sus planteamientos, Hina considera que los estudios tienen mucho valor más allá de la formación laboral. Destaca la importancia de la formación humana y de la adquisición de conocimiento que le permiten entender mejor el mundo. Por otro lado, tiene claro que el acceso al mundo laboral es mucho más complejo para las personas que no han nacido aquí y cree que es su responsabilidad abrir camino a futuras generaciones.

“Aquí si tu vas a un banc no et trobes a gent immigrant, trobes a gent d'aquí (...) Fins que això no canviï i no s'accepti a gent immigrant a llocs de treball més dignes, per nosaltres serà encara molt més difícil, i nosaltres tenim el repte de canviar tot i jo espero canviar-ho (...) Si jo no ho arribo a fer, els meus fills o els meus nets tampoc accediran a aquests llocs.”<sup>21</sup>

Aunque sí que siente que ha encontrado su sitio en Barcelona (le gusta el lugar, su familia está aquí, ha conocido gente a la que quiere), no se considera de ningún sitio en concreto. Sin embargo, le gustaría tener la libertad para decidirlo, si llegase el momento:

“No me siento de ningún sitio, (...) pero, obviamente, estoy a favor de que tengamos doble nacionalidad. Porque si yo en un futuro me quiero sentir de un sitio ¿qué?”

La persona más importante en la vida de Hina es su hermana que, además, es su referente fundamental en cuestiones educativas. A continuación, habla de la importancia de su familia nuclear en general. También habla de su mejor amiga y de sus profesoras y profesores, a los que admira mucho porque, con su experiencia y conocimiento, le sirven de inspiración. También tiene un primo al que admira y al que considera su guía y referente.

Hina cree que haber venido tan pequeña, que en muchos sentidos le ha facilitado la integración, en otros aspectos ha supuesto que tenga un vínculo más frágil con su país y su familia de Pakistán. Por ejemplo, siente no haber conocido más a sus abuelos y no haber tenido con ellos una relación más profunda.

---

<sup>21</sup> “Aquí si tú vas a un banco no encuentras a gente inmigrante, encuentras a gente de aquí (...) Hasta que eso no cambie y no se acepte a gente inmigrante en puestos de trabajo más dignos, para nosotros será aún mucho más difícil. Nosotros tenemos el reto de cambiarlo todo y yo espero cambiarlo (...). Si yo no llego a hacerlo, mis hijos y mis nietos tampoco accederán a estos lugares.”

“El problema que jo he tingut de venir aquí tan petita és que no he tingut mai un record d’avis, ¿saps? (...) Perquè jo era molt petita i no me’n recordo de com em van tractar, (...) Hi ha les fotos i tal de que m’han cuidat, però no me’n recordo. I després han mort i jo no he pogut plorar perquè jo no tinc un sentiment molt... I a mi em dóna ràbia... Perquè no plores si tothom plora?”<sup>22</sup>

Sin embargo, Hina siente una vinculación cultural con Pakistán que se manifiesta en muchos aspectos de su vida.

“Por ejemplo, yo nunca he ido de colonias, ¿te lo puedes creer? Pues sí, nunca he ido de colonias. Y ahora hay una cena de final de curso y yo no voy a ir ¿vale?, primero porque cae justo un día antes de Ramadán y esos días son muy de estar con la familia. Y, además, a las horas que acaba, como soy la más pequeña de la casa, yo no me puedo permitir estar a esa hora en Barcelona, ¿sabes? O sea, que yo sé cómo es mi cultura y lo entiendo, yo vivo dos culturas a la vez pero tengo que ponerme un margen, un límite ¿no?”

Ella vive este tipo de situaciones con naturalidad. Entiende los argumentos de su familia (sus hermanos tampoco fueron de excursión, aún es muy pequeña) y busca maneras de negociar:

“¿Cómo lo vivo?, pues no sé... Ellos (mis compañeros) saben que yo no voy a venir pero, no sé, un día antes o un día después nos podríamos ir una tarde todos y ya está; mis padres contentos y ellos también... Es ir adaptándose. Lo de las colonias es que ellos saben que si hay una excursión yo no voy, lo saben directamente (...). Pero, en realidad, luego a lo mejor me he ido de vacaciones con mi hermano, nos hemos ido solos sin la familia, sin padres ni nada, y no pasa nada, pero porque allí saben que está mi tía, que no sé qué, que voy a estar bien. Y, a lo mejor, mi madre se imagina que si me voy a Suiza pues yo qué sé qué me puede pasar. Yo no tengo ese rencor ni nada, yo estoy bien y sé que en cualquier momento, cuando tenga 18 o 19 años, me puedo ir donde yo quiera.”

---

<sup>22</sup> “El problema que yo he tenido de venir aquí tan pequeña es que nunca he tenido un recuerdo de abuelos, ¿sabes? (...) Porque yo era muy pequeña y no me acuerdo de cómo me trataban (...) Hay fotos y tal de que me cuidaban, pero no me acuerdo. Y después murieron y yo no pude llorar porque no tengo un sentimiento muy... Y me da rabia. ¿Por qué no lloras si todo el mundo llora? ”

## 7.2.2 Asma Marouf

### Unidad familiar 28

**Edad:** 19

**Tiempo en Barcelona:** 8 años

**Barrio de residencia:** Torre Baró (Nou Barris)

**Curso de incorporación:** 5º de primaria

**Estudios acabados:** 1º Bachillerato

**Situación actual:** Estudiando un grado medio de gestión administrativa.



Asma es profesora de críquet y una de las representantes de la liga femenina de la asociación religiosa *Minhaj ul Quran*. La reagrupación de la familia de Asma fue bastante compleja porque son 8 hermanos y, en el momento de la solicitud, algunos de ellos eran mayores de edad. En su pueblo, los familiares y vecinos se mostraban escépticos (“Con 8 hijos es imposible, no tenéis nada que hacer”). Sin embargo, finalmente, la familia logró reagruparse.

El padre de Asma es sastre y llegó a Barcelona en 2000. La familia al completo llegó 9 años más tarde y se instalaron en el barrio del Raval. Su casa de Pakistán era muy grande, había 12 habitaciones, 4 cocinas, cada persona tenía su lavabo... Venían con grandes expectativas acerca de lo que les esperaba en Barcelona (“Era Europa, iba a ser algo extraordinario”). Al llegar se encontraron un barrio de calles estrechas y oscuras y una casa en la que los 10 compartían 2 habitaciones y dormían en literas. Las hermanas mayores de Asma lo vivieron muy mal, pero su madre insistió en el esfuerzo que había hecho el padre para reunir a toda la familia. Poco a poco se fueron acostumbrando. Un tiempo después la familia se mudó a Nou Barris, aunque el padre continúa trabajando en el Raval y Asma frecuenta mucho el barrio porque es allí donde se encuentra la sede de su asociación.

“Antes vivía en Raval, en Torre Baró llevo tres años. Y bien, bien, pero el Raval mejor. Yo digo: “Es mini Pakistán”. En serio, por todos los lados que veo que son pakistaníes... Y las tiendas... Es mini Pakistán.”

En Pakistán a Asma no le gustaba ir a la escuela. La motivación y el interés por los estudios le sobrevinieron al poco tiempo de llegar a Barcelona. Su familia estaba maravillada porque se levantaba sola para ir al colegio y hacía los deberes sin que nadie le dijera nada. El idioma era su dificultad fundamental, pero con la ayuda de un primo y del profesorado consigue llevarlo bien.

“Llegué al final de 5º y al principio lo que me costaba era idioma, pero los profesores *eran muy bien*... Eran muy amables, ¿sabes? Siempre me explicaban bien e intentaban hablar conmigo en inglés porque yo entendía inglés un poco. Antes de entrar en el colegio mi primo me enseñó a hablar en español... Unas cosas para que cuando entre en el cole que sea fácil para mí. Y así fue un poco fácil para mí.”

Asma se incorporó a la escolaridad en un centro del Raval en el tercer trimestre de 5º de primaria. Explica que en primaria se sentía muy a gusto, que tenía muchas ganas de aprender e intentaba expresarse siempre en catalán. Aprendió tanto que, un año y medio después, al empezar la ESO, su profesora consideró que ya no necesitaba continuar yendo al aula de

acogida y empezó a hacer clases en el aula ordinaria. En el instituto, también del barrio del Raval, se encuentra una altísima presencia de pakistaníes. Concretamente, en clase de Asma, pakistaníes y bangladesís representan más del 80% del alumnado.

“En principio solo tenía amigos pakistaníes. En 1º de ESO y en 2º de ESO. Encima, en clase *estaban* todos pakistaníes, muy pocos otros. Éramos en la clase 22, pues 18 o 20 eran de Pakistán y de Bangladesh (...) Cuando entré en 1º de ESO, ahí hablaba mucho en urdu y por eso me bajó el nivel de idiomas, ¿sabes? Como todo el rato hablaba con mis amigas en urdu, entonces...”

En el instituto está contenta, continúa muy motivada con los estudios y sacando buenas notas. Explica que, entre las amigas, competían a ver quién obtenía mejores resultados. Su relación con el profesorado es también muy buena, pero tiene algún desencuentro con otros alumnos pakistaníes.

“Tenía algunos problemas en principio que como los chicos de mi país, mis paisanos, me molestaban un poco... Pues así, hacían bromas y a mí no me gustaba. O sea, cada persona tiene su manera de vivir, ¿sabes? Yo tenía mi manera y mis amigas tenían otra manera. Mis amigas estaban ahí con ellos y todo, ¿no? Hablaban con ellos... Yo más fijaba en mis estudios, más que en los chicos. Me molestaban un poco pero después fue todo bien con la ayuda de los profesores.”

Aunque su recuerdo de este centro es bueno, Asma observa que el nivel de las asignaturas es bajo y que la gente aprueba y pasa de curso simplemente asistiendo a clase y haciendo los deberes. Eso le molesta un poco, porque ella sí que trabaja y estudia en casa. En 3º de ESO se cambia a otro centro con menor presencia pakistaní también en el Raval. Asma intenta confraternizar con los nuevos compañeros, pero siente que la discriminan por su origen y su forma de vestir.

“En mi nuevo cole ahí solo había dos chicas pakistaníes y dos chicos de mi país. Solamente estos y yo quería agrupar con las chicas que eran de aquí o de otros países para que así estemos todos juntos, que no esté solamente yo con las de mi país. Pero ahí me *cuestó* un poco, porque como yo llevo el velo y mangas largas y todo eso, entonces ellos... yo lo que notaba es que ellos no querían estar conmigo, ¿sabes? Me miraban con otra manera. Siempre cuando queríamos hacer un trabajo en grupo, ellos no querían coger a nosotros. Ellos pensaban que nosotros los pakistaníes musulmanes no somos inteligentes. No sabemos estudiar o no sé qué, pensaban estas cosas y no querían. Entonces pensé: “Bueno, pues no importa, si no quieren, pues no voy a empujar así a ellos”. Entonces quedaba con mis amigas.”

Asma protesta porque el profesorado de este nuevo centro da por hecho que son los pakistaníes los que se cierran y no intentan relacionarse con los demás.

“Y después los profesores me han preguntado: “Nosotros vemos que los pakistaníes en la hora de patio siempre quedan entre ellos, no van a jugar con las otras chicas o a hablar *o eso todo*. Entonces yo dije: “Es que yo quiero... Yo he intentado, son ellos los que no quieren”. ¿Y por qué siempre ellos preguntan a nosotros y no preguntan a ellos? Que nosotros también hemos inmigrado, hemos venido aquí, ellos también tienen que hacer algo y preguntarnos a ver qué tal estamos aquí, que habéis venido de vuestro país y todo eso. Pero nada, los profesores nada.”

Esta no es la única queja de Asma con respecto a los profesores, también observa que desaniman sistemáticamente a los alumnos pakistaníes y les disuaden de continuar estudiando bachillerato.

“Los profesores siempre me decían que tú no puedes hacer bachillerato. No solamente a mí, ¿eh? A todos los de Pakistán. A todos. “Que no, que es muy difícil, no podréis hacer, vais a repetir, lo dejaréis en el medio. Que hay otro chico de Pakistán que empezó y lo dejó en el medio, y otro

también”. Y siempre nos desmotivaban. En vez de decirnos que vosotros podéis, nos desmotivaban. “Vosotros no lo hagáis, no podéis, es muy difícil, es mejor que hagáis ciclo medio”. Y yo pensé: “Yo haré bachillerato y les demostraré que puedo hacer bachillerato”.”

Después de 4º de ESO, Asma cambia de barrio y empieza en un instituto nuevo. No hay plaza para bachillerato y decide repetir 4º de ESO. En el nuevo centro (privado) está mucho más satisfecha con el profesorado, cree que explica mejor y que el nivel de las clases es más alto. Le cuesta un poco el idioma porque utilizan un lenguaje más técnico, pero está contenta porque le sirve para aprender y consolidar sus competencias lingüísticas. Asma mantiene la creencia, tal vez traída de Pakistán, de que los institutos privados son mejores que los públicos.

“Después de 4º de ESO mi amiga me *cuentó* que es mejor ir en ese instituto privado, que ahí los estudiante también son muy buenos y los profesores explican súper bien. Que si no entiendes una vez, a la próxima te explican y así hasta diez veces. Es el instituto mejor del mundo, yo creo... Porque los estudiantes... Yo era la única de mi clase pakistani. (...) Era un instituto privado y los profesores eran como profesionales. O sea, hablaban y cogían palabras muy técnicas y yo no aprendí esas palabras, ¿sabes? Y en los libros era más complicado (...) Pero eso me ayudaba a ser más profesional en el idioma también.”

Interpreta como una clara ventaja que no haya más alumnos pakistaníes en su clase. También cree que tiene consecuencias positivas en las relaciones que establece con sus nuevos compañeros, aunque lo atribuye más al hecho de tratarse de un barrio diferente.

“Fuera de Raval, en Torre Baró, aquí los estudiantes, o sea, los españoles, los de República Dominicana, o los de... he visto que ellos son completamente diferentes (...) Ellos hablan contigo, te respetan y todo eso, no comentan sobre tu velo, tu religión. Ahí no pasa esta cosa como en Raval. Aquí he tenido los amigos españoles, he estado con ellos en hora del patio y después del cole también y *eso todo*.”

Observa que el ambiente es muy distinto y que los alumnos están mucho más centrados.

“Eran alumnos muy tranquilos que siempre atendían al profesor y eso me sorprendió mucho, porque yo en Raval y en otros institutos vi que había estudiantes que... Por ejemplo, el profesor estaba hablando y los alumnos que ya tenían novio o novia, ahí al final de la clase estaban dando besos y todo eso durante la clase y yo decía: “A ver, ¿estamos aquí estudiando o qué?”. Y los profesores reían.”

Asma decide continuar con el bachillerato. Su padre y su hermano la animan pero, en vista de que la familia está pasando por una situación económica complicada, su madre tiene reservas.

“Para estudiar el bachillerato también decidí yo. Mi madre, como económicamente vamos mal, ella lo que quería es que haga un grado y que ya trabaje. Pero yo lo que veía es que, aunque vamos mal económicamente, pero tampoco estamos muriendo, ¿sabes? Entonces yo decidí que es mejor hacer bachillerato, seguir un camino recto, lo que yo quiero y empecé bachillerato... Y acabé primero de bachillerato con buenas notas, pero después *tení* unos problemas en mi vida personal y tuve que tener un cambio grande. O sea, no podía, no pude hacer segundo de bachillerato. Me cambié. Me fui *en* grado medio de gestión administrativa.”

En cualquier caso, Asma opina que bachillerato es perfectamente asequible y que los profesores del instituto anterior no tenían motivos reales para desalentar a sus compañeros.

“Los profesores comentaban que era tan difícil y eso, pero yo cuando entré en bachillerato, yo no noté la diferencia. Yo solamente noté que si en ESO tenía que dedicar 2 horas, en bachillerato tengo que dedicar 4 horas. Y estaba pensando: “¿*Qué difícil hay?*” Yo creo que puedo hacerlo fácilmente. No hay ni dificultad ni nada, si hay es el idioma un poco... Pero yo también tengo que

esforzar un poco. Y estaba pensando: “¿Por qué los profesores me dijeron eso? ¿Por qué me dijeron que no podía?” Eso me afectó en ese momento. Y entonces dije a mis amigas: “No escuchéis a los profesores, haced bachillerato que es mejor”.”

Asma cree que la razón fundamental por la cual muchos alumnos pakistaníes, tanto chicas como chicos, abandonan la escolaridad es la necesidad económica de la familia que los empuja a buscar trabajo a edades tempranas. Ese fue el caso de su hermano mayor (de 23 años) que se incorporó a la escolaridad en 4º de la ESO e hizo el bachillerato científico con idea de ser doctor. Finalmente, a causa de los problemas económicos de la familia, empezó a trabajar como peluquero, le gustó mucho la profesión y montó su propio salón. No descarta volver a estudiar en el futuro, pero será una formación enfocada a sacar un título profesional de peluquería. El caso de las hermanas mayores de Asma es diferente. Las tres llegaron con el título equivalente a bachillerato y ninguna de ellas accedió a la educación una vez en Barcelona. Empezaron a acudir a clases para aprender catalán y castellano, pero no se llegaron a implicar del todo (“Como no es obligatorio, piensas: “No voy a clase, estoy cansada”) y aún hablan los idiomas con dificultad. Actualmente, las tres están casadas: dos viven con sus maridos y la menor aún está en la casa familiar a la espera de que su marido venga de Pakistán. Asma opina que el idioma es la barrera fundamental para las mujeres que llegan a la edad de sus hermanas.

“Las chicas que llegan aquí con una edad más... Las que ya han estudiado hasta bachillerato o hasta ESO y quieren incorporar, por el idioma lo dejan. Algunas. Otras pocas siguen. (...) Porque una persona cuando no habla español y en la clase él habla y habla mal, otros se ríen y así desmotiva y dejan ahí. O sea, aguantan una vez, dos veces, tres veces, pero cuando ven que pasa cada día... porque yo he visto estas cosas, he tenido amigas y siempre me contaban y lloraban porque pasa eso. Entonces, al final, dejan.”

Para Asma la discriminación es otro factor que condiciona las trayectorias educativas y laborales de sus compatriotas. Además de los problemas de integración en su segundo instituto, también relata otros episodios como cierta ocasión en la que una profesora le recriminó que estuviera sentada sobre una mesa (“¿Qué? ¿Eso es tu religión?”). También lamenta la creencia generalizada de que llevar velo responde a que alguien la ha obligado y observa que no se limita al tema del velo, sino que es extensible a otros comportamientos.

“Por ejemplo, en el cole, en clase de educación física, lo que pasaba es que yo no quería bailar con los chicos (...), pero es mi decisión y había profesores que siempre te decían que es porque tu familia te está diciendo algo. Yo decía: “No, no, si mi familia me está obligando, en el instituto no está mi familia y puedo hacer lo que yo quiero, ¿sabes? Si quiero bailar y no me dejan, si ellos no están aquí puedo bailar... ¿Quién me está obligando? ¿Quién se va a chivar? Nadie.” Entonces, no sé por qué piensan a veces estas cosas que no tienen lógica...”

Hace poco ha estado buscando trabajo y se ha dado cuenta de hasta qué punto el velo y la forma de vestir son una limitación. Concretamente, en una panadería cerca de su casa, le pusieron la condición de quitarse el velo para empezar a trabajar. Decidió no hacerlo, pero ve que esta decisión le va a traer problemas (“Trabajos que yo tengo favoritos, sé que no voy a poder hacer. Y eso me duele”). Cree que el criterio de los empleadores no está justificado.

“No tienen que ver si llevo una camisa larga o hasta espalda, o si tengo velo, tienen que ver qué capacidad tengo. Puede ser una chica que trabaje con la ropa que ellos han dicho y que no trabaje bien, o sea que es malo para el trabajo, para su empresa, y una chica que puede llevar el velo y camisa hasta rodillas y hace muchas cosas mejores para su empresa y será mejor, pero no piensan en eso.”

Sin embargo, a pesar de estas restricciones, Asma tiene previsto acabar el ciclo de gestión administrativa y continuar estudiando. Para ella estudiar es una motivación porque se imagina cómo será su futuro y hacia dónde quiere ir, aunque sepa que puede tardar más o menos tiempo en conseguirlo.

“Quiero hacer grado de educación infantil, me gusta mucho educar a los niños. Y después de grado superior, que son dos años, hacer la carrera de educación social y a continuación el máster en educación infantil. Es que yo quiero llevar todo junto, o sea, educación infantil, si yo he hecho grado superior, después hago máster de educación social y después doctorado en educación social.”

Asma cree que no ha tenido muchos referentes educativos, solamente su hermano mayor, que es también una de las personas más importantes de su vida. Hace poco han estado los dos juntos dando charlas informativas acerca de Pakistán dentro de un programa de interculturalidad y ha sido una experiencia muy gratificante. Sin embargo, la persona más importante de la vida de Asma es el líder religioso fundador de *Minhaj ul Quran*, Tahir ul Qadri, porque considera que él le ha enseñado cómo vivir y cómo aceptar las cosas. Además, uno de los aspectos que Asma admira de él es que es un erudito y que ha publicado más de 400 libros. Asma explica que el amor por el estudio de Tahir ul Qadri le sirve a ella de motivación para continuar aprendiendo y combatir el estereotipo de que los musulmanes no tienen interés por el estudio. A continuación, por orden de importancia e influencia en su vida, nombra a una amiga que también es miembro de la asociación. A ella le siguen su hermano, su padre y un primo lejano que, desde hace poco ha pasado a ocupar un lugar importante en su vida.

“Él es un chico, es mi primo, pero no de muy cerca, de lejos y es importante (...). Vive en Pakistán. Yo llevo 7 años hablando con él por chat y las llamadas, pero relación desde hace solo 2 meses. En principio yo le gustaba, él me quería e intentaba hablar conmigo, pero yo no quería hablar con él. Es que entonces yo no quería tener novio y estas cosas, ¿no?”

Con el tiempo su actitud hace este primo ha ido cambiando y ahora le intenta convencer para que venga a Barcelona. Asma tiene muy claro que ella no quiere moverse y que regresar a Pakistán no es una opción.

“A mí siempre cuando me preguntan cómo me siento en Barcelona me quedo sin palabras porque me siento súper genial. Bien, súper bien. He pasado muy bien mi tiempo. Si preguntan: “¿No quieres venir en Pakistán para siempre?” O sea, pues es mi país, yo quiero estar ahí también. Pero para siempre no, porque a mí me gustaría vivir aquí, yo quiero vivir aquí, ya tengo mi futuro planeado aquí. Idioma ya sé de aquí. Mi idioma propio lo conozco, pero ya no lo hablo como la gente que vive allí.”

En el futuro se imagina montando su propia empresa o en algún empleo en muy buenas condiciones. También se imagina viajar en compañía de su futuro esposo, pero le gustaría seguir viviendo aquí. Espera poder trabajar en algo original y creativo y, aunque sabe que encontrará dificultades, piensa que será capaz de superarlas. .

“Yo lo quiero es hacer algo que antes nadie ha hecho... Algo que aunque sea parecido, sea diferente. En las mujeres más. (...) Tendré que esforzarme mucho más, porque tendré que tener el dinero y todo para hacer algo... Cuando pienso en eso... O sea, ¿cómo podré conseguirlo? O sea, necesitaré tal, tal, tal... ¿Y cómo voy a tenerlo? Y entonces digo: “Ya tendré, pero tengo que hacerlo”. Creo que será difícil, pero lo podré...”

Frente a las limitaciones económicas, una de las fortalezas de Asma es su enorme capital social. Además de organizar actividades para mujeres y jóvenes de su asociación, Asma es una



colaboradora habitual de los programas de interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona y otras entidades. Por otro lado, Asma ha participado en distintas iniciativas y proyectos para la promoción del diálogo interreligioso. Un ejemplo del alcance de este capital se desprende del siguiente episodio: recientemente, a causa del velo, Asma tuvo dificultades para encontrar una empresa en la que hacer prácticas para obtener el título de su grado. Puso su problema en conocimientos de sus amigos y conocidos y, no solo encontró un centro en el que hacer las prácticas, sino que su experiencia se convirtió en inspiración para la campaña contra la islamofobia<sup>23</sup> del Ayuntamiento de Barcelona.

---

<sup>23</sup> El vídeo con la campaña se puede consultar en la siguiente dirección: <https://www.youtube.com/watch?v=aC8EuXChMIM&feature=youtu.be>

## 7.3 Educación secundaria

### 7.3.1 Fátima Ahmad

#### Unidad familiar 26

**Edad:** 21 años

**Tiempo en Barcelona:** 9 años

**Barrio de residencia:** Fondo (Santa Coloma)

**Curso de incorporación:** 2º ESO

**Estudios acabados:** Bachillerato

**Situación actual:** Estudiante de medicina



En Rawalpindi, su ciudad de origen, Fátima había estudiado en una *medium school* subvencionada por el gobierno pero que no disponía de muchos recursos:

“Nosaltres anàvem a una privada però era de pagar molt poquet i l'educació era molt malament, fatal (...). Quan vaig arribar aquí sabia escriure bé i tenia el coneixement de la cultura, de la història del Pakistan (...) però no teníem altres coneixements, tampoc fèiem comprensió lectora, ni informàtica (...) Quan vaig arribar no sabia utilitzar l'ordinador. Jo tenia sort que a casa meva els meus germans tenien un ordinador, era molt *cutre*, però a vegades, una vegada al mes l'utilitzava jo i sabia una mica com funcionava ... (...) Quan vam arribar aquí, no sabia què era el *youtube* ni què era el *google*.”<sup>24</sup>

Fátima llega por reagrupación junto a su madre y dos hermanos a mediados de agosto. Su padre, que llevaba ya 10 años instalado en Barcelona, se tiene que someter a una intervención a causa de un pequeño tumor cerebral. Después de años de denegaciones de visados, la familia consigue reunirse gracias, en parte, a la intermediación del médico de su padre. Llega la madre con los tres hijos menores. El mayor, de 18 años, no se puede reagrupar, acaba pidiendo un visado de estudiante para ir a Inglaterra y llega a Barcelona de manera ilegal.

Entre la operación, la llegada y la burocracia, la incorporación de Fátima a la escuela se retrasa unos meses que ella dedica a ponerse al día en cuestiones tecnológicas (“Aquests mesos era en plan *youtube*, *google*, mirar pel·lícules, vídeos, series”). Además de la curiosidad y la fascinación que siente por el nuevo mundo de internet, el hecho de desconocer el idioma hace que tampoco encuentre muchos alicientes para salir o relacionarse fuera de casa. Junto a esto, la operación de su padre reúne en Barcelona a una serie de parientes instalados en Inglaterra a los que Fátima no conocía y que llegan poco tiempo después de ella.

F.- El cosí del meu pare i la seva dona és d'Anglaterra (...) i com que era estiu, van venir de viatge a Espanya. Va ser molt guai perquè el primer mes vaig tenir l'oportunitat de conèixer la meva tia (...). Però després van marxar i va venir tot el procés d'entrada a l'escola, perquè jo no m'havia matriculat perquè vaig arribar a l'agost.

<sup>24</sup> Nosotros íbamos a una privada, pero era de pagar muy poquito y la educación estaba muy mal, fatal (...). Cuando llegué aquí sabía escribir bien y tenía conocimiento de la cultura, de la historia de Pakistán, pero no teníamos otros conocimientos, tampoco hacíamos comprensión lectora ni informática (...). Cuando llegué no sabía utilizar el ordenador. Yo tenía suerte que mis hermanos en casa tenían un ordenador, era muy *cutre* pero, a veces, una vez al mes lo utilizaba y sabía un poco cómo funcionaba (...). Cuando llegamos aquí no sabía qué era *youtube* ni *google*.

M: I coneixies algú d'aquí?

F.- No, estava només amb la meua família, no vaig conèixer ningú.

M.- I sorties?

F.- No, perquè no sabia ni dir: “Bones”. (...) Jo no em vaig haver de relacionar amb molta gent perquè ningú em va ensenyar l'idioma. El meu pare no sap ensenyar, perquè ell sap parlar castellà molt bé però no l'aprés a una acadèmia. No em va ensenyar res, només: “*Gracias, ¿Cómo te llamas?*”. Si et pregunten “*¿Cómo te llamas?*” has de dir “Fátima”.<sup>25</sup>

Se incorpora a la escuela en noviembre, cuando las clases ya hace un mes y medio que han empezado.

“Va ser una mica estressant perquè no tenia l'atenció que es mereix un alumne, perquè la primera classe que vaig fer era una classe normal amb tots els alumnes espanyols (...). Vaig entrar al mig d'una classe i el coordinador o no sé qui va preguntar a tota la classe (...): “Qui vol seure amb aquesta persona?”. I, *bueno*, ningú va aixecar la mà perquè ningú volia, jo tampoc aixecaria la mà, i al final em va posar a la última fila amb un noi que el va obligar.”<sup>26</sup>

Ya desde el principio, y a pesar de las dificultades, Fátima pone todo de su parte para aprender lo antes posible. No ha venido aquí a perder el tiempo.

“El primer any amb una setmana vaig aprendre tot el que ells volien ensenyar *amb* un any (...) Al novembre va caure un examen i quasi tots van suspendre i jo portava dues setmanes a l'aula d'acollida i amb el *google* vaig estudiar de tot (...) i vaig aprovar amb un 10. I la meua *profe* estava en *plan*: “*¿Qué está pasando?*”, Jo no t'he ensenyat aquestes coses (...) I jo: “*Bueno*, a mi m'interessa aprendre, no estic aquí per passar-m'ho bé.” Jo sempre he tingut aquest pensament de vull estudiar, vull treure *algo* de la meua vida... perquè no tenia més activitats a casa meua, no tenia bici, jo necessitava *algo*.”<sup>27</sup>

Sin embargo, su tesón y su exigencia no se corresponden con la situación con la que se encuentra en el contexto escolar. Le molesta la actitud de sus compañeros del aula de acogida que aprenden lentamente, hablan entre ellos y no prestan atención a los profesores (“Els xinesos són alumnes molt molt difícils, no volen aprendre una altra llengua”). Además, tampoco cree que el nivel, el ritmo de las clases ni la formación del profesorado sea el adecuado a sus necesidades.

---

<sup>25</sup> F.- El primo de mi padre y su mujer *es* de Inglaterra (...) y, como era verano, vinieron de viaje a España. Fue muy guay porque, por primera vez, tuve la oportunidad de conocer a mi tía (...). Pero después se marcharon y vino todo el proceso de entrada en la escuela, porque yo no me había matriculado porque llegué en agosto.

M: ¿Y conocías a alguien de aquí?

F.- No, estaba solo con mi familia, no conocía a nadie.

M.- ¿Y salías?

F.- No, porque no sabía ni decir “Buenas” (...) No me relacioné con mucha gente porque nadie me enseñó el idioma. Mi padre no sabe enseñar porque él habla castellano muy bien pero no lo ha aprendido en una academia. No me enseñó nada, solo: “*Gracias, ¿Cómo te llamas?*”. Si te preguntan “*¿Cómo te llamas?*” tienes que decir “Fátima”.

<sup>26</sup> “Fue un poco estresante porque yo no tenía la atención que se merece un alumno, porque la primera clase que hice era una clase normal con todos los alumnos españoles (...). Entré en medio de una clase y el coordinador o no sé quién preguntó a toda la clase: “*¿Quién se quiere sentar con esta persona?*”. Y, bueno, nadie levantó la mano porque nadie quería, yo tampoco levantaría la mano, y al final me puso a la última fila con un chico al que obligó.”

<sup>27</sup> “El primer año con una semana aprendí todo el que ellos querían enseñar en un año (...) En noviembre cayó un examen y casi todos suspendieron y yo llevaba dos semanas al aula de acogida y con el *google* estudié de todo (...) y aprobé con un 10. Y mi *profe* estaba en *plan*: “*¿Qué está pasando?*”, Yo no te he enseñado estas cosas” (...) Y yo: “*Bueno*, a mí me interesa aprender, no estoy aquí para pasármelo bien.” Yo siempre he tenido este pensamiento de quiero estudiar, quiero sacar algo de mi vida... porque no tenía más actividades en mi casa, no tenía bici, yo necesitaba algo.”

“A l'aula d'acollida fèiem classes de català, de socials i de geografia però és que no eren classes útils perquè els *profes* no eren experts en alumnes immigrants, eren *profes* que sobraven (...). Jo deia: “Porto dos anys fent el mateix temari que vaig fer la primera setmana a l'aula d'acollida”. Si jo volia estudiar molt més de lo que estudiava tota la resta de la classe de l'aula d'acollida, que em *donguessin* classes específics (...). Si estem fent el llibre de nivell 1 a classe a mi em donen el llibre de nivell 2, i si no me'l poden comprar ells, que em diguin on el puc comprar, que m'assessorin (...) Jo estudio pel meu compte però per favor assessorau. I això ho feien...”<sup>28</sup>

Preocupada y frustrada por la lentitud de su aprendizaje en el aula, Fátima busca otro tipo de recursos. Su familia no puede permitirse pagar un profesor particular (que según ella habría sido la mejor opción), así que intenta convencer a sus profesores para que le permitan asistir a clases especiales dirigidas a alumnos con déficit de atención y otros problemas de aprendizaje. No lo consigue, pero a raíz de su persistencia, el profesorado la dirige a clases de refuerzo extraescolar que tampoco acaban de encajar con sus expectativas.

“Em van ficar allà no perquè estava dissenyat per mi, simplement perquè jo deia: “*Dame algo, dame algo*”. “*Pues vale, pesada, vete allí*”. I em van ficar al grup. Però és que aquests alumnes tenien un perfil molt diferent al meu, Ells tenien dubtes, per exemple, d'exercicis de matemàtiques que jo sabia fer perfectament bé. I jo deia: “És que jo no vull que em resolguin aquests dubtes, jo vull que em resolguin dubtes relacionats amb història, amb la ciutadania, assignatures que tenen un català o un castellà molt complicat”.”<sup>29</sup>

Cuando, después de dos años haciendo 12 horas en el aula de acogida, Fátima comienza a hacer el horario completo con el grupo ordinario, se encuentra con una serie de problemáticas añadidas. Observa que el temario de asignaturas como matemáticas que ella ha hecho en el aula de acogida es más reducido que el normal y por tanto hay cosas que no ha estudiado y que no entiende. Además, puesto que de las 12 horas de clase solo una era de castellano, sus nociones de este segundo idioma son escasas. Sin embargo, algunos profesores emplean el castellano como lengua de instrucción.

“El primer dia de classe la professora de química va preguntar: “Què voleu que parli: català o castellà?, i tots li van dir: “Castellà, castellà.” Jo estava al final de la classe i no li vaig poder dir que jo prefereixo català. Després d'una setmana em vaig adonar que no entenia el castellà i em va costar moltíssim però al final d'una classe li vaig dir: “Cristina, podries parlar amb català? Perquè jo no entenc el castellà bé. Però em vaig expressar d'una forma que ella no va captar l'idea... “Ah *vale, vale*”. Dic que no em va entendre perquè en aquells moments jo tampoc em sabia explicar molt bé... Perquè ella es una dona molt maca, però no em va entendre i va continuar fent les classes en castellà.”<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> “En el aula de acogida, dábamos clases de catalán, de sociales y de geografía pero es que no eran clases útiles porque los profes no eran expertos en alumnos inmigrantes, eran profes que sobraban (...). Yo decía: “Llevo dos años haciendo el mismo temario que hice la primera semana en el aula de acogida.” Si yo quería estudiar mucho más de lo que estudiaba todo el resto de la clase del aula de acogida, que me dieran clases específicas (...). Si estamos haciendo el libro de nivel 1 en clase a mí me dan el libro de nivel 2, y si no me lo pueden comprar ellos, que me digan dónde lo puedo comprar, que me asesoren (...) yo estudio por mi cuenta pero, por favor, asesorad. Y esto no lo hacían...”

<sup>29</sup> “Me metieron allá no porque estaba diseñado para mí, simplemente porque yo decía: “*Dame algo, dame algo*”. “*Pues vale, pesada, vete allí*”. Y me metieron en el grupo. Pero es que estos alumnos tenían un perfil muy diferente al mío, Ellos tenían dudas, por ejemplo, de ejercicios de matemáticas que yo sabía hacer perfectamente bien. Y yo decía: “Es que yo no quiero que me resuelvan estas dudas, yo quiero que me resuelvan dudas relacionadas con historia, con la ciudadanía, asignaturas que tienen un catalán o un castellano muy complicado”.”

<sup>30</sup> “El primer día de clase la profesora de química preguntó: “¿Qué queréis que hable: catalán o castellano? Todos le dijeron: “Castellano, castellano.” Yo estaba al final de la clase y no le pude decir que yo prefiero catalán. Después de una semana me di cuenta de que no entendía el castellano y me costó muchísimo, pero al final de una clase le dije: “Cristina, ¿podrías hablar con catalán? Porque yo no

En vista de la situación, Fátima decide hacer de la necesidad virtud y aprovechar que las clases son en castellano para mejorar sus conocimientos del idioma. En esta época de su vida para ella lo fundamental son los estudios. Intenta sentarse siempre sola en primera fila y aprovechar el silencio para tomar muchos apuntes (aun cuando no entienda todo lo que está escribiendo) y prestar atención. Admite que socializar no está entre sus prioridades.

“Tenia companys de classe molt amables però no eren amics; sortint de l'escola jo no anava a casa seva, no anava a estudiar amb ells; sí que tenia problemes perquè a vegades es feien grups de treball i jo sempre preferia sola, és que no m'agradava seure amb ningú.”<sup>31</sup>

4º de ESO es el primer curso que hace en el aula ordinaria y consigue aprobar todas las asignaturas salvo educación física. Suspende la asignatura en 3º, en 4º y en 1º de bachillerato, pero el conjunto del claustro interviene para convencer al profesor de que la apruebe para poder pasar de curso. Tiene una relación difícil tanto con el profesor como con la materia. Se unen una ausencia total de aptitud con un profundo desconocimiento de la materia y una serie de reparos culturales que el profesor interpreta como falta de interés.

“Jo no sabia saltar a la corda, no sabia jugar a futbol, no sabia córrer, no em vestia bé perquè no sabia com s'ha de vestir per això. Era un concepte molt nou per mi i a la meva família ningú l'entenia (...). Un dia el *profe* ens va demanar de treure les *camisetes* i fer massatges i jo li vaig dir: “Això jo no ho faig.” I em va dir: “Et suspensaré.” (...)Vaig parlar amb altres *profes* i al final va dir: “Vale, te deixo, te deixo que no lo hagas. No t'avaluaré dels massatges però sí de ballar”... I jo *pafff*, a ballar amb els nois”. I jo mai no he escoltat música ni tot això de salts ni idea, (...) i a mi no m'agrada tenir contacte físic amb els nois, però ell va dir: “Tu pensa que és exercici que estàs fent o lo que sigui, ho has de fer, no has fet massatge, però hauràs de ballar”. I vaig ballar, ho vaig fer molt malament, però em va posar un cinc i em va dir: “Per l'esforç que has fet”.”<sup>32</sup>

Aunque más tarde Fátima reconoce que es un profesor muy competente y que quiere inculcar a sus alumnos la importancia del deporte, cree que tampoco le dedica ningún esfuerzo a entender su situación. En cambio, en términos generales, tiene muy buen recuerdo del resto de docentes que, a pesar de las limitaciones materiales y estructurales, siempre han sabido valorar su esfuerzo, la han ayudado y han contribuido a mejorar su autoestima.

“Els *profes* m'admiraven. Em deien: “Eres la única inmigrante que ha llegado hasta aquí”, o: “En tan poc temps ets la única que ha arribat fins aquí”. Els *profes* m'han inculcat molta autoestima perquè han estat sempre darrera dient: “No ets intel·ligent, sinó que ets... Hi havia el Batman o Superman i la de química deia: “¿Qué és?, ¿Es un pájaro, es una avión? ¡No, es Fátima!”.”<sup>33</sup>

---

entiendo el castellano bien. Pero me expresé de una forma que ella no captó la idea... “Ah vale, vale”. Digo que no me entendió porque en aquellos momentos yo tampoco me sabía explicar muy bien... Porque ella es una mujer muy amable, pero no me entendió y continuó haciendo las clases en castellano.”

<sup>31</sup> “Tenía compañeros de clase muy amables pero no eran amigos; saliendo de la escuela yo no iba a su casa, no iba a estudiar con ellos; sí que tenía problemas porque a veces se hacían grupos de trabajo y yo siempre prefería sola, es que no me gustaba sentarme con nadie.”

<sup>32</sup> “Yo no sabía saltar a la cuerda, no sabía jugar al fútbol, no sabía correr, no me vestía bien porque no sabía como se tiene que vestir para eso. Era un concepto muy nuevo para mí y en mi familia nadie lo entendía (...). Un día el *profe* nos pidió que nos quitásemos las camisetas para hacer masajes y yo le dije: “Esto yo no lo hago.” Y me dijo: “Te suspenderé.” Hablé con otros *profes* y al final dijo: “Vale, te deixo, te deixo que no lo hagas. No te evaluaré de los masajes pero sí de bailar”... Y yo *pafff*, a bailar con los chicos”. Y yo nunca he escuchado música ni todo esto de saltos ni idea, y a mí no me gusta tener contacto físico con los chicos, pero él dijo: “Tú piensa que es ejercicio que estás haciendo o lo que sea, lo tienes que hacer, no has hecho el masaje, pero tendrás que bailar”. Y bailé, lo hice muy mal, pero me puso un 5 y me dijo: “Por el esfuerzo que has hecho”.”

<sup>33</sup> “Los *profes* me admiraban. Me decían: “Eres la única inmigrante que ha llegado hasta aquí”, o: “En tan poco tiempo eres la única que ha llegado hasta aquí”. Los *profes* me han inculcado mucha autoestima

Después de 4º de ESO tiene claro que continuará con bachillerato. Por un lado, sabe que quiere ir a la universidad y estudiar medicina y, por otro lado, es el recorrido habitual en su escuela y tampoco recibe ninguna orientación acerca de otras opciones disponibles.

“Ningú em va aconsellar. Això està fatal perquè a la meva escola no hi havia orientadors de carreres i tot això; ells tenien clar que jo sóc intel·ligent. Nosaltres vivíem en un barri bastant *cool*. Els pares tenien educació o feines estables, interès perquè els nens continuen estudiant, així que els professors no tenien *que posar-se una part seva* per motivar que els alumnes estudiïn. El 98% dels alumnes que vam sortir del batxillerat vam entrar el primer any a la universitat (...) És que no conec ningú que hagi fet grau mitjà després d'acabar quart d'ESO a la nostra escola.”<sup>34</sup>

La decisión de estudiar medicina la tomó de pequeña. Aunque sus padres están de acuerdo y se sienten orgullosos e ilusionados con la idea, la iniciativa y la elección son suyas. Explica que una vez en Pakistán vio una mujer saliendo de casa con la bata blanca y supo que ella quería seguir ese camino.

“Jo quan era petita vaig veure una veïna meva que portava la bata, i la portava al carrer no sé perquè, però jo la vaig veure passant pel carrer amb la bata i tot i jo dic: “¡Qué guapa, guau, m'encanta, què bonica, m'encanta la bata, li queda súper-bé i es nota molt que és metgessa, que sap molt!”. Li tenia un respecte enorme i ella era un referent per tots, tots parlaven d'ella, era molt famosa, i jo dic: “Jo vull ser com ella, i per ser com ella l'única cosa que puc fer és estudiar medicina i des d'aquell moment volia estudiar medicina”.”<sup>35</sup>

Pasa todos los cursos sin repetir y con buenas notas, pero, a pesar de su esfuerzo, sus resultados de selectividad no le permiten acceder a la carrera de medicina. En un primer momento se plantea repetir la selectividad tantas veces como haga falta hasta conseguir la nota necesaria, pero luego opta por empezar enfermería para no perder el año, aunque mantiene la intención de examinarse de selectividad a final del curso. La carrera de enfermería la decepciona y entonces descubre que existen itinerarios alternativos para acceder a medicina sin necesidad de repetir la selectividad. De enfermería pasa al ciclo superior de higiene buco-dental. Tampoco responde a sus expectativas, pero al menos le permitirá entrar en medicina.

“Vaig aprendre un munt de coses sobre higiene buco-dental, odontologia... i em vaig adonar que mai, ni morta, entraria a odontologia”<sup>36</sup>

Toda la trayectoria educativa de Fátima ha estado marcada por el esfuerzo y la auto-exigencia. Recuerda que bachillerato fue difícil y estresante, enfermería estresante, higiene buco-dental estresante. Finalmente consigue acceder a medicina y se frustra enormemente porque sus resultados no son buenos. Se compara con sus compañeros de clase y siente que se ha quedado

---

porque han ido siempre detrás diciendo: “No eres inteligente, sino que eres... había Batman o Superman y la de química decía: “¿Qué es?, ¿Es un pájaro, es una avión? ¡No, es Fátima!”.

<sup>34</sup> “Nadie me aconsejó. Esto está fatal porque en mi escuela no había orientadores de carreras y todo esto. Ellos tenían claro que yo soy inteligente. Nosotros vivíamos en un barrio bastante *cool*. Los padres tenían educación o trabajos estables e interés porque los niños continúen estudiando, así que los profesores no tenían que poner de su parte para motivar a los alumnos a que estudien. El 98% de los alumnos que salimos del bachillerato entramos el primer año a la universidad (...) Es que no conozco nadie que haya hecho grado medio después de acabar cuarto de ESO en nuestra escuela.”

<sup>35</sup> “Yo cuando era pequeña vi una vecina mía que llevaba bata, y la llevaba por la calle no sé por qué, pero yo la vi pasando por la calle con la bata y todo y yo digo: “¡Qué guapa, guau, me encanta, qué bonita, me encanta la bata, le queda súper-bien y se nota mucho que es médica, que sabe mucho!”. Le tenía un respeto enorme y ella era un referente por todos, todos hablaban de ella, era muy famosa, y yo dije: “Yo quiero ser como ella, y para ser como ella lo único que puedo hacer es estudiar medicina y desde aquel momento quería estudiar medicina”.”

<sup>36</sup> “Aprendí un montón de cosas sobre higiene buco-dental, odontología... y me di cuenta que nunca, ni muerta, entraría en odontología”

atrás, que ha sacrificado muchas cosas. Antes de los exámenes tiene una crisis de ansiedad y empieza a ir al psicólogo.

“Només estudiava, no feia cap altra activitat a la meua vida i jo crec, ara mateix és com, no sé... *Me arrepiento*, ¿saps? M'he quedat darrera, no m'agrada, em desmotiva molt (...) podia haver fet esport, aprendre a tocar la guitarra. L'altre dia estava parlant amb la meua psicòloga, perquè jo vaig amb una psicòloga (...) i em diu: “Què et passa?”, i jo li dic: “És que jo tenia moltes perspectives, jo era l'estrella i ara m'he adonat que no sóc l'estrella. He vingut aquí i he conegut gent que son més estrelles i jo no sóc un d'ells i a mi això em *fastidia* moltíssim. Vaig plorar molt. (...) I li dic a la psicòloga: “Diga'm alguna forma, algun medicament per no plorar perquè estic donant pena”.”<sup>37</sup>

Aunque poco a poco se ha ido calmando y haciéndose a la idea de que tiene que encontrar su método de estudio, ser paciente y rebajar el nivel de exigencia, Fátima tiene la preocupación añadida de su situación familiar. Su madre no trabaja, su padre está prejubilado y sus dos hermanos se encargan de gestionar el negocio familiar (un bazar) que tiene unas deudas considerables.

Además, su hermana mayor, que llegó a punto de cumplir 18 años y, a pesar de tener una formación equivalente a bachillerato, no accedió a la educación en destino, se ha casado hace poco y también está en una situación que requiere apoyo económico por parte de su familia. Ni ella ni su marido trabajan y dependen de las respectivas familias. Aunque, a su llegada a Barcelona tenía 18 años y el título de bachillerato de Pakistán, en los papeles constaba que tenía 17. En cualquier caso, al ser mayor de 16 no entraba en el sistema de escolarización obligatoria y, a falta de la convalidación y con un conocimiento de catalán y castellano nulo, entrar a la universidad no era una opción. La familia buscó plaza para que sacara el graduado escolar en una escuela de adultos, pero no encontraron y decidió acudir a clases de castellano y catalán mientras tanto. Las clases eran semanales, aprendía muy poco y se desmotivó rápidamente. Empezó a trabajar ayudando a su padre en el bazar y nunca retomó los estudios.

Fátima sabe que suspender el 20% de los créditos de la carrera implica que no recibirá la beca de carácter general y que eso puede suponer que su familia tenga que hacer muchos sacrificios. Aunque cuenta con que su familia estará dispuesta a todo para ayudarla, Fátima no quiere depender de sus hermanos y eso le genera mucha ansiedad.

“Ells (...) intentaràn treure diners però jo sé que serà un sacrifici molt gran i després tindrà conseqüències negatives per la vida dels meus germans (...) I són molt grans com per estar deixant la seva vida per mi. (...) S'han de preocupar per si mateixos. Jo sóc filla del meu pare, no dels meus germans i si ell no es pot preocupar doncs jo mateixa m'he de buscar la vida (...). Això va ser el punt on vaig tenir atacs d'ansietat, vaig estar fatal i això va afectar molt els meus exàmens, perquè jo arribava marejada a l'examen, fatal, plorava abans de l'examen.”<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> “Sólo estudiaba, no hacía ninguna otra actividad en mi vida y yo creo, ahora mismo es como, no sé... Me arrepiento, ¿sabes? Me he quedado atrás, no me gusta, me desmotiva mucho. Podía haber hecho deporte, aprender a tocar la guitarra. El otro día estaba hablando con mi psicóloga, porque yo voy a una psicóloga (...) y me dice: “¿Qué te pasa?”, y yo le digo: “Es que yo tenía muchas perspectivas, yo era la estrella y ahora me he dado cuenta que no soy la estrella. He venido aquí y he conocido gente que es mucho más estrellas y yo no soy uno de ellos y a mí esto me fastidia muchísimo. Lloré mucho. (...) Y le digo a la psicóloga: “Dígame alguna forma, algún medicamento para no llorar porque estoy dando pena”.”

<sup>38</sup> “Ellos intentarán sacar dinero, pero yo sé que será un sacrificio muy grande y después tendrá consecuencias negativas por la vida de mis hermanos. Y son muy mayores como para estar dejando su vida por mí. (...) Se tienen que preocupar por sí mismos. Yo soy hija de mi padre, no de mis hermanos y si él no se puede preocupar pues yo misma me tengo que buscar la vida (...). Esto fue el punto donde tuve

Sin embargo, aunque es consciente del compromiso familiar con su educación, la puesta en práctica dista mucho de ser la que a ella le gustaría. Tiene desencuentros con sus padres y hermanos porque necesita que se respeten unos horarios, que por la noche haya silencio y que el ambiente le permita concentrarse en sus estudios y llevar una vida ordenada.

“A casa nostra no tenim un horari establert (...); la meva mare alguns dies dorm 12 hores, alguns dies 6, 4... Es desperta 3 vegades a la nit i comença a preparar l'esmorzar pels meus germans. Jo vaig veure per estudiar si no t'organitzes bé i no dorms bé, fracassaràs d'una forma brutal. Jo demanava que a partir de les 10 de la nit no posin la televisió (...) però els meus germans entraven a casa a les 11, a les 12 i al riure un a l'altre, o sinó al barallar (...) I era el meu horari de descansar però ells tenien una vida completament diferent a la meva i això em va molestar, i jo no sóc una persona de callar-me... Jo formo part de la família i jo tinc uns drets, m'ho han de donar, m'han de saber respectar. Jo estava a casa meva demanant que es callessin, si volen fer aquestes activitats que tornessin abans a casa, però a partir de les 10 que hi hagi un silenci.”<sup>39</sup>

Discute con su madre porque no está dispuesta a asumir responsabilidades domésticas si el reparto de tareas no es equitativo entre los hermanos (“Fins que tu no *aprens* a repartir, jo mai faré les coses de casa”). También tiene diferencias con su padre en algunos planteamientos y en la manera de gestionar la economía familiar. Estos problemas se agravan con su situación de estrés.

“Hi havia un moment a la meva vida que jo estava molt confosa, jo no entenia què fer. En *plan*: “La família és mala... ¿Qué hago?, ¿Dónde voy? ¿Dejo la carrera, lo dejo todo y me voy de esta casa?”. Va ser qüestionar, qüestionar, i al final em vaig adonar que la família és *algo* que si la perds no la tornaràs a guanyar, així que he de treballar amb ells. M'he d'esforçar amb ells, per molt que em costi a la meva vida d'estudiar i mai he de deixar d'esperar, de creure en ells. Jo crec que ells milloraran, en uns quants mesos han millorat en alguns aspectes. Ara mateix estic satisfeta, però tot això ha conduït a que tingui aquests atacs d'ansietat.”<sup>40</sup>

A pesar de las dificultades académicas y el malestar por el que ha pasado, en la universidad Fátima ha conocido mucha gente con la cual tiene muy buena relación. Compara su situación actual con su experiencia escolar y cree que entonces aún no tenía suficientes recursos.

“Em relaciono amb tota la classe perquè *llamo mucho la atención con el velo y todo*, i la gent s'interessa. A mi m'agrada això perquè tinc un avantatge molt gran perquè la gent m'intenta conèixer i no em jutja, vénen a *conèixem*: “*Cuéntame sobre ti, cuéntame no sé qué, no sé cuántos*”. Són molt *humildes* i m'encanta, la gent és molt maca. A l'institut també eren molt macos, però jo no tenia el coneixement suficient per poder... Ara mateix estic tornant a trobar-me

---

ataques de ansiedad, estuve fatal y esto afectó mucho mis exámenes, porque yo llegaba mareada al examen, fatal, lloraba antes del examen.”

<sup>39</sup> “En nuestras casa no tenemos un horario establecido. Mi madre algunos días duerme 12 horas, algunos días 6, 4... Se despierta 3 veces por la noche y empieza a preparar el almuerzo por mis hermanos. Yo me di cuenta de que para estudiar si no te organizas bien y no duermes bien, fracasará de una forma brutal. Yo pedía que a partir de las 10 de la noche no pongan la televisión, pero mis hermanos entraban a casa a las 11, a las 12 y al reírse uno al otro, o sino al pelear (...) Y era mi horario de descansar pero ellos tenían una vida completamente diferente a mí y esto me molestaba, y yo no soy una persona de callarme... Yo formo parte de la familia y yo tengo unos derechos, me lo tienen que dar, me tienen que saber respetar. Yo estaba en mi casa pidiendo que se callaran, si quieren hacer estas actividades que volvieran antes a casa, pero a partir de las 10 que haya un silencio.”

<sup>40</sup> “Había un momento a mi vida que yo estaba muy confundida, no entendía qué hacer. En *plan*: “La familia es mala... ¿Qué hago?, ¿Dónde voy? ¿Dejo la carrera, lo dejo todo y me voy de esta casa?”. Fue cuestionar, cuestionar, y al final me di cuenta de que la familia es algo que si la pierdes no la volverás a ganar, así que tengo que trabajar con ellos. Me tengo que esforzar con ellos, por mucho que me cueste a mi vida de estudiar y nunca tengo que dejar de esperar, de creer en ellos. Yo creo que ellos mejorarán, en unos cuantos meses han mejorado en algunos aspectos. Ahora mismo estoy satisfecha, pero todo esto ha conducido a que tenga estos ataques de ansiedad.”



amb la gent de l'escola (...) i es posen súper contents de veure'm: ¡Fátima! I abraços i tot (...). Senten un gran *carinyo* encara que no *haguem* compartit moltes coses. Els seus telèfons no els tinc, uns quants els tinc al *Facebook*, però molt poquets... A més jo no tenia *WhatsApp* al batxillerat, tots els meus amics en tenien i jo no... Tenia que haver comprat un mòbil d'aquests i no, em vaig esperar.”<sup>41</sup>

Además, Fátima participa muy activamente en diferentes asociaciones de carácter intercultural y educativo dentro y fuera de la universidad con las que siente un gran compromiso. Es miembro fundadora de ECOP que es un proyecto muy importante en su vida y en el que tiene mucha confianza (“Per molt malament que em vagin les altres coses, aquesta associació no la deixaré mai”<sup>42</sup>). Cuando era más joven, también perteneció alrededor de 5 años a una agrupación religiosa muy influyente en su barrio a la que acudía diariamente a estudiar el Corán. Con la edad empezó a sentir que la mujer que guiaba la entidad utilizaba el Islam en su propio beneficio y que estaba teniendo efectos nocivos en su vida. Sin embargo, no le resultó fácil salir del círculo porque su madre también estaba vinculada y era una institución con mucho peso en la comunidad.

“Pensava: “Jo era una bona persona i m'estic convertint en una persona negativa, una persona que jutja”. Perquè ella jutjava molt els altres. Actuava com si conegués l'islam a la perfecció, sabia coses de memòria, ¿no?, Però això no vol dir que tu entenguis bé l'islam. I la gent pensava que ella és la *diosa* i ella mateixa deia: “Si us convertiu en seguidors meus anireu al... És que fa molta gràcia, anireu al paradís”.”<sup>43</sup>

Fátima es muy crítica con la manera en que se entiende la religión en su comunidad. Cree que falta una educación profunda en los valores que la religión representa.

“Hi ha normes que existeixen al nostre país però tenen un sentit, però quan vénis aquí aquestes normes ja no serveixen. La única cosa que necessites són valors ètics de la religió que has de tenir molt ben fixats i per això necessites estudiar la religió. Ningú estudia la religió, la gent s'ho pren com una cosa que t'han donat en herència ¿no? Els teus pares te l'han donat i en lloc de ser una qüestió d'espiritualitat es converteix en una qüestió d'ego. Els meus fills no tindran aquest problema perquè tindran una mare que entén la religió i els haurà inculcat uns valors correctes.”<sup>44</sup>

---

<sup>41</sup> “Me relaciono con toda la clase porque llamo mucho la atención como el velo y todo, y la gente se interesa. A mí esto me gusta porque tengo una ventaja muy grande porque la gente me intenta conocer y no me juzga, vienen a conocerme: “Cuéntame sobre ti, cuéntame no sé qué, no sé cuántos”. Son muy humildes y me encanta, la gente es muy maja. En el instituto también eran muy majos, pero yo no tenía el conocimiento suficiente para poder... Ahora mismo estoy volviendo a encontrarme con la gente de la escuela (...) y se ponen súper contentos de verme: ¡Fátima! Y abrazos y todo (...). Sienten un gran cariño aunque no hayamos compartido muchas cosas. Sus teléfonos no los tengo, unos cuántos los tengo al *Facebook*, pero muy poquitos... Además yo no tenía *WhatsApp* en bachillerato, todos mis amigos tenían y yo no... Tenía que haber comprado un móvil de estos. Y no, me esperé.”

<sup>42</sup> “Por muy mal que me vayan las cosas, esta asociación no la dejaré nunca”

<sup>43</sup> “Pensaba: “Yo era una buena persona y me estoy convirtiendo en una persona negativa, una persona que juzga”. Porque ella juzgaba mucho a los otros. Actuaba cómo si conociera el Islam a la perfección, sabía cosas de memoria, ¿no? Pero esto no quiere decir que tú entiendas bien el Islam. Y la gente pensaba que ella se la diosa y ella misma decía: “Si os convertís en seguidores míos iréis al... Es que hace mucha gracia, iréis al paraíso”.”

<sup>44</sup> “Hay normas que existen en nuestro país y que tienen un sentido, pero cuando vienes aquí, estas normas ya no sirven. Lo único que necesitas son valores éticos de la religión que tienes que tener muy muy fijados y por eso necesitas estudiar la religión. Nadie estudia la religión, la gente se lo toma como una cosa que te han dado en herencia ¿no? Tus padres te lo han dado y en lugar de ser una cuestión de espiritualidad, se convierte en una cuestión de ego. Mis hijos no tendrán este problema porque tendrán una madre que entiende la religión y les habrá inculcado unos valores correctos.”

Fátima está suscrita a un canal de educación islámica por internet y sigue a un guía espiritual que ofrece un mensaje muy distinto del que había recibido hasta conocerlo (“Ayuda la gente a ser más agradada, amb més humilitat, com no jutjar als altres, coses així...”<sup>45</sup>). Gracias a él ha aprendido tanto que no duda en considerarlo una de las personas fundamentales de su vida. También es muy importante para ella una amiga de origen pakistaní, estudiante de derecho y con una trayectoria educativa similar a la suya. Sin embargo, el primer lugar por orden de importancia lo ocupa su madre porque ha sacrificado muchas cosas por ella y, a pesar de no tener estudios, ha sabido entenderla.

“La meva mare ha evolucionat molt amb mi i per això li estic molt agrada. Ella mai ha treballat perquè no té estudis i a més tenia la idea que una dona ha d'estar a casa, cuidar els nens (...). Però ha vist que no val la pena que les seves filles també visquin així i m'ha dit: “Si vols buscar-te la vida, busca-te-la i jo tot el que em demanis t'ho faré; no et puc donar idees, però estaré al teu costat”.”<sup>46</sup>

Fátima se imagina su futuro en Barcelona. Si en algún momento tuviera los medios, le gustaría ir a conocer el hospital universitario de La Paz, en Madrid, pero no tiene intención de viajar más lejos ni de volver a Pakistán. Cree que su mentalidad ha cambiado y que no encajaría con la gente de allá. Además, opina que su capacidad de incidir en la sociedad es mucho mayor aquí que en Pakistán.

“Si em moc aniré a una altra part d'Espanya, però sortir d'Espanya mai... Jo ja m'he adaptat aquí i tampoc puc plantejar-me tornar al Pakistan, ¿saps? No els aguantaré a ells i ells a mi tampoc, diran: “Fora d'aquí amb aquestes idees tan radicals que *tienes* de canviar tot”. Necesiten millorar en molts aspectes i jo no em puc esforçar a millorar una societat que és totalment diferent a la meva (...). Aquí sí, jo em quedo aquí...”<sup>47</sup>

Es posible que tarde más tiempo del previsto en acabar la carrera porque tendrá que empezar a combinar los estudios con algún empleo a media jornada<sup>48</sup>. Mientras tanto continuará dando charlas y comprometida con sus proyectos. Cree que su manera de vestir y su religión no serán un problema para su futuro de médico, pero sí que le podrían ocasionar dificultades en otros muchos contextos laborales.

Le preocupa la situación educativa de la comunidad pakistaní y tiene claro que en paralelo a los estudios su proyecto principal es contribuir a mejorarla.

“De la meva trajectòria he vist que jo he après molt pel meu compte, no perquè el sistema estigui bé, i això és molt trist perquè jo ho he pogut fer, però hi ha molta gent que pensarà: “Si el sistema educatiu no s'esforça perquè jo surti d'aquí, jo tampoc m'esforçaré”.”<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> “Ayuda a la gente a ser más agradecida, a tener más humildad, a no juzgar a los demás, cosas así...”

<sup>46</sup> “Mi madre ha evolucionado mucho conmigo y le estoy muy agradecida por ello. Ella nunca ha trabajado porque no tiene estudios y además tenía la idea que una mujer tiene que estar en casa, cuidar los niños (...). Pero ha visto que no vale la pena que sus hijas también vivan así y me ha dicho: “Si quieres buscarte la vida, búscatela y yo todo lo que me pidas te lo haré; no te puedo dar ideas, pero estaré a tu lado”.”

<sup>47</sup> “Si me muevo iré a otra parte de España, pero salir de España nunca... Yo ya me he adaptado aquí y tampoco puedo plantearme volver a Pakistán, ¿sabes? No los aguantaré a ellos y ellos a mí tampoco, dirán: “Fuera de aquí con estas ideas tan radicales que tienes de cambiar todo”. Necesitan mejorar en muchos aspectos y yo no me puedo esforzar a mejorar una sociedad que es totalmente diferente a la mía (...). Aquí sí, yo me quedo aquí...”

<sup>48</sup> Mientras redactaba este capítulo, Fátima empezó a compatibilizar los estudios con un trabajo a media jornada como mediadora en el ámbito sanitario.

<sup>49</sup> “De mi trayectoria he visto que yo he aprendido mucho por mi cuenta, no porque el sistema esté bien, y esto se muy triste porque yo lo he podido hacer, pero hay mucha gente que pensarà: “Si el sistema educativo no se esfuerza porque yo salga de aquí, yo tampoco me esforzaré”.”

### 7.3.2 Pervasha Munir

**Sin datos de la unidad familiar**

**Edad:** 22 años

**Tiempo en Barcelona:** 7 años

**Barrio de residencia:** El Raval (Ciutat Vella)

**Curso de incorporación:** 4º ESO

**Estudios acabados:** Bachillerato

**Situación actual:** Trabaja de administradora en una empresa en el área de contratación de personal.



Como Asma, Pervasha es voluntaria de *Minhaj ul Quran*. También vecina del Raval, se sorprende de que yo viva en otro barrio: “¡Pero si aquí está todo!”. Después me explica que los precios de los pisos han subido mucho últimamente. Hace unos meses que su familia está buscando casa para su hermano y su cuñada (de momento viven todos juntos) pero, probablemente, tengan que desplazarse a Santa Coloma.

Pervasha llegó por reagrupación con su madre. Su único hermano era mayor de edad y tardó aún más de dos años en conseguir un visado para reunirse con la familia. Pervasha ya tenía el título equivalente a 4º de la ESO, pero creyó que sería más adecuado volver a hacer ese curso mientras se adaptaba al sistema y aprendía el idioma. Se incorporó en el último trimestre de 4º de la ESO y empezó a asistir a clases en un centro de la Barceloneta que le recomendaron unos vecinos pakistaníes. Los hijos de estos vecinos iban a un instituto en el barrio, pero no quedaban plazas.

Acudió al aula de acogida los dos últimos meses del curso y al año siguiente se incorporó a la clase ordinaria pero repitiendo 4º de la ESO. No tuvo ocasión de socializar en urdu en la escuela porque no tenía compañeros pakistaníes. Pervasha guarda un muy buen recuerdo de ese centro y especialmente del profesorado del aula de acogida.

“Yo de este tiempo recuerdo también los profesores que he tenido en el *aula d'acollida*, que eran muy majos, muy majos, muy majos. O sea, yo creo que los mejores profesores que he tenido, los he tenido en *aula d'acollida*”.

Al llegar a Barcelona, a Pervasha le llaman la atención bastantes cosas. De entrada, la falta de respeto al profesorado que exhiben sus compañeros.

“Yo aquí lo más raro que he visto es que no hay respeto para los profesores, no hay respeto de nada.”

Por otro lado, en su colegio de Pakistán (privado y de muy buena calidad), Pervasha recuerda que el nivel de inglés era incomparablemente más alto y que, después de cada lección, los alumnos estudiaban y volvían a presentar los temas en inglés al resto de la clase. Al llegar a Barcelona le sorprendió la diferencia de nivel, no solo en esta materia, sino también en las asignaturas de ciencias.

“En nuestro país, no sé si conoces que tenemos mucha competición de educación, mucha, mucha competición. Pero cuando llegué aquí en 4º, lo que he visto es que el nivel de educación es muy muy, muy, súper, súper bajo. Por ejemplo, en mates era lo que habíamos estudiado en 1º de ESO, lo que hacíamos aquí en 4º de ESO.”

Pervasha aprobó 4º de la ESO sin mayor dificultad y se matriculó de bachillerato en un instituto ya en el barrio del Raval y más próximo a su domicilio. Recuerda que la mayor parte de sus compañeros eran latinos, pakistaníes, filipinos, chinos y de Bangladesh (“Yo creo que no había ningún español”). Aunque todos los estudiantes de clase se llevaban bien, su círculo de amigas era solamente de pakistaníes. En términos generales, Pervasha no se encuentra con situaciones de discriminación, aunque sí recuerda algún episodio.

“Cuando he llegado, los moros que también son musulmanes pero que llevan más tiempo y la cultura que tienen es diferente de nuestro, del Pakistán... Entonces, la actitud de estos colegas era un poquito, de algunos, era diferente, era de discrimina...: “Que llevas el pañuelo, que vas al *aula d'acollida*, que no entiendes idioma”. Pero a mí, conmigo no ha pasado. Mucho, mucho, no ha pasado, pero algunas veces sí que ha pasado.”

Pervasha explica que con todos sus compañeros hablaba en castellano y que la mayoría del profesorado se expresaba también en esta lengua. En el tránsito a bachillerato empezó a tener más problemas con el idioma. Fundamentalmente con el catalán.

“Catalán solo se habla en la clase de catalán, en todas las partes de la escuela se habla mucho castellano. Español lo practicas porque lo hablas cada día (...), pero catalán solo dos horas de clase y en 2º de Bachillerato te dan un libro así de gordo con lenguaje muy formal y tienes que hacer un resumen.”

Aunque obtiene muy buenos resultados en química, matemáticas o inglés, las dificultades con la lengua le empiezan a causar problemas y observa que, a partir de 2º de bachillerato (en 1º no es así), los profesores le exigen el mismo nivel de castellano y catalán que al resto de compañeros independientemente del tiempo que lleven aquí.

“No tienes ninguna ayuda, no te van a dar ningún apoyo en este caso... Y me ha dolido mucho. He hablado con mis profesores también, no tienen que hacer, porque yo creo que suben el nivel porque después hay la selectividad. Es por esto. El día de mañana vas a hacer una prueba de selectividad.”

Castellano, catalán, historia o filosofía son las asignaturas que más dificultades le plantean. Además, se encuentra con otro tipo de complicaciones que hasta entonces no había detectado.

“Yo personalmente resúmenes no había hecho nunca. (...) Algo de resumir sí que he hecho, lo que pasa es que a nosotros nos daban el texto hecho y lo que tienes que hacer es memorizar. O sea, que tienes que leer el texto, tienes que entenderlo bien y el resumen de esto tienes que memorizar. El último año en Pakistán, dos o tres veces ha pasado que la profesora nos ha dicho: “Haced el resumen vosotros”, nos ha dado el texto y tenemos que hacer resumen. Pero nos ha parecido muy difícil. O sea, resumen sí que hacíamos pero de manera diferente, o sea, que nos daban hecho, y memorizábamos, no es que teníamos que hacerlo nosotros.”

Pervasha aprobó 2º de bachillerato con mucho esfuerzo, pero no se presentó a selectividad porque le ofrecieron trabajo en la empresa en la que trabaja actualmente. La empresa, propiedad de unos compatriotas, le permitió acceder al mundo laboral y, gracias a sus habilidades y su conocimiento de los idiomas locales, tuvo ocasión de promocionar hasta ocupar un puesto de relativa responsabilidad. Aunque en algún momento pensó compatibilizar el trabajo con los estudios, era un puesto que le exigía mucha dedicación y, finalmente, abandonó la idea.

Su hermano intentó convencerla para que siguiera estudiando (“Pervasha, te vas a arrepentir”) y sus profesores, con los que aún hoy se encuentra por el barrio, también lamentan que dejara los estudios. De su círculo de amigas, una continuó después de la selectividad y accedió a la universidad. Pervasha siente que a ella también le habría gustado y que fue una lástima abandonar la educación.

“Es una falta que tengo en mi vida. Yo tengo unas amigas que sí que han estudiado y, bueno, yo encuentro esta falta.”

Sin embargo, no descarta volver a incorporarse a la educación más adelante. Ahora mismo no cree que sea posible pero, tal vez, cuando su marido venga a Barcelona, pueda volver a plantárselo. Pervasha contrajo matrimonio en Pakistán el año pasado y ahora está a la espera de que él obtenga el visado para venir.

Desde pequeña, Pervasha tenía previsto hacer una carrera de ciencias. En bachillerato pensó optar por ingeniería química porque le gustaba mucho la química y le resultaba muy sencilla. Ahora cree que quizás elegiría algo relacionado con la informática, porque lo encuentra más aplicado y puede ser más útil en la organización religiosa con la que colabora.

Pervasha estado trabajando de voluntaria en *Minhaj ul Quran* desde que llegó a Barcelona. Me explica que, actualmente, coordina la liga de mujeres y que se reúnen con una frecuencia bimensual. Uno de los objetivos que Pervasha persigue es concienciar a las familias pakistaníes acerca de la importancia de la educación de sus hijos. Pervasha observa que algunas familias tienen poca confianza en la capacidad de sus hijas, aunque en la propia asociación demuestran cada día su habilidad y su compromiso. Por otro lado, cree que la necesidad económica, unida al desconocimiento del funcionamiento de la sociedad de acogida, empuja a muchas familias a privilegiar el acceso al mundo laboral frente a la trayectoria educativa.

“Yo creo que los padres, lo que he visto yo en familias (...) es que hay falta de conocimiento y (...) también falta educación. O sea, si yo el día de mañana tengo unos hijos, yo tengo una educación y me va a interesar que mis hijos también... Pero si los padres ahí falta alguna educación, falta algún conocimiento, entonces ellos igualmente lo van a creer... “A ver... ¿quieres estudiar? Pues tienes que trabajar”. Y claro, al final tienes que trabajar, pero con estudios el trabajo va a ser diferente.”

Aunque en Pakistán sí que cree que hay una brecha de género importante en el acceso a la educación, en Barcelona no cree que esto suceda. Pervasha opina que las mujeres se ven igual de afectadas que los hombres por la situación económica de las familias, pero sí que observa que las chicas tienen más interés por los estudios.

“Yo creo que las chicas son más listas y también tienen más interés de estudios... De dejar, ¿por qué lo dejan? Yo creo que sería por asuntos de familia. (...) Hay muchas chicas muy jóvenes que están trabajando en supermercados, en fruterías, para ganar un poquito. Lo que hacen es dejar de estudiar, no saben idioma ni nada, ni decir hola, y se ponen a trabajar. Ganas 500, ganas 600, ganas 400 y te hacen un contrato de dos horas... Pero yo creo que es muy injusto (...), por ejemplo, una chica tiene contrato de 2 horas, pero trabaja todo el día. Yo creo que no tiene derecho de trabajar, tiene derecho de estudiar.”

Para Pervasha, acceder al mundo laboral en estas condiciones es problemático porque no permite ningún tipo de movilidad ascendente. Opina que las familias deberían aprovechar lo asequible económicamente que resulta estudiar aquí (“En las escuelas del gobierno no tienes que pagar mucho, solo 60, 70 euros”) y ser pacientes para que sus hijos puedan optar a empleos mejor remunerados. Además, le entristece la imagen de la comunidad que ofrecen las personas que, trabajando de cara al público, desconocen el idioma.

“Si estudias tienes más posibilidades, tienes más destinos para finalmente trabajar, pero si desde el primer día empiezas a trabajar en una frutería, al final acabas trabajando allí mismo. O abres una tienda tuya o al final no tienes nada. Yo lo siento muy muy mal si estás en una zona de atención al

cliente, el cliente te pregunta alguna cosa y no sabes responder. Aunque sean la gente de mi país también, yo creo que castellano es lo más importante, lo más importante de todo.”

Aunque los padres de Pervasha no pudieron acceder a la educación, siempre buscaron que sus hijos sí que tuvieran esa oportunidad. Sin embargo, Pervasha opina que la de su familia es una situación excepcional y que, en términos generales, a los padres sin educación les cuesta entender hasta qué punto tener estudios es importante para sus hijos.

## 7.4 Bachillerato

### 7.4.1 Shazia Sikandar

#### Unidad familia 20

**Edad:** 26 años

**Tiempo en Barcelona:** 10 años

**Barrio de residencia:** (Fondo) Santa Coloma

**Curso de incorporación:** 1º de Bachillerato

**Estudios acabados:** Grado de química

**Situación actual:** Contrato en prácticas en una empresa



Shazia llegó a Barcelona junto a su madre y su hermana hace 10 años, ella tenía 16 y su hermana 18. Su padre ya llevaba 15 años instalado en la ciudad y su hermano mayor se había reagrupado con él unos cuantos años antes.

Venía de una escuela inglesa en Multán. A pesar de ser un centro muy prestigioso y elitista, funcionaba conforme al sistema nacional y el título que obtuvo al acabar el equivalente a 4º de ESO (*Matric*) no está reconocido por las instituciones educativas locales. En condiciones normales, el proceso de convalidación tarda dos años y, además, las gestiones burocráticas se hacen desde Lahore, a 10 horas de su casa en Multán. Toda esta situación sorprende a su familia, pero gracias a los contactos de su padre, una persona influyente en el seno de la comunidad, consigue que un instituto de Badalona permita a las 2 hermanas incorporarse a la espera de que se formalice su situación. Shazia entra directamente a 1º de Bachillerato y su hermana a 2º. Como son etapas post-obligatorias, y además su situación en la escuela es un poco irregular, no hay ningún tipo de acompañamiento lingüístico ni programa de acogida.

Llega a mediados de octubre y entra directamente en medio de una clase. Su primera reacción es de sorpresa y de sentirse incapaz de gestionar la situación.

“Jo sí que pensava que hi haurà algun problema d'idioma i tal, però no estava molt *enterada*. Jo pensava: “Jo hi vaig i, *bueno*, hi haurà una mica d'anglès... No sé, serà més fàcil”. Però vaig venir aquí i és que tot sona a *xino*. I havia d'aprovar jo això com una persona nativa normal. O sigui, la competència jo la tenia amb els nadius. Jo ni sabia a, b, c. Nivell zero tenia jo. Nivell zero.”<sup>50</sup>

El desconocimiento de la lengua, junto a la frustración y los problemas para integrarse con sus compañeros de clase hacen que se sienta sola y que se desanime.

“No vaig fer amics, no vaig poder fer amics. Perquè clar, si no saps idioma, ¿què fas? (...) Jo tampoc era molt oberta a classe perquè no entenia res. I, clar, els companys tampoc parlen molt amb tu, ¿saps?. Al batxillerat la gent és molt petita... (...) No entenen que per una persona jove que arriba d'un país, tot és nou, està passant un crisi mental total. Ells no entenen això, no els importava... Passaven. (...) Bueno, no els dono culpa, si no volien parlar amb mi, ja està, però jo ho vaig sentir...Era un moment que ho necessitava, ¿saps? Necessitava... I han passat de mi

<sup>50</sup> “Yo sí que pensaba que habrá algún problema de idioma y tal, pero no estaba muy *enterada*. Yo pensaba: “Yo voy y, bueno, habrá un poco de inglés... No sé, será más fácil”. Pero vine aquí y es que todo suena a chino. Y tenía que aprobar yo esto como una persona nativa normal. O sea, la competencia yo la tenía con los nativos. Yo ni sabía a, b, c. Nivel cero tenía yo. Nivel cero.”

totalment (...)Vaig passar una depressió i tot. I plorava, jo plorava molt. Al batxillerat vaig plorar molt.”

Por otro lado, tampoco recibe una ayuda específica por parte del profesorado y, llegado un punto, se plantea las opciones a su alcance y toma una decisión.

“Una opció és: deixar tot aquí, torno al Pakistan, segueixo batxillerat allà, agafó la carrera universitària... Però el que passa al Pakistan és que la situació econòmica i política està molt xunga. (...) Trobar feina allà és súper complicat, això era molt poc probable que passés, que treballés al Pakistan. El més probable era que, després del màster allà, casaria. Casaria i amb dos, tres fills amb 24 anys. Aquest era el futur. Un futur era aquest i no és que jo volgués casar, és que és una mena d'obligació. Són cultures encara més tancades que no han evolucionat en el temps. (...) Altra opció era anar a una escola anglesa aquí, però són molt cares i la meva família no tenia tants diners. Aquesta opció descartada. I l'altra opció era *sufrir* molt, aprendre idioma i treure batxillerat i després tenir carrera universitària i poder treballar aquí i tenir la vida que jo vull, ¿saps? Eren aquestes tres opcions.”<sup>51</sup>

Elige la tercera opción y, a partir de aquí, decide superar todos los obstáculos a base de esfuerzo y trabajo. No ve factible alcanzar un nivel suficiente de las dos lenguas de acogida, así que opta por concentrarse en el catalán. Se matricula en el *Consorti per a la Normalització Lingüística* y va cada tarde al salir del instituto. Hace jornadas de estudio interminables. También en el *Consorti* tiene problemas de aprendizaje porque, en su opinión, el enfoque pedagógico está muy dirigido a castellanohablantes y no está adaptado a las necesidades de la inmigración, así que complementa los materiales que le dan con otras fuentes. Cree que no se dejó por sacar ni un libro de las secciones de aprendizaje de catalán de todas las bibliotecas de Badalona. El esfuerzo empieza a dar sus frutos y, cuando lleva unos 7 meses, comienza a entender. A los 8 meses ya saca algunas buenas notas. Su experiencia educativa previa y el hecho de hablar bien inglés se convierten en una ayuda muy importante. Saca un 9 en física que la anima mucho y le devuelve la confianza, pero además del idioma también se encuentra con otras dificultades.

“A part de l'idioma i tal, a mi em va costar adaptar al sistema d'estudi, això també és diferent. Al Pakistan educació és molt basada en memòria (...). Per exemple química, tu tens un tema de què és un àtom. Tens tota l'explicació, que si té un nucli, té electrons i no sé què. Ve l'examen i a l'examen et pregunten: “Què és un àtom?” I tu escrius tot, té un nucli, bla, bla, bla... (...) Fins i tot matemàtiques. *Hi han* problemes, sí, sí, al final de cada capítol *hi han* problemes, ¿no? Però el que passa és que professor resol problemes i a l'examen surten les mateixes problemes, el mateix escrit surt... I clar, tu memoritzes els problemes del llibre i treus un 10. Però aquí no passa això, aquí el que et demanen és aplicació... Has de poder relacionar idees, no és de

---

<sup>51</sup> “Una opción es: dejar todo aquí, vuelvo a Pakistán, sigo bachillerato allà, *cojo* la carrera universitaria... Pero el que pasa en Pakistán es que la situación económica y política está muy chungu. (...) Encontrar trabajo allà es súper complicado, esto era muy poco probable que pasara, que trabajara en el Pakistán. Lo más probable era que, después del máster allà, casaría. Casaría y con dos, tres hijos con 24 años. Este era el futuro. Un futuro era este y no es que yo quisiera casar, es que es como una obligación. Son culturas todavía más cerradas que no han evolucionado en el tiempo. (...) Otra opción era ir a una escuela inglesa aquí, pero son muy caras y mi familia no tenía tanto dinero. Esta opción descartada. Y la otra opción era sufrir mucho, aprender idioma y sacar bachillerato y después *tener* carrera universitaria y poder trabajar aquí y tener la vida que yo quiero, ¿sabes? Eran estas tres opciones.”



memòria l'examen... A biologia jo vaig memoritzar tot l'ecosistema. Arriba l'examen i vaig treure un zero.”<sup>52</sup>

Como ya es capaz de expresarse, habla con sus profesores de ciencias y le explican que lo importante es que entienda los conceptos y no que memorice. Recibe mucho apoyo de su profesor de biología y se siente muy agradecida (“El profesor em va ajudar molt, moltíssim, li dono molt de respecte”). Le gusta mucho el nuevo sistema porque tiene la impresión de que así aprende realmente. También es su primer contacto con la asignatura de filosofía, que se convierte en una de sus materias favoritas, y con algunas actividades de tipo analítico como el comentario de texto o los resúmenes. A pesar de la novedad, le encanta. Se muestra muy crítica con el sistema educativo pakistaní y el tipo de aprendizaje memorístico. Además, incide en que aunque la educación que ella ha recibido es comparativamente muy buena y solo está al alcance de unos pocos, sigue teniendo muchas carencias. Opina que hay intereses políticos detrás de estas carencias.

“A més estic parlant d'una educació que només pot rebre la classe més alta (...). Aquesta escola era molt cara i amb una educació de nivell, però filosofia res... Ciència tot memoritzar, fins i tot matemàtiques. Estan fabricant, perdó per dir, però la gent *tonta*... Per això Pakistan mai té el seu nom en ciència... “En ciència Pakistan ha fet això”. Mai surt això (...) Està tot controlat, no volen que la gent pensi, no volen que canviï. És una opinió personal... Jo crec que no volen que canviï perquè així la gent surt més *tonta* i és més fàcil de governar. Ja està, jo crec que és per això.”<sup>53</sup>

Por otro lado, Shazia recibe mucha presión de su familia (especialmente de su madre) para entrar en la carrera de medicina. Aunque Shazia consigue aprobar 1º de Bachillerato con mucho esfuerzo, decide dividir el segundo curso en dos años para que sus notas sean suficientemente buenas. Sus profesores están de acuerdo con la decisión porque también le va a permitir avanzar en el aprendizaje de las lenguas. Ahora que ya conoce mejor el sistema educativo, saca muy buenas notas en las asignaturas de ciencias que le sirven para compensar las calificaciones de catalán y castellano. Su decisión inicial de centrarse en el aprendizaje del catalán hace que su nivel de castellano sea más bajo y le preocupa no llegar al mínimo para presentarse a la selectividad. Además, percibe una falta de sensibilidad hacia su situación por parte de su profesora que también condiciona su relación con el idioma. Explica que, a pesar de que ella intenta hacerle entender que sus nociones del idioma aún son básicas, su profesora asume que debería entender cosas como frases hechas, etc., porque considera que son de ‘sentido común’.

Durante los dos años siguientes estudia muchísimo. En casa la apoyan mucho y tanto ella como su hermana están exentas de todo tipo de responsabilidades domésticas. Su madre, que es la que

---

<sup>52</sup> “Aparte del idioma y tal, a mí me costó adaptar al sistema de estudio, esto también es diferente. En Pakistán educación es muy basada en memoria (...). Por ejemplo química, tú tienes un tema de qué es un átomo. Tienes toda la explicación, que si tiene un núcleo, tiene electrones y no sé qué. Viene el examen y en el examen te preguntan: “¿Qué es un átomo?” Y tú escribes todo, tiene un núcleo, bla, bla, bla... (...) Incluso matemáticas. Hay problemas, sí, sí, al final de cada capítulo hay problemas ¿no? Pero lo que pasa es que profesor resuelve problemas y en el examen salen los mismos problemas, el mismo escrito sale... Y claro, tú memorizas los problemas del libro y sacas un 10. Pero aquí no pasa esto, aquí lo que te piden es aplicación... Tienes que poder relacionar ideas, no es de memoria el examen... En biología yo memoricé todo el ecosistema. Llega el examen y saqué un cero.”

<sup>53</sup> “Además estoy hablando de una educación que solo puede recibir la clase más alta (...). Esta escuela era muy cara y con una educación de nivel, pero filosofía nada... Ciencia todo memorizar, incluso matemáticas. Están fabricando, perdón por decir, pero la gente tonta... Por eso Pakistán nunca tiene su nombre en ciencia... “En ciencia Pakistán ha hecho esto”. Nunca sale esto (...) Está todo controlado, no quieren que la gente piense, no quieren que cambie. Es una opinión personal... Yo creo que no quieren que cambie porque así la gente sale más tonta y es más fácil de gobernar. Ya está, yo creo que es por eso.”

otorga más importancia a la educación de los hijos, es consciente de que la situación de Shazia y su hermana y se encarga de todas las tareas de la casa. También fue ella quien quiso que sus hijos asistieran a una escuela inglesa en Pakistán. Si no hubiera sabido inglés, Shazia cree que le habría resultado imposible llegar a la universidad en 3 años.

“La meva mare era conscient que no teniem temps i sempre deia: “El temps que teniu, estudieu. Rentar plats i netejar la casa, ja faig jo. Teniu coses més importants”.”<sup>54</sup>

Acaba el bachillerato con una media de 8,3, pero la selectividad no le va tan bien y no le alcanza la nota para entrar a medicina. La segunda opción que baraja su familia es que haga ingeniería.

“La meva família m'estava donant molta pressió per entrar a medicina. Si no a medicina, a enginyeria... I vaig entrar a enginyeria. Especialment la meva mare, no li dono culpa perquè és un problema de societat. Allà els agraden metges. No sé, la societat és així, ja està. La filla metge i el fill enginyer.”<sup>55</sup>

Se matricula en ingeniería química, pero no está contenta, no quiere ser ingeniera, a ella lo que le gusta son las ciencias puras. Después del primer año se lo comunica a sus padres y ellos se muestran de acuerdo (Em van dir: “Si et fa feliç això, fes això”). Empieza la carrera de química y todo va a mejor, conoce gente, comienza a salir y a tener vida social.

Ahora está haciendo prácticas remuneradas en el departamento de I+D de una empresa química. Le gusta la investigación y no descarta volver a estudiar más adelante, hacer un máster y quizá el doctorado. A pesar del sufrimiento, cree que eligió bien quedándose en Barcelona.

“Ara ja està, com que vaig venir aquí, he pogut estudiar el que vull, treballar del que vull i tinc la meva vida. O sigui, jo puc escollir el que vull amb la meva vida. No escullen altres persones per mi, jo escullo per mi mateixa, ¿saps? I aquesta llibertat allà no hagués tingut...No, allà no. I clar, per mi és molt important.”<sup>56</sup>

Además de en la empresa en la que está actualmente, también ha trabajado como traductora con la Cruz Roja y en el aeropuerto y como profesora de urdu en distintos contextos. Cree que en el mundo laboral las conexiones son fundamentales. En su caso, ser de origen pakistaní no ha supuesto un problema para encontrar trabajo, sino al contrario.

“No, per mi jo crec que no, és al contrari. Si fos un noi et diria que sí, que potser és més complicat. Com que sóc una dona i les dones pakistaneses no surten, la gent d'entrevistes de feina veu una dona pakistanesa que hagi tret carrera universitària, que parla idiomes... Flipen. “D'on has sortit tu?” Perquè la imatge que es té de les dones pakistaneses és que queden a casa, han d'estar a casa i jo represento una imatge molt diferent... I jo crec que m'ajuda, Bueno, crec jo.”<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> “Mi madre era consciente de que no teníamos tiempo y siempre decía: “El tiempo que tenéis, estudiáis. Lavar platos y limpiar la casa, ya hago yo. Tenéis cosas más importantes”.”

<sup>55</sup> “Mi familia me estaba dando mucha presión para entrar en medicina. Si no en medicina, en ingeniería... Y entré en ingeniería. Especialmente mi madre, *no le doy culpa* porque es un problema de sociedad. Allá les gustan médicos. No sé, la sociedad es así, ya está. La hija médico y el hijo ingeniero.

<sup>56</sup> “Ahora ya está, como vine aquí, he podido estudiar lo que quiero, trabajo de lo que quiero y tengo mi vida. O sea, yo puedo escoger lo que quiero con mi vida. No escogen otras personas por mí, yo escojo por mí misma, ¿sabes? Y esta libertad allà no *hubiera* tenido... No, allà no. Y claro, por mí es muy importante.”

<sup>57</sup> “No, por mí yo creo que no, es al contrario. Si fuera un chico te diría que sí, que quizás es más complicado. Como soy una mujer y las mujeres pakistaníes no salen, la gente de entrevistas de trabajo ve una mujer pakistaní que haya sacado carrera universitaria, que habla idiomas... Flipan. “¿De dónde has

Conoce a algunas mujeres pakistaníes que han sufrido casos de la discriminación en el acceso al mundo laboral, pero ella asocia más la discriminación con su experiencia previa.

“Jo no he patit discriminació, aquí a Espanya no, a Pakistan sí, ser dona és molt complicat al Pakistan, molta discriminació... Per exemple, jo era a l'escola i a mi m'agradava fer karate i escola tenia un programa de fer karate però no em van deixar fer karate perquè era noia. Només pel fet de ser noia no et deixaven. Però és un *montón*, si començo a parlar de *machisme* al Pakistan és que no acabo mai.”<sup>58</sup>

Este es uno de los motivos por los que no se imagina regresar a Pakistán, aunque ahora que lleva más tiempo sí que empieza a echar algunas cosas de menos. Sin embargo, cree que si se hubiera quedado allí su vida habría sido completamente distinta. La mayoría de sus antiguas compañeras de clase no trabajan y están casadas y con hijos.

S: Al Pakistan, no dic totes, però la majoria de les noies que estudien una carrera universitària no és perquè tenen amor per coneixement...Estudien per poder trobar un millor marit després, perquè això dóna un bon currículum...que la meva filla és metgessa, ¿saps? I clar, té més possibilitats de trobar un bon marit...I després, bàsicament és això. Jo tinc unes amigues de Pakistan al Facebook amb qui vaig fer l'escola i han fet carrera de medicina i tot i són *ames de casa* ara (...). Amb medicina i altres carreres i totes *ames de casa* amb fills.

M: I no tens cap amiga que estigui treballant?

S: Poques, molt poques, jo no dic que tothom és així, però la gran, immensa majoria de dones és així.<sup>59</sup>

Las mujeres de su familia sí que trabajan o han trabajado. Antes de venir a Barcelona, su madre era abogada. Llegó aquí con 50 años y aún no ha aprendido el idioma, ella es la que más echa de menos su vida en Pakistán. Su hermana, que no consiguió acabar el bachillerato e hizo un ciclo superior, trabaja como traductora eventual y hace poco empezó el grado de ingeniería de los alimentos. Además, hace un par de meses llegó a Barcelona la mujer de su hermano, que en Pakistán era profesora de universidad y aquí tiene previsto hacer un máster.

Shazia ya ha estudiado aquí y, además de a su familia, tiene toda una red de amigos y conocidos. En Pakistán solo le quedan algunos tíos y no ha vuelto a ir desde que llegó a Barcelona. Salvo por sus familiares, el resto de su círculo cercano son personas nacidas aquí. Su familia siempre la ha acompañado en los momentos de dificultad y las personas que ha conocido aquí la han ayudado de alguna manera a integrarse. Cree que la integración implica hacer cambios.

---

salido tú?” Porque la imagen que se tiene de las mujeres pakistaníes es que quedan en casa, tienen que estar en casa y yo represento una imagen muy diferente... Y yo creo que me ayuda, Bueno, creo yo.”

<sup>58</sup> “Yo no he sufrido discriminación, aquí en España no, en Pakistán sí, ser mujer es muy complicado en Pakistán, mucha discriminación... Por ejemplo, yo estaba en la escuela y a mí me gustaba hacer kárate y escuela tenía un programa de hacer kárate pero no me dejaron hacer kárate porque era chica. Solo por el hecho de ser chica no te dejaban. Pero es un montón, si empiezo a hablar de machismo en el Pakistán es que no acabo nunca.”

<sup>59</sup> S: En el Pakistán, no digo todas, pero la mayoría de las chicas que estudian una carrera universitaria no es porque tienen amor por conocimiento...Estudian para poder encontrar un mejor marido después, porque esto da un buen currículum...que mi hija es médica, ¿sabes? Y claro, tiene más posibilidades de encontrar un buen marido...Y después, básicamente es esto. Yo tengo unas amigas de Pakistán al Facebook con quién hice la escuela y han hecho carrera de medicina y todo y son amas de casa ahora (...). Con medicina y otras carreras y todas amas de casa con hijos.

M: ¿Y no tienes ninguna amiga que esté trabajando?

S: Pocas, muy pocas, yo no digo que todo el mundo es así, pero la grande, inmensa mayoría de mujeres es así.

“Si canvies el país, jo crec que *hi han* coses que s'han de canviar. No dic que has de perdre la teva cultura *hasta* oblidar tot el que portes, no, però *hi han* coses que han de canviar, perquè és una altra societat. T'has d'adaptar, ets tu qui ha canviat el lloc, no esperis que altra gent canviï per tu (...). Algunes coses s'han de canviar, jo crec, per una bona integració però, ara, insisteixo, que tampoc és que tu perdís tota la cultura que tens darrera i arrels oblidis, però si són coses bones d'altres cultures estaria bé agafar-les i adaptar en un món nou.”<sup>60</sup>

Shazia no descarta viajar a otros países, (“Potser a Alemanya, que allà hi ha molta indústria química”), pero está contenta y planea su futuro aquí. En los próximos 5 años se imagina con un máster universitario o un buen trabajo y pensando en casarse. Tiene claro que continuará trabajando después de casarse y le gustaría seguir viviendo en Barcelona.

---

<sup>60</sup> “Si cambias el país, yo creo que hay cosas que se tienen que cambiar. No digo que tienes que perder tu cultura hasta olvidar todo lo que llevas, no, pero hay cosas que tienen que cambiar, porque es otra sociedad. Te tienes que adaptar, eres tú quien ha cambiado el lugar, no esperes que otra gente cambie por ti (...). Algunas cosas se tienen que cambiar, yo creo, por una buena integración pero, ahora, insisto, que tampoco es que tú pierdas toda la cultura que tienes detrás y *raíces olvidas*, pero si son cosas buenas de otras culturas estaría bien cogerlas y adaptar en un mundo nuevo.”

## 7.5 Dos hermanas: Sajeeda Naz y Rabia Jamshed



**Edad:** 20 años  
**Curso de incorporación:** 3ºESO  
**Estudios acabados:** ESO  
**Situación actual:**

Busca trabajo

**Edad:** 16 años  
**Curso de incorporación:** 5º primaria  
**Estudios acabados:** 3ºESO  
**Situación actual:** Estudia 4º de ESO



### Unidad familiar 3

**Tiempo en Barcelona:** 6 años

**Barrio de residencia:** Sants

Hace alrededor de un año desde que Sajeeda y Rabia se mudaron a Sants. Antes vivían en el barrio del *Poble Sec* en casa de un hermano del padre, pero hubo una disputa familiar porque este tío quería concertar un matrimonio entre uno de sus hijos y Sajeeda. Sajeeda y su familia se opusieron (“Si a ellos les hubiera parecido bien, habría pensado, pero a ellos tampoco gustaba”) y, a consecuencia de ello, el tío no firmó el documento conforme al cual la familia vivía en su domicilio. No pudieron renovar los papeles y quedaron en situación irregular. A pesar de ello, continuaron viviendo con el tío hasta que encontraron un lugar al que mudarse. Tiempo después de la primera denegación de renovación, el tío accedió a hacerlos constar como habitantes de su casa, pero había tanta gente empadronada en la misma dirección que la solicitud de renovación tampoco fue aceptada. Ahora, aunque viven padres e hijos juntos, los hermanos menores están empadronados junto a los padres y los mayores de edad en otra dirección. Esperan poder regularizar su situación pronto, pero no está resultando fácil (“Todavía no tenemos nada, porque esto tarda mucho y tenemos que tener contratos”). Cuando, en el curso de la entrevista, le pregunto a Sajeeda por sus parientes en Barcelona, aunque sabe que estoy al corriente de la historia, me dice que su única familia aquí son sus cuatro hermanos, su padre y su madre.

Sajeeda y Rabia tienen dos hermanos mayores (de 22 y 23 años) y uno menor, Asif (de 14 años). Asif y Rabia se incorporaron a primaria a su llegada a Barcelona. Sajeeda a secundaria y los hermanos mayores llegaron en etapas post-obligatorias y no accedieron al sistema educativo. Al acabar la primaria, Asif y Rabia no se pudieron matricular en el centro en el que estaba Sajeeda. Según Rabia y su hermana, esto se debió a que tenían apellidos diferentes y no constaba que fueran familia (“En nuestro carnet no sale ¿sabes? Tenemos apellidos distintos y por eso ellos no sabían que nosotros somos hermanos”). En Pakistán, como en otros países islámicos, el uso de los apellidos no es prominente. El nombre completo no corresponde al nombre y el apellido heredado del padre, sino que la familia elige una serie de nombres para los hijos y el sobrenombre del padre se incluye o no en función de las circunstancias. Esta situación complica notablemente el rastreo del parentesco. Además, hay algunas irregularidades en otros datos oficiales.

M.- ¿Cuántos años tienes?

R.- 17 o 16.

M.- Humm, ¿16 o 17?

R.- Pues 16, porque yo cumplí el 1 de marzo pero eso es porque cuando teníamos que venir aquí cambiaron la fecha, pero yo nací el 18 del mes de Ramadán...

Sajeeda, la hermana mayor, entró en el instituto en 3º de ESO y repitió el primer curso. El idioma fue su problema fundamental. Rabia empezó la escolaridad en quinto de primaria y también repitió ese curso dos veces. Tanto Sajeeda como Rabia acudieron a escuelas con mucho alumnado inmigrante, pero mientras que en la escuela de Rabia había bastantes estudiantes pakistaníes, Sajeeda tenía un único compañero de su mismo origen. Las clases mixtas y la educación física fueron algunos de los aspectos que llamaron la atención de Sajeeda.

M.- ¿Hubo alguna cosa que te extrañara?

S.- Educación física ¿sabes? No, en mi país no hacemos así...

M.- ¿No hacéis educación física?

S.- Sí, pero no es de chicos y chicas juntos.

M.- ¿Y te parece bien estar juntos?

S.- Hay *algunas* temas que cuando tratan de violencia de género o *esto todo*, me gustaba más que hablamos solas las chicas la profesora. Si es así me da igual si luego son las clases juntas.

M.- Pero ¿te gustaba más porque te sentías más cómoda?

S.- Sí. Si no hay ningún de mi país yo decía las cosas ¿sabes? Pero si hay alguno *que habla bien que mí*, me daba como... Vergüenza de decir, ¿Cómo voy a decir eso?, pero cuando vino ese chico (se refiere a otro compañero pakistaní) y él hablaba menos que yo...

M.- Entonces sí que podías decir lo que...

S.- Sí, pero él hablaba inglés y yo nada, ni inglés ni nada, y ¿cómo voy a decir?

M.- ¿Y hablabas con él? ¿Te hiciste amiga de este chico?

S.- No. Yo en mis cosas y *ellos en sus*.

Rabia no coincide con su hermana mayor en este punto y prefiere que las clases sean mixtas (“Los chicos te ayudan en unas cosas, las chicas en otras”). Aun así, en casa de Sajeeda y Rabia, la separación de géneros sí que es muy marcada. Generalmente las mujeres ocupan una habitación y los hombres están en la sala de estar. Cuando no hay hombres en casa, entonces el lugar en el que me reciben las hermanas y la madre pasa a ser el salón. Mientras entrevisto a las hermanas, Asif, el hermano pequeño, viene a vernos y Rabia bromea con él: “¿Tú qué haces aquí con las mujeres?”. Él se justifica diciendo que ellas son familia y yo *‘la tieta’*<sup>61</sup>

Los grupos de socialización de las hermanas también son notablemente distintos. En los dos años de instituto, Sajeeda hizo una única amiga de origen ecuatoriano. En cambio, en primaria, Rabia tenía un círculo más amplio.

R.- En primaria, había tenido compañeros de todos los países. Uno de Ecuador, otro de Bolivia... Había tenido una amiga que ella me enseñó lengua y todo; y luego ella tenía una amiga y ella otra, y otra y otra; eran españoles. Y en esta escuela había de Pakistán y he tenido, de pakistaníes también, pero conmigo hablaban españoles.

M.- Ibas sobre todo con esta chica española ¿o con todos?

R.- Con ellas me tocaba las clases y yo no sabía dónde hay que ir y eso y por eso tenía que estar más tiempo, pero en el patio estaba con los de Pakistán.

Sin embargo, Sajeeda recuerda que el tránsito de su hermana menor a secundaria no fue fácil y que adoptar un estilo de vestir más occidental resultó fundamental en su relación con los compañeros.

“A mi hermana le ha pasado muchas veces en su escuela en ESO que le decían que tienes que quitar velo. Las españolas o las catalanas no querían ni mirar su cara, no sé si porque llevaba el

---

<sup>61</sup> En Pakistán es frecuente utilizar referencias familiares como apodos cariñosos. A los amigos de una misma generación se les llama hermanos o primos y, a los mayores, tías/tíos o abuelos en función de la edad.

velo o no. Ahora, como que no lleva ni velo, va como ellas (...), ahora vienen a nuestra casa y todo. Pero cuando llevaba el velo, no tenía ninguna amiga. No sé si es por llevar el velo o no.”

Después de 4º de ESO, Sajeeda se matriculó en el ciclo de auxiliar de enfermería. Le pregunto por sus motivaciones para elegir esta formación.

“Como que no tenía ninguna amiga y no tenía a nadie, no conocía a nadie que me ayudaría y para dar más opciones, ellos (sus profesores) me dijeron: “¿Te gustaría ser auxiliar de enfermería”. Y yo dije: “Si, sí, porque esto necesitan en mi país también, y me dijeron: “Vale, si te gusta hazlo, y yo hice pero, uff, allí iba a pasar el día.”

A los 6 meses de formación, Sajeeda dejó el curso porque no entendía nada. Desde entonces y dada su situación irregular, no ha podido continuar la educación formal, pero se ha apuntado a todo tipo de cursos (inglés, informática, orientación laboral, catalán online, interculturalidad, conversación en francés, nivel básico de castellano, etc.) en casales, centros cívicos y otras entidades. En muchos de estos contextos educativos tiene el mismo problema: no entiende. Es difícil saber si la falta de comprensión es una cuestión exclusivamente lingüística. Sajeeda tiene problemas para analizar, entender instrucciones, extraer las ideas principales de un texto o recordar conceptos. Me explica que ahora está asistiendo a un curso de interculturalidad que organiza el ayuntamiento. En cada clase hacen presentaciones de *power point*, pero se desespera porque hay muchas cosas que no entiende y entre una sesión y la siguiente no recuerda lo que ha aprendido.

S.- Yo quiero aprender más, pero allí es mucha gente que viene y cuando no entiendo digo: “Voy a preguntar, voy a preguntar y luego no puedo preguntar”

M.- ¿Por qué?, ¿Te da vergüenza?

S.- Eso me pasó en auxiliar de enfermería también. Digo: “Voy a preguntar”. Pasó el segundo día, digo: “Voy a preguntar”... Y tercero y seis meses pasaron y no pregunté.

Rabia, que habla castellano y catalán mejor que su hermana mayor, también tiene algunos problemas de comprensión, pero sus estrategias para afrontar las dificultades son otras. Sajeeda, a pesar de la falta de herramientas, se esfuerza todo lo que puede dentro de sus posibilidades. Rabia es más dada a pedir ayuda y, en no pocas ocasiones, me ha solicitado esa ayuda a mí aprovechando mi relación con su familia. Cuando le propongo algún tipo de orientación diferente a hacerle el trabajo, pierde bastante el entusiasmo. Aunque lleva 6 años escolarizada en Barcelona (actualmente está en 4º de la ESO), las tareas de tipo creativo le resultan aún enigmáticas. Una de las últimas veces que estuve con ella, le habían pedido que escribiera un cuento para Sant Jordi. Su primera idea fue copiar la entrada de la leyenda de Sant Jordi de la wikipedia. Cuando le expliqué que la idea era que ella se inventara la historia, su siguiente propuesta fue hacer un resumen de la entrada.

Rabia y Sajeeda explican que el sistema educativo en Pakistán era muy distinto. Tenían que estudiar mucho a diario, memorizaban los temas, los presentaban en clase y luego se examinaban de todo el temario. Sajeeda recuerda que, aunque ahora está cambiando, cuando ella iba a la escuela era habitual que los profesores aplicasen castigos físicos a los alumnos que no hacían sus tareas:

“Donde yo estudiaba ahí si tú no hacías deberes te pegaban o te expulsaban. También te decían: “Pon en pared y quedas de pie una hora, diez minutos, veinte minutos hasta que no acabamos esa clase”. Ahora ya no es así porque los niños ya tienen miedo de eso, que me van a pegar y eso.”

Los tres hermanos (Asif también está en casa y participa de vez en cuando en la entrevista) coinciden en que los profesores de aquí, aunque los hay mejores y peores, les gustan más. Sajeeda destaca la buena relación y la confianza que tenía con sus profesoras del aula de acogida (“Cuando tengo algún problema hablo con profesoras de *l'aula d'acollida* y no con

tutores. Es lo que más me gustaba”). Sin embargo, le preocupa que, en el contexto educativo catalán, más laxo en muchos sentidos, sus dos hermanos menores no estudien suficiente ni repasen. Así se defienden diciendo que no tienen deberes porque los hace en el aula de acogida.

“En aula *d’acollida* nos dicen: “Si tenéis deberes, hacéis deberes. Si no tenéis deberes os damos clase de gramática o solo “*parla.cat*”. Hacemos deberes allí y si no, nos ponen en ordenador para escuchar de “*parla.cat*”.”

Este año Rabia acabará la ESO y tiene que decidir qué hará a continuación. Está bastante desorientada.

R.- Me han dicho que tengo que escoger cuatro o cinco cosas, yo he escogido: policía, médico, administrativo y secretaria. Por eso creo que está bien para mí.

M.- Pero, ¿tú sabes ya si vas a hacer bachillerato o ciclo o qué...?

R.- Es que antes quería hacer ciclo, grado medio, y ahora quiero hacer bachillerato pero no sé si cambio o no, no entiendo yo qué hago.

M.- ¿Y a quién le preguntas?, ¿quién te orienta?

R.- Nadie. Es que las tutoras son raras, dicen: “*Tienes que escoger vosotras*”.

Sus padres no pueden ayudarla porque apenas hablan el idioma y desconocen las opciones disponibles. Gazhala, su madre, aunque es analfabeta, cree que la educación es muy importante y confía en que sus hijas encuentren algo que les guste, pero no las puede orientar (“Lo que vosotras queráis. Depende de vosotras”). Sajeeda tampoco puede asesorar mucho a su hermana porque ella misma tiene nociones muy vagas acerca del funcionamiento del sistema educativo.

S.- Es que bachillerato, no sé qué hacen en bachillerato... Si haces bachillerato, ¿luego puedes hacer algún curso?

M.- Claro, si haces bachillerato luego puedes hacer muchas cosas... Ir a la universidad, hacer un ciclo superior u otros cursos, claro...

S.- No, pero si yo no tengo grado medio, ¿puedo hacer grado superior?

M.- Hmm, directamente no. Tienes que hacer el grado medio primero, o bachillerato.

S.- No ¿no? Tengo que hacer bachillerato o grado medio

M.- Eso es. ¿En el instituto no te hablaron del bachillerato?

S.- No, porque yo que veía que bachillerato era cantando.

M.- ¿¿Cómo cantando??

S.- Sí, ¿sabes? Yo un día he visto que ahí en clase cantaban los de bachillerato. Que están en la clase cantando.

Este grado de confusión sugiere que Sajeeda pueda tener otras tantas lagunas en cuanto a la organización educativa. Lo que sí que tiene claro es que debe encontrar algo que le guste, que sea capaz de hacer y que le permita conseguir un trabajo. Necesita que la contraten para regularizar su situación, pero sin papeles es muy difícil conseguir un contrato. Sajeeda se queja de que algunos pakistaníes que emplean a compatriotas se aprovechan de esta situación:

“Si trabajas con tus paisanos trabajas 24 horas y ni te pagan bien. Ahora yo ni pensaré a trabajar con mis paisanos porque te dicen: trabaja 24 horas, trabajas y luego 3 horas te dan de descanso, cuando quieran te dan, luego no tienes un día de fiesta a la semana.”

Mientras hacía la ESO ella misma compaginaba los estudios con el trabajo en la tienda de su tío (propietario de un pequeño establecimiento de una cadena de supermercados) y sabe que no quiere volver a pasar por una experiencia similar.

“He trabajado dos años como ayuda de familia en una tienda de mi tío. Trabajaba... Estudiaba y trabajaba. Y mis hermanos ahí dos trabajaban (...) Yo estaba en caja, como que no sabía ni hablar español mis hermanos me ayudaban. (...) yo no lo sabía si me van a contratar, me van a dar contrato y eso (...). Luego a mis hermanos les pagaban, le daba contrato de 4 horas y pagaba



unos 700 euros. Las señoras me veían allí de lunes a domingo y me decían “¿Pero te paga o no?”. Yo digo “No me paga porque yo trabajo como aprender y ayudar a mi tío”. Pero luego de trabajar de tienda, ahora ya no me gusta trabajar ni con mi tío ni otros pakistaníes (...). Ya aquí he trabajado mucho y no aprendía nada...no me gusta trabajar. Yo quiero ser mediadora.”

Ahora ha encontrado unos cursos gratuitos y que permiten inscribirse sin papeles y en los próximos tres meses tiene que escoger si se decanta por informática, recepcionista, secretaria o mediadora. A pesar de su interés por la mediación, tampoco está segura de que sea la mejor elección. Le preocupa que este curso (y también los otros) sea demasiado difícil. En cualquier caso está decidida a aprovechar el tiempo estudiando. Además, los martes y los jueves colabora como traductora voluntaria en una asociación en la que asesoran a inmigrantes en cuestiones jurídicas. Por otro lado, como sus hermanos estudian o trabajan, Sajeeda asume muchas responsabilidades en casa y es quien acompaña a su madre y se encarga de las gestiones familiares (cuestiones legales, visitas a médicos, burocracia...) mientras el resto de hermanos están trabajando o en el colegio. Como en el caso de Fátima, el reparto de tareas domésticas solo incluye a las mujeres de la familia.

Rabia, al ser menor de edad, aún tiene un cierto margen de tiempo antes de necesitar un contrato para estar en situación legal. Sajeeda imagina que su hermana tendrá más opciones para encontrar trabajo porque, al no llevar velo, sufrirá menos discriminación en el acceso al mercado laboral.

“Yo he visto que si quieres trabajar no con pakistaníes, hay algunos que dicen: “Quita el velo si quieres trabajar aquí”. Una amiga mía que le dijeron que si quieres trabajar aquí, si llevas el velo no te podemos dejar que trabajes aquí, y ella dijo: “No, me da igual, yo no voy a trabajar, yo quiero trabajar con mi velo”. (...) Yo también he trabajado tres años con mi velo y con mi ropa ¿no? Eso no afecta nada.”

A Sajeeda, como a Asma, le molesta que la gente asuma que ella lleva velo porque la obliga su familia. Entiende que el uso del velo depende de las familias y de las opciones de cada persona.

“A veces no sé si catalanes o españoles o gitanos, pero te miran con una cara muy rara. También cuando trabajaba en supermercado me decían: “¿Por qué no quitas el velo?” Ellos dicen que estás *obligados* por padres (...) Pero por ejemplo mis padres no me obligan a llevar ¿no? (...) Mi hermana se quita el velo y ella quiere y mis padres también le dejan, no pasa nada. No va a hacer nada malo ¿no? Es depende de la familia... Aquí la gente (...) piensa que los padres les obligan que lleven el velo o a que lleven su ropa pero no es así. Depende de la chica si ella respeta o no su religión.”

La perspectiva de la familia es quedarse en Barcelona. Madre e hijas tienen claro que no volverán a Pakistán (“Cuando ya vienes aquí es para quedarte”). Ahora hay otra gente viviendo en su casa de Khanewal (Gujrat) y además se han acostumbrado a la vida de aquí. Aun así, Sajeeda se pregunta si no habría tenido mejores opciones de haberse quedado en su país.

“Ahí (en Pakistán) yo estudiaría más, yo creo, porque ahí las chicas hacen un curso como el de médico o así, o trabajan de ingeniero y todo, pero no trabajan como aquí en los supermercados.”

## 7.6 Una escuela de la periferia de Barcelona

Sant Felip Neri es un centro concertado de orientación católica en el que se imparten educación infantil, primaria y secundaria. Se encuentra en la zona metropolitana de Barcelona en un barrio obrero con mucha población inmigrante y gitana. El centro reúne a unos 600 alumnos, más de la mitad de los cuales son gitanos. Del resto, la mitad son pakistaníes, pero también abundan los alumnos originarios de otros países (Rumanía, China, Latinoamérica, Bangladés, etc.). A los nacidos en Barcelona (que no llegan al 6%) la escuela los clasifica como ‘hijos de familias inmigrantes’ (unos 40 alumnos) y payos (7), aspecto que resulta bastante ilustrativo. Desde hace poco, los alumnos pakistaníes empiezan a ser también mayoría en las clases de secundaria.

Por otro lado, a pesar de ser un centro concertado, a efectos prácticos funciona como una escuela pública, el profesorado recibe su sueldo directamente del *Departament d’Ensenyament* y los alumnos pagan una única tasa de unos 130€ al año por material escolar. Además, muchas de las familias reciben ayudas para afrontar el gasto. Por otro lado, los docentes insisten en que no siempre se abonan estas tasas.

El centro fue fundado en los años 70, pero ha cambiado notablemente desde entonces. Particularmente, a raíz de la reubicación masiva de familias gitanas desalojadas de Can Tunis con motivo de las Olimpiadas del 92. La primera alumna pakistaní llegó a la escuela hace unos 15 años. Actualmente es mediadora y aún permanece en contacto con el centro. Anna, profesora de matemáticas y tutora de 2º de ESO describe así la evolución de la escuela:

“Sant Felip era l’escola de noies més *ben vista* del barri, venia gent d’altres barris de la zona. Era tipo internado, las alumnas que venían de lejos se quedaban a dormir. Amb el temps, les famílies treballadores que anaven tirant amunt, marxaven del barri a altres zones que són humils però més *ben vistes* i aquí ells, els gitanos, es van anar posant i els d’aquí van anar marxant. En principi eren tres línies, després van passar a dos. *Luego pasó* a ser una “escola d’acció preferent”... Teníem moltes ajudes, menys ratio, perquè eren casos de... Ara, segons com, encara es conserven perquè hi havien casos de nens molt complicats. Després van començar a arribar els pakistanesos, perquè van obrir una mesquita al barri... però sobre tot perquè s’ho diuen uns als altres. I també després per aquella entitat que els designa... Com es diu? La OME.”<sup>62</sup>

Según Anna, la llegada progresiva de alumnos pakistaníes supuso una disminución en la conflictividad del centro.

Cuando llego, Anna me está esperando en la puerta de la escuela. Acaba de sonar el timbre y los alumnos de secundaria suben del patio. Hacemos una primera parada en las escaleras para que me haga una idea de la composición del centro. Suben un montón de alumnos pakistaníes y

---

<sup>62</sup> “Sant Felip era la escuela de chicas mejor vista del barrio, venía gente de otros barrios de la zona. Era tipo internado, las alumnas que venían de lejos se quedaban a dormir. Con el tiempo, las familias trabajadoras que iban prosperando marchaban del barrio a otras zonas que son humildes pero mejor vistas y aquí ellos, los gitanos, se fueron poniendo y los de aquí fueron marchando. En principio eran tres líneas, después pasaron a dos. Luego pasó a ser una escuela de acción preferente... Teníamos muchas ayudas, menos ratio, porque eran casos de... Ahora, según cómo, todavía se conservan porque habían casos de niños muy complicados. Después empezaron a llegar los pakistaníes, porque abrieron una mezquita en el barrio... pero sobre todo porque se lo dicen unos a los otros. Y también después por aquella entidad que los designa... ¿Cómo se llama? La OME.”

latinoamericanos que saludan a Anna con simpatía y le preguntan quién soy yo (“¿Y esta quién es?”).

Un alumno pakistaní le choca las manos y ella me explica que antes le daba abrazos siempre que la veía, pero le convenció para cambiar de saludo porque le parecía un poco exagerado. Después, me indica que toca el turno de los gitanos, y a los primeros, les sigue un grupo igualmente nutrido de alumnos gitanos de entre 1º y 4º de la ESO.

Anna me explica que en su clase de 2º de la ESO hay 24 alumnos matriculados de los cuales acuden de manera regular alrededor de 15. Particularmente entre el alumnado gitano, hay bastante absentismo escolar, no así entre los alumnos pakistaníes. También me cuenta que la escuela acaba en 4º de ESO y que aquellos estudiantes que deciden continuar (que son muy pocos) tienen la opción de hacer una modalidad de bachillerato en 3 años en lugar de 2 en algunos institutos de las inmediaciones.

Según Anna, las alumnas pakistaníes de esta escuela que continúan los estudios en la etapa post-obligatoria son una minoría (“Es compten amb els dits de la mà”<sup>63</sup>).

“Les famílies pakistaneses no volen problemes i, per tant, mentre tenen l’edat, com que saben que han d’anar al *cole*, que és obligatori, les porten a l’escola. Això sí que no falten gens. Llavors, clar, ¿el problema quin és? Nosaltres els deixem sempre com situats, però n’hi ha algunes que nosaltres sabem que, en el moment que acaben quart d’ESO, com acaba l’escolaritat obligatòria, *pues igual* les tenen a casa tancades fins que acorden matrimoni.”<sup>64</sup>

Según me explica, el colectivo pakistaní de la zona no tenía tradición de conflictivo, pero hace poco han empezado a surgir bandas de pakistaníes. Aunque, sin duda, los motivos son varios, Anna opina que este fenómeno se debe a que la vinculación con el país de origen es mucho menor que la de la generación de los padres de estos alumnos y que la actitud de esfuerzo, trabajo y compromiso con la causa migratoria se ha perdido.

“La generació del seus pares són gent que ha patit molt per venir, *han tingut* que córrer molt, hi ha hagut reagrupament familiar... Ells, alguns d’aquests, ja són nascuts aquí. Els germans grans han viscut les dos vides i ells han nascut aquí (...) I el que ens estem trobant, tant a la Mina com aquí, és que ara s’estan formant bandes... És una cosa molt recent, i estem lluitant molt perquè el que estem veient, per dir-ho malament és que s’estan “agitanat” molt, funcionen una mica com a clans. I, de vegades, ens trobem amb problemes amb altres instituts, o al carrer... Això des de fa dos anys. L’any passant ho vam treure a la llum: “Mira, ens estem trobant amb això”. Clar, són nanos que estan molt *desarraigats*, que no se senten pakistanesos, però aquí encara són generacions perdudes, perquè no se senten tampoc d’aquí...”<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> “Se cuentan con los dedos de la mano”

<sup>64</sup> “Las familias pakistaníes no quieren problemas y, por lo tanto, mientras tienen la edad, como saben que tienen que ir al cole, que es obligatorio, las traen a la escuela. Eso sí que no faltan nada. Entonces, claro, ¿el problema cuál es? Nosotros los dejamos siempre como situados, pero hay algunas que nosotros sabemos que, en el momento que acaban cuarto de ESO, como acaba la escolaridad obligatoria, pues igual las tienen en casa cerradas hasta que acuerdan matrimonio.”

<sup>65</sup> “La generación del sus padres son gente que ha sufrido mucho para venir, han tenido que correr mucho, ha habido reagrupación familiar... Ellos, algunos de estos, ya son nacidos aquí. Los hermanos mayores han vivido las dos vidas y ellos han nacido aquí (...) Y lo que nos estamos encontrando, tanto en la Mina como aquí, es que ahora se están formando bandas... Es una cosa muy reciente, y estamos luchando mucho porque lo que estamos viendo, para decirlo mal es que se están “agitanando” mucho, funcionan un poco como clanes. Y, a veces, nos encontramos con problemas con otros institutos, o en la calle... Esto desde hace dos años. El año pasando lo sacamos a la luz: “Mira, nos estamos encontrando con esto”.

Algunos alumnos pakistaníes, cuenta, llegan al centro con un nivel educativo bajísimo. Recuerda el caso de una alumna de 1º de ESO que no sabía contar más allá de 90. Ella lo asocia fundamentalmente al origen rural de este alumnado. Por otro lado, llegan alumnos con niveles mucho más altos que han acudido a escuelas bilingües y suelen tener muy buenas nociones de inglés. Anna también observa claras diferencias entre familias pakistaníes en función de su origen socioeconómico y su bagaje educativo.

Le pregunto por las relaciones interétnicas, entiende que me refiero a los conflictos, lo cual resulta informativo, y me responde que dentro de las paredes de la escuela la conflictividad es menor.

“Aquí hacemos como que nos respetamos todos, pero una vez los chicos salen, ya no podemos hacer nada.”

Después me explica que, aunque ella en las clases intenta juntar a los alumnos, a menudo se encuentra con ciertas resistencias.

“Precisament jo intento barrejar-los i els pakistanesos a una tutoria em van venir a dir, molt *ben dit*, amb molta educació, que per què els havia de posar amb els gitanos... Que ells treballaven molt bé junts (...) És que tot és un problema, la olor corporal, les especies que mengen... Ja salten els gitanos: “Moro!”... Però també potser que sigui un pakistanès que jugui molt bé a educació física... Al futbol. A llavors, clar, això puja. També acostumen a ser bastant intel·ligents... Bueno, o s’ho treballen, bueno, i tenen molt d’interès, són constants. Fem l’*Estudi Assistit* quan acaben les classes i són els que sempre s’apunten.”<sup>66</sup>

Damos una vuelta por las instalaciones del colegio que me parecen muy bien cuidadas. Las paredes están decoradas con los trabajos de los alumnos. Los de 3º de la ESO están estudiando el sistema digestivo y hay un mural muy elaborado con el recorrido de los alimentos dentro del cuerpo. Pasamos por delante de su tutoría y nos encontramos a un alumno expulsado delante de la puerta. En vista del revuelo que hay en el interior, Anna decide llamar a la puerta y asoma la cabeza. Los alumnos reaccionan de forma inmediata ante la llegada de su tutora. Disminuye el alboroto y, mientras que la profesora que está en el aula le explica lo que ha pasado, Anna les dice a un par de chicos que se quiten los abrigos y le reprocha a toda la clase que no se estén comportando como corresponde.

“Jo li havia dit a la Pilar que es quedaria encantada amb vosaltres i que us portaríeu molt bé, que 2nC és una classe molt maca. I ara què fem?”<sup>67</sup>

Les pide que se centren y amenaza con volver al final de la clase para comprobarlo. Seguimos ruta y el alumno expulsado nos acompaña el resto del recorrido por la escuela hasta que pasamos por delante del despacho del coordinador.

---

Claro, son chicos que están muy desarraigados, que no se sienten pakistaníes, pero aquí todavía son generaciones perdidas, porque no se sienten tampoco de aquí...”

<sup>66</sup> “Precisamente yo intento mezclarlos y los pakistaníes, en una tutoría, me vinieron a decir, muy bien dicho, con mucha educación, que por qué los tenía que poner con los gitanos... Que ellos trabajaban muy bien juntos (...) Es que todo es un problema, el olor corporal, las especias que comen... Ya saltan los gitanos: “¡Moro!”... Pero también igual hay un pakistaní que juega muy bien en educación física... Al fútbol. A entonces, claro, esto sube. También suelen ser bastante inteligentes... Bueno, o se lo trabajan, bueno, y tienen mucho de interés, son constantes. Hacemos el *Estudi Assistit* cuando acaban las clases y son los que siempre se apuntan.

<sup>67</sup> “Yo le había dicho a Pilar que se quedaría encantada con vosotros y que os portaríais muy bien, que 2ºC es una clase muy maja. ¿Y ahora qué hacemos?”

“Explica-li a ell el que ha passat, que jo ara no em puc fer càrrec de tu”<sup>68</sup> -le dice Anna. Todo el episodio transcurre con bastante tranquilidad y el alumno se dirige al despacho del coordinador sin ninguna muestra de inquietud ni malestar.

Vamos hacia la zona de primaria y paramos en el aula de acogida. La sala es muy colorida y hay juegos apilados en estanterías de madera. Una profesora y cuatro niños de unos 6-7 años hacen pajaritas de papel para el día de la paz. La profesora, de unos 50 años largos, me saluda muy amable y Anna y ella me explican que también llevan un grupo de madres los jueves y que si me interesase también podría asistir. Son unas clases de catalán organizadas por el *Consorti per a la Normalització Lingüística* a las que acuden fundamentalmente madres de alumnos de origen pakistani.

“Estan contentes de com funciona... I també alguna ex-alumna que no feia res, també s’hi ha apuntat. Això va passar amb dos germanes que eren molt bones, però van marxar i van tornar al cap de ‘x’ i ja, per llei, no podien estar al *cole*.”<sup>69</sup>

De regreso a la sala de profesores pasamos por las aulas 3º y 4º de ESO para preguntar a un par de alumnas pakistaníes si les interesaría colaborar con mi investigación. Una de ellas no ha venido a clase, pero las otras dos se muestran muy dispuestas. Anna le pregunta a una de ellas (a Taheera) qué le gustaría estudiar y ella responde que bachillerato. Más adelante le gustaría ser profesora.

Hacemos una parada en la biblioteca en la que están haciendo una clase con alumnos del aula de acogida. Hay una sección con libros en distintos idiomas, muchos de ellos en urdu. Cuando los alumnos van a sus países, los profesores les animan a traer libros de allí. Pregunto si se hacen o se han hecho en algún momento clases de los idiomas de origen de los alumnos y me responde que no, que desde el centro lo que buscan es que se integren al máximo y aprendan las lenguas locales y que, de todas maneras, el urdu es de los idiomas más hablados en la escuela. Ella misma y sobre todo las profesoras del aula de acogida ya entienden algunas palabras.

Antes de marchar volvemos a la sala de profesores y nos encontramos con la profesora del aula de acogida de secundaria. Me explica que tiene que hacer malabares con los alumnos que van llegando a lo largo del curso y con los que ya llevan un tiempo para que aprendan catalán sin quedar retrasados en las otras materias. Saliendo de la escuela coincidimos con el jefe de estudios. Les agradezco a Anna y a él que me hayan permitido venir a hacer entrevistas a la escuela y comento que me ha sorprendido la cantidad de alumnado pakistani de la escuela.

“Pues es así cada día, no creas que los hemos puesto para la ocasión”- me responde riendo.

Anna y él comentan que he venido en un día tranquilo porque no han tenido que salir corriendo a causa de algún incidente. Prefieren no insistir en ello, no sea que invoquen el mal tiempo.

“Toquem fusta”<sup>70</sup>-dicen entre bromas.

“Això t’ha d’agradar” -añade Anna-“Jo sempre ho dic. Hi ha gent per tot. Gent que li agrada treballar amb malalts, amb gent gran... A mi m’agrada això”.<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> “Explicale a él qué ha pasado, que yo ahora no me puedo hacer cargo de ti”

<sup>69</sup> “Están contentas de cómo funciona... Y también alguna ex-alumna que no hacía nada, también se ha apuntado. Esto pasó con dos hermanas que eran muy buenas, pero marcharon y volvieron al cabo de ‘x’ y ya, por ley, no podían estar en el cole.”

<sup>70</sup> “Toquemos madera”

### 7.6.1 Nueve alumnos de la escuela Sant Felip

Aunque mi idea inicial era hacer entrevistas individuales a alumnas pakistaníes, el planteamiento se fue modificando sobre el terreno. Así, realicé 6 entrevistas conforme a lo planeado, seguidas de dos entrevistas por parejas: en uno de los casos, una de las alumnas a las que ya había entrevistado (Mariam) pidió quedarse después de su entrevista para acompañar a su mejor amiga (Leyba) que venía a continuación; en otro caso, Bilqees (hermana de Leyba) vino acompañada de su amiga Saba (de origen bangladesí). Por último, realicé una entrevista a un alumno pakistaní de 15 años que manifestó su interés por participar en la investigación. Solo las 7 chicas pakistaníes pertenecerían a los casos de estudio, pero he recogido la información que me proporcionaron los otros jóvenes para complementar y contextualizar la situación del centro escolar. La tabla 25 recoge los datos de los informantes.

	Nombre	Edad	Años en Barcelona	Lugar de procedencia
<b>Hermanas</b>	Bilqees	13	8	Gujrat, Punjab
	Shumaila	13	11	Gujrat, Punjab
	Leyba	14	8	Gujrat, Punjab
	Taheera	15	7	Gujrat, Punjab
	Mariam	15	5	Gujrat, Punjab
	Fajar	15	1.5	Multan, Punjab
	Kubra	15	0,5	Mandi Bahaudin, Punjab
	Saba	13	10	Bangladesh
	Tabassum	15	13	Gujrat, Punjab

**Conjuntas**

Tabla 25. Entrevistas en la escuela Sant Felip

### 7.6.2 Dos hermanas y sus dos amigas

Bilqees (13) y Leyba (14) llevan 8 años en Barcelona. Primero vivieron en el barrio en el que está la escuela y luego se trasladaron a un vecindario de las proximidades. Tienen cinco hermanos mayores (tres hermanos y dos hermanas). Sus padres no trabajan, pero el mayor de los hermanos, que está casado, sí. Los otros dos hermanos buscan trabajo. Una de las hermanas mayores enseña el Corán en su casa durante el año y da clases de catalán y matemáticas en verano. Esta hermana hizo bachillerato, pero la mediana no. A la hermana mediana le gustaría estudiar algo relacionado con la enfermería, pero aún no tiene claro el recorrido. Bilqees y Leyba tiene pocas responsabilidades en casa (“El único mío trabajo en la casa es *rentar* el plato”) porque sus hermanas mayores se ocupan de todo. Son también sus hermanas quienes acompañan a su madre al médico y se encargan de las gestiones y de la burocracia familiar.

<sup>71</sup> “Yo siempre lo digo. Hay gente para todo. Gente a la que le gusta trabajar con enfermos, con gente ayor... A mí me gusta esto”.

A pesar de llevar 8 años en Barcelona, Leyba (14) tiene bastantes confusiones entre castellano y catalán, lleva 8 años en el aula de acogida. Bilqees (13) dejó de ir al aula de acogida al empezar la ESO, lleva un año y medio en el aula ordinaria. Los grupos de las dos hermanas están compuestos en su totalidad por chicas pakistaníes y alguna de Bangladesh (como es el caso de Saba) y su idioma de socialización es el urdu. En casa hablan punjabi, pero ven la televisión en urdu.

Bilqees y Leyba creen que es más sencillo estudiar en Barcelona que en Pakistán porque aquí hay distintas clases en función del nivel. Leyba va a la clase B (de menor dificultad), pero aun así, cree que su nivel es más bajo que el de sus compañero. Por otro lado, Leyba reconoce que no suele tener deberes y que no trabaja mucho en casa.

“Deberes no tengo *mai*. Hay *feines per* acabar, esto sí.”<sup>72</sup> (Leyba, 14)

También les gustan más los profesores de aquí que los de Pakistán y Leyba destaca especialmente que no utilicen castigos físicos. Sin embargo opina que a veces son demasiado buenos y por eso los alumnos no les respetan. A Bilqees le gustaría ser profesora (como su hermana mayor) y a Leyba quizá estudiar enfermería (como a su hermana mediana) aunque después rectifica:

Leyba: Yo quiero, cuando sea grande, no quiero ni trabajar ni estudiar ni nada. Yo quiero ir a otros mundos

Mariam la interrumpe: ¿Viajar?

Leyba: Sí.

M: ¿Y con tu familia? ¿Tú sola?

Leyba: Con ella (señala a Mariam)... Y hacer fotos. Como un *power point* de descripción de ese país. Como, mira, de aquí, cómo son gitanos, descripción, preguntas...

M: ¿Como un documental?

Leyba: Sí...

M: ¿Y dónde te gustaría vivir? ¿En Barcelona, volver a Pakistán...?

Leyba: Quiero vivir *en ningún sitio*... Quiero ir a otros países. Nada. Ir a un hotel, pero no quiero ir con mi familia. Mira, ejemplo, quiero ir a París y me voy a un hotel y allí me quedo.

Para Bilqees las personas más importantes de su vida son su familia (especialmente su hermana que enseña el Corán) y su amiga Saba. Leyba duda, empieza hablando de su familia, pero de nuevo mira a Mariam y rectifica (“Solo mis amigas porque ellas saben mis secretos”).

Mariam (15) llegó hace 5 años (en 5º de primaria) pero habla mucho mejor que su amiga Leyba. Esto es debido, en parte, a que su padre siempre le habla en castellano, para que aprenda más rápido y se acostumbre a utilizar el idioma. A lo largo de la entrevista en la que están las dos presentes, Mariam traduce al urdu en varias ocasiones. Aunque son mejores amigas, en el patio no van juntas porque Leyba se relaciona con el grupo de chicas pakistaníes y de Bangladesh, mientras que Mariam va solamente con una compañera. Para Leyba, el mayor problema del colegio es que hay muchos chicos pakistaníes que no respetan a los profesores. Para Mariam, el problema no son los chicos, sino las chicas pakistaníes, porque critican a las otras chicas y concretamente a ella (“Dicen: “Ella es así, se pasea, habla con chicos...”” (Mariam, 15)).

Mariam tiene un novio pakistaní y parece que, a raíz de ello, ha tenido algunos problemas con su antiguo grupo de amistades, porque no aprueban las relaciones entre chicos y chicas antes del matrimonio. Sin embargo, Leyba sigue siendo su mejor amiga, a veces estudian juntas y en ocasiones acuden a clases de refuerzo extraescolar que organiza la propia escuela (el *Estudi*

---

<sup>72</sup> “Deberes no tengo nunca. Hay trabajos para acabar, esto sí”.

*Assistit* al que hacía referencia Anna). Leyba va poniendo a Mariam al día acerca de los temas de los que hablan las otras chicas del grupo.

A Mariam no le gusta demasiado estudiar y admite que, aunque los profesores la animan mucho, le da pereza.

Mariam: No saco notas bien y mis profes siempre dicen, si saco un 5, podrías sacar un 9, un 8. Dicen: “Hazlo, hazlo, vienes por la tarde y lo recuperas.”

M: ¿Y tú no vienes?

Mariam: A veces.

M: ¿Y por qué crees que no sacas mejores notas?

Mariam: Porque no estudio (...) En la clase las materias que no me gustan, no las hago. Si no entiendo una pregunta, pues la dejo, no hago que me la explique el profe.

Mariam considera que muchas algunas compañeras han conservado costumbres de Pakistán con las que ella no está de acuerdo (“Aquí a las chicas las dejan hacer todo y allí no: del cole a casa y de casa al cole”). Ella tiene amigos dentro y fuera del colegio y le gusta hacer vida en el barrio, pero intenta evitar el contacto con otras chicas pakistaníes a excepción de Leyba (“porque luego hablan”). Por otro lado, advierte que las habladurías no son exclusivas del colegio. También en otros contextos del barrio se siente expuesta al control de la comunidad. En ocasiones, la información que le llega a su familia a través de conocidos se convierte en motivo de disputa.

“Porque cuando fuera de mí hablan, luego mi padre habla conmigo: “Que estabas ahí fuera, ese señor me lo ha dicho”. Entonces hablo con mi padre y, como me enfado rápido, me enfado con mi padre y le chillo y en una semana no hablamos. Pero después todo bien.”

En este sentido, aunque a ella le gusta que haya mucho alumnado pakistaní en el centro, su madre, más sensible a la opinión y el control comunitario, no lo ve tan claro.

“Mi madre dice que hay muchos pakistaníes y cuando sales del cole sus padres te ven y cómo vas tú vestida, dicen cosas. A mí me parece bien que estén aquí, pero no me gusta que sus padres hablen de mí (...). Algunas familias a sus hijas no le dejan poner pantalones o pelos abiertos ahí fuera, sin pañuelo y no le dejan. Pero yo voy (con el pelo suelto) y luego le dicen que su hija estaba así... Con un chico allí fuera.” (Mariam, 15)

Aunque a veces se peleen, Mariam opina que su familia, especialmente su padre, tiene una mentalidad abierta y que son un gran apoyo en cuestiones educativas. Aunque ahora su padre trabaja de cocinero y su madre es ama de casa, ambos estudiaron en Pakistán más allá de la secundaria (no tiene muy clara la equivalencia ni el alcance real de los estudios, pero cree que su padre llegó a la universidad y su madre continuó después de *matric*).

Por otro lado, su tutor y su profesora del aula de acogida también son importantes referentes. En cambio, considera que sus amigas no tienen mucho criterio. Dice que intentará convencerlas para estudiar lo mismo que ella y asume que ellas harán lo mismo pero al revés. Marian no está segura de querer estudiar después de la etapa obligatoria. Le gustaría trabajar en alguna tienda en el aeropuerto porque cree que es algo fácil y que se podría sacar sin esfuerzo. Conoce a una chica que trabaja de eso y recuerda que en 5 meses obtuvo el título, aunque no tiene claro si hace falta haber hecho antes bachillerato o no.

Aunque su familia la anima a que estudie lo que más le guste, no cree que sus padres se opusieran si ella decidiera dejar de estudiar. Lo que sí es cierto es que, en parte por los motivos previamente expuestos, la madre de Mariam no quiere que continúe en un centro con tanto



alumnado pakistaní. Según Mariam, esta es una de las causas del abandono escolar entre algunas jóvenes de la comunidad pakistaní.

“Dejan de estudiar porque sus familias no las dejan. Porque algunas familias *pakistanesas* dicen: “En ese cole hay muchos chicos pakis que hablan contigo, te van a molestar... Deja de estudiar...”.”

Saba (13) (de origen bangladesí y que es la mejor amiga de Bilqees (13)) está de acuerdo con Mariam en lo que respecta al tema del abandono de la escolaridad y cree que es un problema que afecta tanto a las chicas pakistaníes como a las gitanas.

“Jo crec que les gitanes és perquè es volen casar ràpid i les pakistaneses perquè els seus pares, a vegades, crec que diuen: “Ja no vas al cole, ja ets molt gran.” I les musulmanes també crec que, quan les veuen alguns pares parlant amb algun noi o així, també poden dir: “Ya no vais a la escuela”.”<sup>73</sup>(Saba, 13)

Saba llegó a Barcelona con tres años, también es musulmana y va cada tarde a estudiar el Corán a casa de Bilqees y Leyba. Además, las dos amigas van juntas a hacer los deberes al *Estudi Assistit*. Como Mariam, Saba también tiene un novio pakistaní, pero en su caso no ha supuesto una ruptura con su grupo de amigas. Saba coincide con Leyba y con Bilqees en que los chicos pakistaníes y gitanos irrespetuosos son el mayor problema del colegio.

Ni las dos hermanas ni sus dos amigas se imaginan volver a vivir a sus países de origen. Mariam estuvo hace poco visitando a sus abuelos y no la describe como una experiencia agradable.

“No podía ponerme pantalones... No estaba mi padre para decirles y mi abuela me decía: “Los días que estás aquí te pones vestidos.” Y no me ponía el pañuelo y cuando iba fuera todos me miraban. Y me enfadé con todos y una semana no he salido de casa. Y hablé con mi padre que quiero volver y me dice: “Ahora que has ido un mes y medio pues quédate y haz lo que quieras. “Con tu abuela ya hablaré”.” (Mariam, 15)

El conflicto generacional y la diferencia de posicionamientos se hacen tanto más evidentes en ausencia de sus padres. Aunque Mariam puede tener desencuentros con sus padres, opina que ellos conocen su nuevo contexto y la entienden mucho mejor, pero en Pakistán sin ellos se sintió completamente incomprendida. Además, recuerda que, antes de salir de Pakistán, cuando aún era una niña, tenía mucha más libertad y, a su regreso, el contraste le pareció inmenso. Esta experiencia y la sensación de pérdida de vinculación con la sociedad de origen acabaron de convencer a Mariam de que su lugar está en Barcelona

Un aspecto en el que coinciden las cuatro alumnas es en que no se imaginan volviendo a sus países de origen. Además de estas restricciones en las que coinciden Saba y Mariam, las cuatro están de acuerdo en que han llegado al barrio de pequeñas y toda su vida está aquí.

“Ara me’n vaig a Pakistan i no *sap* bé ni mates ni ciències de Pakistan. Aquí sí. Ni les amigues, aquí sí que tinc.”<sup>74</sup> (Bilqees,13)

---

<sup>73</sup> “Yo creo que las gitanas es porque se quieren casar rápido y las pakistaníes porque sus padres, a veces, creo que dicen: “Ya no vas al cole, ya eres muy grande.” Y las musulmanas también creo que, cuando las ven algunos padres hablando con algún chico o así, también pueden decir: “Ya no vais a la escuela”.”

<sup>74</sup> “Ahora me voy a Pakistán y no *sabe* ni mates ni ciencias de Pakistán. Aquí sí. Ni las amigas, aquí sí que tengo”

Concretamente, Mariam explica que se siente muy vinculada al barrio y, aunque su madre está barajando mudarse, ella tiene claro que no está en sus planes. Además su tío vive en el mismo edificio y cree que, si su familia se trasladase, ella podría quedarse con él.

“Le he dicho a mi madre: Si tú te quieres ir, vete, yo me quedo aquí.” (Mariam, 15)

Meses después de las entrevistas supe que Leyba había dejado de ir a la escuela. Mariam y Saba habían subido un vídeo a *Facebook* en el que ella aparecía y la familia decidió retirarla del centro.

### 7.6.3 Una alumna de 2º de la ESO

De todas las chicas entrevistadas, la única que nació en Barcelona es Shumaila (13). Sin embargo, como Leyba, Shumaila confunde el castellano y catalán al hablar. El padre de Shumaila es carnicero y su madre no trabaja. Tiene tres hermanos menores también escolarizados en el mismo centro.

A los 10 años, Shumaila volvió a Pakistán con su familia a gestionar la construcción y compra de unas casas. Lo que inicialmente iba a ser un viaje corto acabó durando más de dos años durante los cuales Shumaila acudió a la escuela de manera irregular.

“Había ido a Pakistán y nadie lo sabía catalán y castellano al Pakistán. Por eso, *el meu pare va dir: “No hableu en català* que así no queda bé enfrente que hablemos en *català. Haviem d'anar només* allí a mirar casas, a construir casas y tornar...Pero cuando hemos ido, hemos quedado allá, no queríamos volver, pero hemos *volvido. Haviem ido 2 años* y ni he *parlao* ‘vale’ y por eso he olvidado todo, pero *a primer d’ESO ja he recordat* todo.” (Shumaila, 13)

Shumaila se ha cambiado tres veces de escuela. Hizo la primaria en este colegio, luego estudió en Pakistán, a la vuelta acudió a un centro en el barrio del Raval mientras la familia vivía en el barrio y finalmente regresó al centro actual. Esta es su escuela favorita y, más allá de los idiomas, no tiene ninguna dificultad. Cree que el nivel es más asequible y que no tienen tantos deberes como en el centro del Raval al que acudía. Aún tiene algunas primas allá y, según lo que le cuentan, por lo menos en cuanto a dificultad, en la comparativa ha salido ganando con el cambio.

Ahora Shumaila está en 2º de la ESO y, como en el caso de Bilqees, Leyba, Saba y Mariam, su grupo está compuesto exclusivamente por chicas pakistaníes y una bengalí. Shumaila explica que no le gusta relacionarse con chicos, poco a poco se va acostumbrando, pero sigue sin gustarle. Con sus amigas, Shumaila se relaciona en urdu, que no es su idioma materno (con su familia habla en punjabi), pero lo ha aprendido desde que vive aquí por la televisión y yendo a clases particulares.

Shumaila: Mis amigas son de Pakistán y una de Bangladesh.

M: ¿Y en qué idioma habláis?

Shumaila: Urdu.

M: ¿Y con alguien hablas en catalán?

Shumaila: Con profes y ya está (Se ríe).

M: ¿Solo con los profes?

Shumaila: Sí. Porque dos amigas han venido el año pasado y no saben *parlar*. I la S. *és la meva cosina*<sup>75</sup> y ella *tambien no sabe tanto*.

La que fuera la profesora de urdu y del Corán de Shumaila, también le daba clases de matemáticas y catalán, pero ahora ella ya no necesita ayuda y estudia sola. Si tiene alguna duda, utiliza el traductor de *google* u otros recursos de internet.

Casi toda la familia extensa de Shumaila vive entre Badalona y Barcelona. Cada fin de semana se reúnen en un sitio: Sant Roc, Sant Antoni, Hospitalet, Torrasa, Plaça d'Espanya... Allí coincide con todas sus primas. A Shumaila le gustaría ser profesora de matemáticas (su referente y modelo a seguir es Anna, que el año pasado fue su tutora y además le daba clase de matemáticas), pero tiene algunas primas y amigas que trabajan como peluqueras, así que esta es su segunda opción. Lo que sí que tiene claro es que le gustaría estudiar bachillerato.

La familia de Shumaila la apoya en temas educativos, aunque no la pueden ayudar mucho porque no hablan bien el idioma y tampoco estudiaron en Pakistán. Su madre, que acaba de empezar a aprender castellano y catalán, la anima a que sea profesora. Shumaila coincide con sus compañeras en que algunas familias retiran a las hijas de la escolarización cuando son muy jóvenes. También tiene la sensación de que hay chicas pakistaníes que no están muy interesadas en los estudios y piensan más en divertirse y hablar con chicos. No es el caso de sus amigas, puesto que todas quieren hacer bachillerato.

Shumaila no trata algunos temas con su familia para evitar conflictos. Por ejemplo, cree que cuestiones como la ropa que se pone en educación física o las clases de música podrían ser fuente de problemas, así que busca sus propias estrategias de conciliación.

Shumaila: Flauta no es buena *per a la nostra religió*, lo creo... Sí. (...) No, la flauta no, pero *a primer d'ESO* era obligatoria.

M: ¿Y tú qué hacías? ¿La tocabas igualmente?

Shumaila: Sí, *asín*... (Hace el gesto de tocar la flauta, pero como mirando hacia otro lado). Sense pensar... (Ríe e imita el sonido de la flauta)... Fiuuu.

M: ¿Y tú familia qué pensaba?

Shumaila: No *he dit* (se ríe otra vez).

Shumaila es la única de las informantes que manifiesta tener este tipo de reservas con la música que, desde ciertas interpretaciones del Islam, se consideran que puede conducir al pecado (Al Faruqi, 1985). Por otro lado, comparte la valoración que hacen sus compañeras acerca de las virtudes y defectos de la escuela. Cree que los profesores son lo mejor del centro pero, a la hora de explicar que menos le gusta, en lugar de hablar de alumnos problemáticos en general, Shumaila se refiere concretamente a los gitanos.

M: Què és el que més t'agrada d'aquesta escola?

Shumaila: Els professors. Sí.

M: I el que menys?

Shumaila: Els gitanos (Se ríe).

M: I això? Perquè?

Shumaila: No sé...

M: ¿No tens cap amic gitano?

Shumaila: No, no.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Es mi prima.

<sup>76</sup> M: ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?

Shumaila: Los profesores. Sí.

M: ¿Y lo que menos?

Aunque Shumaila se siente muy vinculada a Pakistán, no se plantea volver a vivir allí. Se imagina su futuro estudiando y trabajando probablemente en Barcelona o si no en Londres, que es donde viven sus únicos familiares que no están instalados en la provincia de Barcelona.

#### 7.6.4 Taheera: 4º de la ESO

Antes de presentarme a Taheera (15), Anna me explica que es una muy buena estudiante y que cree que es de las pocas alumnas pakistaníes que continuará en etapas post-obligatorias. Es un caso excepcional porque, según Anna, a pesar de que bastantes alumnas manifiestan querer estudiar, en muchos casos no lo consiguen por falta de recursos, dificultades académicas o poca colaboración familiar (“Sembla que volen estudiar, però després les tanquen a casa”<sup>77</sup> (Anna)).

Taheera es la menor de 4 hermanos, llegó al Sant Felip Neri en 5º de primaria y fue dos años al aula de acogida. Al empezar la ESO se cambió de colegio y continuó yendo al aula de acogida un año y medio más, aunque ya hacía la mayoría de las asignaturas en el grupo normal. En 3º de ESO volvió al Sant Felip Neri incorporó al aula ordinaria.

Taheera quiere ser profesora de secundaria. Su antigua profesora del aula de acogida le habló de la posibilidad de hacer bachillerato en 3 años y cree que es la opción que elegirá. También le han hablado de los ciclos formativos y de magisterio, pero tanto su familia como ella son más partidarios de que estudie bachillerato y se forme para dar clases de educación secundaria<sup>78</sup>.

Al principio su padre quería que fuera médico, pero su madre y ella le convencieron de que la docencia era una opción igual de válida. Taheera es la primera de la familia que irá a la universidad y la que mejor habla catalán. Sus hermanos mayores llegaron con 17 y 18 años y no accedieron a la escolaridad, ahora trabajan en una tienda.

Dentro de su grupo de amigas, Taheera es la única que tiene claro que seguirá estudiando después de 4º de ESO. Cree que, en ocasiones, las familias no están muy interesadas en que las hijas continúen con los estudios después de la etapa obligatoria. Además, observa que a algunas jóvenes las envían a Pakistán si se considera que su comportamiento no es el adecuado y que, por ese motivo, no pueden continuar estudiando aun cuando fuera esa su voluntad.

Taheera no tiene muchos familiares en Barcelona, solo su familia nuclear y algunos parientes lejanos. El resto de los hermanos de su madre y de su padre están repartidos entre Pakistán, Dubai e Inglaterra y solo coinciden en las bodas. Como Shumaila, Taheera se siente muy vinculada a Pakistán, pero le gustaría quedarse en Barcelona, continuar estudiando y trabajar como profesora.

---

Shumaila: Los gitanos (Se ríe).

M: ¿Y eso? ¿Por qué?

Shumaila: No sé...

M: ¿No tienes ningún amigo gitano?

Shumaila: No, no

<sup>77</sup> “Parece que quieren estudiar, pero después las cierran en casa”

<sup>78</sup> Un año después de la entrevista, supe que Taheera, siguiendo la orientación del centro, había optado finalmente por cursar un ciclo de grado medio.

### 7.6.5 Dos alumnas *nouvingudes*<sup>79</sup>

Fajar y Kubra tienen 15 años y en el momento de la entrevista llevaban en Barcelona un año y medio y 6 meses respectivamente. Puesto que llevan muy poco tiempo instaladas, aún tienen nociones muy básicas de las lenguas, pero como las dos hablan inglés, hacemos las entrevistas en ese idioma.

Fajar encuentra que estudiar en un idioma que no es el suyo es muy difícil. Ahora está haciendo 4º de ESO, pero cuenta con que el año que viene repetirá para consolidar su conocimiento de catalán.

“Every subject for me is difficult because I don’t know Catalan and for me is difficult... English is well, is easy, I like.” (Fajar, 15)

En cambio, Kubra, que solo lleva 6 meses, cree que el nivel de los estudios es asequible (mucho más fácil que en Pakistán).

“In Pakistan you study all the time, here the schoolmates complain about the difficulties of the subjects, but it is very easy. *Students very easy for learning*” (Kubra, 15)

Los padres de Fajar y Kubra son todos ellos punjabi-hablantes pero, mientras que Fajar habla con su madre en punjabi, Kubra solo habla urdu. Tanto el padre de Fajar como el de Kubra trabajan en la construcción. Las madres de ambas son amas de casa, pero la madre de Kubra tiene estudios universitarios (sin acabar) y la de Fajar no acabó la primaria. Las dos madres van al *ateneu* del barrio a aprender castellano. Las dos alumnas se relacionan fundamentalmente con otras alumnas de Pakistán y Bangladesh. Kubra está muy contenta con su grupo de amigas y con la escuela en general:

“I have many friends here. The school is nice, the teachers are very good. The studies are easy and OK.” (Kubra, 15)

Para Fajar, sobre todo al principio, la integración no fue sencilla. Una de las cosas que más le sorprendió fue el descaro de algunas de sus compañeras.

“My second or third day a girl said to me: Are you pregnant? (...) The behaviour of some students was not good to me, but some students *respect* me, they thought: “She is *newcome* here” and they helped me. (...) Others told me: “Why do you dress like this?”” (Fajar, 15)

Ahora Fajar tiene bastantes compañeras pakistaníes (junto con algunas de ellas, entre otras Shumaila, va a clases extraescolares de críquet), pero su única amiga de verdad acaba de marcharse a Pakistán de vacaciones. No le parece mal que haya muchos compañeros de su origen en la clase, pero encuentra que algunos están demasiado pesados con el tema del amor (“Do you like that boy?”).

Fajar es la menor de 5 hermanos. Tiene dos hermanas de 17 y 23 años y dos hermanos de 19 y 21. Todos estudiaban en Pakistán pero, al llegar con más de 16 años, ninguno ha continuado la educación formal desde su llegada. Los cuatro acuden a clases de castellano y catalán.

Kubra y Fajar van dos tardes por semana a *Estudi Assistit*. Además, la hermana mayor de Fajar es la que suele ayudarla cuando tiene dudas y dificultades con las tareas escolares. En cambio,

---

<sup>79</sup> Dos alumnas recién llegadas.

Kubra en casa prefiere estudiar sola y no pedir ayuda. Fue su madre quien le inculcó esta autonomía:

“Back in Pakistan I asked my mother to help me with the homework and she said: “No, you study alone, alone, alone.” When I was a child, I studied alone. In Pakistan from playground until 9th class there was no *Estudi Assistit*, no tuition. Because the studies are tough but I like to study alone, for myself”.

Kubra quiere ser médico y cree que aquí será mucho más sencillo que en Pakistán. Me explica el caso de una prima suya que se ha presentado dos veces al examen de ingreso a medicina y no ha podido aprobarlo. Fajar aún no sabe que le gustaría estudiar (quizá fotografía), pero como el año que viene repetirá, cree que aún tiene tiempo para pensarlo. A su padre le gustaría que ella también estudiara medicina, pero su madre y sus hermanos opinan que es importante que elija algo que a ella le guste.

Fajar y Kubra se sienten aún mucho más pakistaníes que catalanas o españolas (“Pakistan is my mother country. Is my nation” (Kubra, 15)), pero como en todos los casos anteriores, no tienen intención de regresar a su país. Sin embargo, Fajar y Kubra tienen compañeros con otras pretensiones. Kubra me explica el caso de su mejor amiga también pakistaní y alumna de la escuela que, en paralelo a los estudios locales, se prepara para presentarse al examen de piloto militar en Pakistán. Por su parte, Fajar recuerda que varios compañeros suyos dejaron la escuela este verano: dos compañeros se fueron a vivir al Reino Unido y una amiga regreso a Pakistán. Según explican los profesores del centro, a raíz del Brexit, algunos alumnos con familia en el Reino Unido han decidido trasladarse allí, antes de que empiece a haber otro tipo de trabas institucionales.

#### 7.6.6 **Tabassum: un colaborador**

Tabassum es un alumno muy apreciado por los profesores de la escuela. Tiene 15 años, lleva 13 viviendo en el barrio, es hijo único y estudia 4º de ESO. El profesor de educación física me explica que hace poco Tabassum hizo una intensa campaña para convencer a su padre de que dejara a su madre asistir a las clases de catalán. Al final funcionó y madre e hijo lo vivieron como una pequeña victoria.

Como alumno veterano y conocedor de la escuela y sus cuatro idiomas vehiculares (urdu, catalán, castellano y punjabi), a menudo los docentes requieren sus servicios como traductor. Concretamente, mientras lo estoy entrevistando, entra un profesor en la sala:

“Em puc endur el Tabassum? El necessito molt urgentment. És que hi ha hagut una baralla de *pakis* que són nous i necessito que vingui a traduir.”<sup>80</sup>

Mientras le espero, escribo en su ficha que es una persona con habilidades de mediación. Cuando vuelve, lee el comentario y me dice que no, no, que de mediación nada, que él quiere ser científico.

La familia de Tabassum viene de un pueblo de la región de Gujrat. Su madre no acabó la primaria y su padre tampoco pudo estudiar porque era el mayor de los hermanos y le

---

<sup>80</sup> ¿Me puedo llevar a Tabassum? Le necesito muy urgentemente. Es que ha habido una pelea de *pakis* que son nuevos y necesito que venga a traducir.

correspondió a él hacerse cargo de la familia. Ahora es albañil pero sus hermanos menores sí que pudieron estudiar. Tabassum me explica su punto de vista sobre la situación educativa de las mujeres en los pueblos de Pakistán.

“En els pobles, *bueno*, potser ara s'està canviant una miqueta, però les noies són fins a primària. Quan acaben la primària, els nois poden seguir estudiant si volen, però a les noies no els hi permeten. I les noies ja després, per casar, *li* ensenyen cuina... Coses d'aquestes per *casar-lis*. Només una mica la primària perquè sàpiguen com parlar i tal. Però ara s'està canviant, ara hi ha gent que s'està... que es trasllada a les ciutats. Allà sí que les dones poden fer universitat, batxillerat, tot allò...”<sup>81</sup>

Tabassum observa que la posició de las familias y hasta qué punto apoyan a sus hijas depende de muchos factores, entre otros, el económico.

“Hi ha algunes famílies que sí, que a les filles *els hi* suporten: “Que va, que vinga a estudiar, que tu sí que pots...” Però hi ha altres que no tant. Per exemple, aquí si un nen vol estudiar, és l'obligació dels pares pagar el material, però si haguessin de triar entre un privat i un públic, al fill el ficarien al privat i a la filla al públic. Perquè la filla no és tan important... “Com que és una obligació, la fem al públic”. Però el fill, com que és important... Aquí hi ha una mica d'egoisme, perquè el fill li deixaran treballar i el fill mantindrà *als* pares, però com que la filla es casarà i estarà amb els seus sogres, doncs ja no importa. Així és el *retrogradisme*...”<sup>82</sup>

Por otro lado, insiste en el tema del control social y la sensación de vigilancia que planteaban Mariam y Leyba.

“Jo una vegada estava amb una amiga a la biblioteca per acabar un treball i una persona em va veure. Vaig arribar a casa i el meu pare: “On estaves?” Dic: “Si et vaig dir, a la biblioteca”. “No, no has anat a la biblioteca” Dic: “Sí, pare, que sí que hi he anat.” I em diu: “I qui era aquella noia?”. I dic: “Quina noia, papa? Però què passa aquí? Era una amiga que hem anat a fer el treball...” (Pare:)“ Sí, clar, treball...” I després em va dir: “M'ha dit un amic meu que el teu fill està sortint amb una noia.” I jo em vaig quedar flipant.”<sup>83</sup>

Además, añade que, en el caso de las chicas, las consecuencias son mayores:

“Sí, perquè hi ha noies en aquest cole també que tenen novio, ¿saps? I, quan tenen novio, els pares *s'enteren* i ja van cap al novio i baralles, insults, coses d'aquestes... Perquè no deixen a les

---

<sup>81</sup> “En los pueblos, bueno, quizás ahora *se* está cambiando un poquito, pero las chicas son hasta primaria. Cuando acaban la primaria, los chicos pueden seguir estudiando si quieren, pero a las chicas no se lo permiten. Y las chicas ya después, para casar, le enseñan cocina... Cosas de estas para casarlas. Solo un poco la primaria para que sepan como hablar y tal. Pero ahora *se* está cambiando, ahora hay gente que se está... que se traslada a las ciudades. Allá sí que las mujeres pueden hacer universidad, bachillerato, todo esto...”

<sup>82</sup> Hay algunas familias que sí, que a las hijas las apoyan: “Que va, que venga a estudiar, que tú sí que puedes...” Pero hay otras que no tanto. Por ejemplo, aquí si un niño quiere estudiar, es la obligación de los padres pagar el material, pero si tuvieran que elegir entre un privado y un público, al hijo lo meterían en el privado y a la hija al público. Porque la hija no es tan importante... “Cómo es una obligación, la metemos al público”. Pero el hijo, como es importante... Aquí hay un poco de egoísmo, porque el hijo le dejarán trabajar y el hijo mantendrá a los padres, pero como la hija se casará y estará con sus suegros, pues ya no importa. Así es el *retrogradismo*...”

<sup>83</sup> Yo una vez estaba con una amiga en la biblioteca para acabar un trabajo y una persona me vio. Llegué a casa y mi padre: “¿Dónde estabas?” Digo: “Si te dije, en la biblioteca”. “No, no has ido a la biblioteca” Digo: “Sí, padre, que sí que he ido.” Y me dice: “¿Y quién era aquella chica?”. Y digo: “Qué chica, papa? ¿Pero qué pasa aquí? Era una amiga que hemos ido a hacer el trabajo...” (Padre:)“ Sí, claro, trabajo...” Y después me dijo: “Me ha dicho un amigo mío que tu hijo está saliendo con una chica.” Y yo me quedé flipando.

filles... Perquè si elles tenen novio, el dia de demà ningú es voldrà casar amb elles. I perden la dignitat, l'honor... O sigui, la teva filla ha sigut rebutjada. No sé, coses d'aquestes.”<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> “Sí, porque hay chicas en este cole también que tienen novio, ¿sabes? Y, cuando tienen novio, los padres se enteran y ya van hacia el novio y peleas, insultos, cosas de estas... Porque no dejan a las hijas... Porque si ellas tienen novio, el día de mañana nadie se querrá casar con ellas. Y pierden la dignidad, el honor... O sea, tu hija ha sido rechazada. No sé, cosas de estas.”





## **4ª PARTE**

---

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**



## 8 **Discusión de los resultados**

En el presente apartado se triangularán los resultados cuantitativos y cualitativos expuestos en los capítulos 6 y 7 y la información recabada a partir de los grupos focales, las notas de campo y el resto de técnicas de recogida de datos detalladas en el capítulo 5, estableciendo un diálogo con la bibliografía presentada en los capítulos 2, 3 y 4.

### 8.1 **La llegada a Barcelona**

#### 8.1.1 **El proceso migratorio**

Como se apuntó en el apartado contextual, la llegada de las mujeres a Barcelona ha sido muy posterior a la de los hombres. Aunque aún se trata de un colectivo marcadamente masculinizado, en los últimos 10 años la población pakistani femenina se ha triplicado. En paralelo, se ha registrado una importante disminución de la población masculina y total a causa de los efectos de la crisis. Así, el aumento de las mujeres ha sido notorio en términos absolutos y con respecto a la población total pakistani: en 2005 la población femenina no llegaba al 10% del total de pakistaníes y, según datos del padrón continuo, en 2018 se encuentra en torno al 27,5%.

Solé y Rodríguez (2004:117) auguraban un crecimiento sostenido de la población masculina a partir de 2005, pero esta predicción no se ha cumplido por varios motivos. Por una parte, a partir de 2012 se ha registrado una importante disminución de la población masculina y total a causa de los efectos de la crisis; por otro lado, la explosión demográfica registrada entre 2002 y 2005 se mantuvo hasta 2012, gracias a una serie de factores estructurales: la permisividad de la ley de inmigración (concretamente el segundo proceso de regularización extraordinaria de 2005), la expansión económica previa al estallido de la crisis, o la relativa facilidad para abrir negocios (H.Valenzuela, 2010:188) que se convirtieron en plataforma de reagrupación de miembros varones de la familia extensa a través de la expedición de contratos (ibid, p.192).

Por otro lado, la llegada de las mujeres a través de procesos de reagrupación familiar que Solé y Rodríguez (2004:117) pronosticaban que supondría el mayor incremento de población pakistani a partir de 2005, no ha desplazado a la llegada de hombres hasta después de 2012. Este retraso en la llegada se debe, por un lado, a la dificultad de los trámites necesarios para formalizar la situación del reagrupante y posteriormente la solicitud de la reagrupación. Para iniciar el procedimiento de la reagrupación es preciso que el solicitante tenga un permiso de residencia de al menos dos años y solo se le permite reagrupar al cónyuge y los hijos menores de edad (o mayores discapacitados) (Cestau, 2014:70). Además, la división sexual del trabajo empuja a reagrupar antes a hijos u otros familiares para que se incorporen al mundo laboral (Beltrán y Sáiz, 2007:413).

Los resultados de los cuestionarios apoyan estos datos en varios sentidos: por un lado, se observa que la llegada de las mujeres se produce, casi invariablemente, después de la de sus maridos o padres, siendo la diferencia entre las dos llegadas de unos 9 años en promedio; muy frecuentemente, las mujeres que se reagrupan con sus maridos no desempeñan trabajos asalariados y las que lo hacen con sus padres son estudiantes (a menudo en edad de

escolarización obligatoria); además, en muchos casos, los cabezas de familia llegaron a Barcelona aprovechando la presencia de algún pariente en la ciudad y la posibilidad de trabajar en el negocio familiar; finalmente, aunque en las experiencias de las jóvenes entrevistadas es frecuente que llegue toda la familia al mismo tiempo, también se dan casos como el de Shazia que llega junto a su hermana y su madre, varios años después de la reagrupación de su hermano. Así lo explica una de las informantes, cuyos tíos, primos y familiares varones viven casi por completo en Barcelona, mientras que la sección femenina de la familia ha permanecido en Pakistán.

“Los hombres viven fuera, en Europa o así y van allí (a Pakistán) a ver a su familia. Es por el trabajo. Es que ahora mismo en mi país no hay mucho trabajo, económicamente va muy mal y por eso van fuera para trabajar. (...) Las mujeres se quedan allí, es la cultura, es la costumbre.”

**Umera**

Por otro lado, este patrón migratorio en el que la llegada de las mujeres va precedida de un asentamiento de hombres no es exclusivo de la comunidad pakistaní de Barcelona, sino que se reproduce en otros nodos diaspóricos dentro y fuera del contexto español (Haw et al., 1998; Shaw, 2000; Werbner, 1990; Ballesteros, 2011). Como explican Haw et al. (1998:52), del estudio histórico del proceso migratorio de la *Ummah*, o comunidad musulmana, se desprende que son los hombres los que deciden emigrar, mientras que las mujeres no acompañan en las exploraciones de los eventuales asentamientos hasta que no se consideran lugares seguros y confortables para hacerlo. Este mismo mecanismo es el que se observa entre las distintas comunidades musulmanas originarias de Asia meridional instaladas en el Reino Unido u otras nacionalidades con gran presencia en la provincia de Barcelona. Tal es el caso del colectivo marroquí (57% de hombres frente al 43% en 2017), en el que la masculinización ha ido disminuyendo paulatinamente desde la llegada de los pioneros (60% de hombres frente al 40% de mujeres en 2010).

En línea con estas observaciones, las mujeres pakistaníes encuestadas que han llegado a Barcelona con un proyecto migratorio propio son una minoría (solo una de las 50 informantes). En los casos en los que llega toda la familia a la vez, como sucede con la unidad familiar 24, la reagrupación había tenido lugar previamente (concretamente, en el caso de esta familia, en Grecia) y el padre de familia ya conocía el contexto de Barcelona, por lo que se trata de una segunda migración también semejante a la descrita por Haw et al. (1998:52).

### 8.1.2 Lugares de origen, vinculación y recorridos transnacionales

De acuerdo con los cuestionarios, la mayoría de las informantes (31 de las 50) provienen de la provincia del Punjab. Aunque dentro de la provincia, el distrito de Gujrat es el origen más frecuente, varias mujeres provienen de otras regiones como Mandi Bahauddin, Sialkot, Faisalabad, Rawalpindi, Hafizabat, Lahore o Multán. Por otro lado, algunas informantes son originarias de las provincias de Sindh o Cachemira. Finalmente, aparece un tercer grupo de mujeres jóvenes nacidas en otros nodos de la diáspora (Londres o Grecia) en los que se había dado un proceso previo de reagrupación familiar.

Aunque los datos corresponden con otros estudios previos según los cuales una inmensa mayoría de los pakistaníes residentes en Barcelona provenían de la provincia del Punjab y concretamente de Gujrat (Beltrán y Sáiz, 2007; Solé y Rodríguez, 2004), se advierte una cierta

diversificación. También se observa que la procedencia rural o urbana de las informantes está muy equilibrada, mientras que estos y otros estudios hablaban de una mayoría de ciudadanos originarios de áreas rurales densamente pobladas y con niveles socioeducativos muy bajos (Goicoechea, 2011; Güell, 2017:100). En cualquier caso, como no se trata de una muestra significativa estadísticamente, no se puede saber si se trata de una particularidad de las informantes o de un cambio de tendencia en el conjunto de la población pakistaní de la provincia.

En línea con el patrón migratorio descrito por Haw et al. (1998:52), se observa también que el recorrido migratorio de las mujeres es mucho menos transnacional que el de los hombres. Así, 6 de las 50 mujeres encuestadas han vivido en otros países antes de llegar a Barcelona, mientras que más de la mitad de los familiares varones que solicitaron su reagrupación lo había hecho. Además, como se explicó previamente, tres de estas seis mujeres se establecen temporalmente en Grecia, también a raíz de un proceso de reagrupación familiar. En los otros casos se dan casuísticas particulares: una de las mujeres nace en Londres, donde su familia lleva varias generaciones instalada. De pequeña regresa a Pakistán junto a sus padres como parte de un proceso de migración de retorno y 20 años más tarde llega a Barcelona a reagruparse con su marido. En el otro caso, se trata de una mujer que se casa en Siria, viaja junto a su marido a Austria y finalmente llegan los dos a Barcelona gracias a la mediación de los hermanos mayores de ella. En el último caso, se trata de una mujer que después de divorciarse viaja a Alemania donde vive un familiar y posteriormente llega a Barcelona, donde están ya instalados su hermano y su cuñada.

Por otro lado, a pesar de ser la primera migración directa desde Pakistán, son comunes posteriores movimientos transnacionales, ya sea de regreso a Pakistán (particularmente con motivo de las bodas de algún familiar) o a otros nodos diaspóricos en los que reside algún miembro de la familia extensa (Tolsanas, 2007:36). Además, especialmente en el caso de mujeres no escolarizadas y de una determinada edad, también los decesos o las enfermedades de familiares puede ser motivo de regreso temporal a Pakistán.

Entre los lugares más frecuentes en los que las mujeres tienen familiares destacan el Reino Unido; países del Golfo Pérsico como los Emiratos Árabes, Dubái, Kuwait o Arabia Saudí; Francia, Grecia, Alemania, Italia, Estados Unidos o Canadá. Además, a raíz de la crisis y especialmente con motivo del Brexit, algunas familias enteras se han desplazado al Reino Unido aprovechando la presencia de familiares establecidos allí.

La movilidad geográfica y los lazos familiares son tan relevantes en la vida de las mujeres pakistaníes que, en ocasiones, interfieren en las experiencias educativas de las más jóvenes. Así por ejemplo, en el caso de Umera, que regresa a Pakistán por la muerte de un familiar y pierde una parte importante del curso, no tiene mucha trascendencia porque está aún en educación preescolar, pero sí que tiene un mayor impacto en la trayectoria de Shumaila, que pasa dos años en Pakistán durante los cuales apenas acude a clase. Como se verá más adelante, en algunas situaciones, como cuando las jóvenes viajan en los últimos cursos de la educación obligatoria, esto puede llegar a suponer un gran impedimento para la continuidad educativa. Conscientes de ello, algunas familias como la de Iram intentan planificar los matrimonios de los hijos mayores de manera que la interferencia en las carreras de los otros sea la mínima posible.

Por otro lado, más allá de los viajes y los desplazamientos físicos, la conexión entre los distintos nodos diaspóricos aparece de manera continua en los testimonios de las informantes que explican que, aunque no coincidan presencialmente con sus familiares, están constantemente en

contacto con ellos a través de las redes sociales y otras plataformas como Skype, Whatsapp, viber, etc. La adopción de una perspectiva transnacional permite entender el tipo de relaciones que se establecen no solo con el país de origen sino con todos los otros contextos de la diáspora pakistaní. A través de estas redes transnacionales circulan capitales simbólicos, económicos y sociales reconstruidos en los distintos contextos que evitan que se produzca una pérdida progresiva de los vínculos con origen tras la incorporación a las nuevas sociedades receptoras (Tolsanas, 2007:37).

### 8.1.3 Municipios, distritos y barrios receptores

Las familias pakistaníes no se distribuyen de manera homogénea por la provincia de Barcelona, sino que hay una fuerte tendencia a la concentración geográfica. Dentro del municipio de Barcelona, el distrito de Ciutat Vella congrega a cerca de un tercio del total de la población, siendo el barrio del Raval (donde reside un 7% de la población pakistaní de todo el estado) el máximo exponente de la centralización. Existe también una importante población pakistaní en los barrios aledaños, fundamentalmente el barrio del Poble Sec, pero también en el distrito de Sant Martí (particularmente Besòs-Maresme) donde, según datos del Ajuntament de Barcelona de 2017, se concentra el 17,5% de la población pakistaní del municipio. Estos barrios, que ya hace 15 años despuntaban como barrios emergentes (Carvajal, 2003) han pasado a consolidarse.

Las informantes del presente estudio reproducen esta distribución y provienen de estos distritos (Ciutat Vella, Sant Martí y Sants-Montjuïc) y de otros que también concentran buena parte del colectivo pakistaní, como Nou Barris o Sant Andreu. Lo mismo sucede con las mujeres que residen en el área metropolitana: los barrios más habituales de residencia se localizan en Badalona (donde el colectivo pakistaní representa cerca del 21% de la población extranjera total), Sant Adrià de Besòs (16,3%), Santa Coloma de Gramenet (9,6%) o Montcada i Reixac (10,5%).

Si bien Beltrán y Sáiz (2007: 414) identifican, dentro de la comunidad pakistaní de Barcelona, una división entre una élite con un nivel educativo alto y de procedencia urbana y, el resto, menos formado y de origen rural, los resultados de la presente investigación no sugieren que estas diferencias de procedencia se traduzcan en un patrón claro de elección de barrios de residencia. Se observan ciertas tendencias, pero que no permiten una generalización. Por ejemplo, la familia de Pervasha está buscando un piso para que se instalen su hermano y su cuñada y, aunque sienten predilección por el barrio del Raval, el aumento de precio de las viviendas les empuja a desplazar la búsqueda a otros contextos como Santa Coloma. Otras informantes explican la decisión de sus padres de trasladar el domicilio familiar del Raval hacia distritos menos céntricos, a la búsqueda de tranquilidad y un ambiente más adecuado para la vida familiar, fenómeno que ya había sido observado en estudios previos (Carvajal, 2003; H.Valenzuela, 2010). Además, se observa que varias de las familias de las informantes han pasado por diferentes unidades domésticas atendiendo a necesidades organizativas o coyunturales de la familia extensa: a menudo, en un primer momento se comparte unidad con algún familiar previamente establecido. En otros casos, la familia en su conjunto busca un espacio para que se independicen los hijos que se casan y forman nuevas unidades familiares. En ocasiones, parte de los hijos pasan periodos con tíos u otros familiares. En otros casos, la familia subalquila su domicilio en un barrio más céntrico para poder alojar al resto de parientes en un barrio de la periferia, etc. Estas estrategias vienen condicionadas, además de por las posibilidades económicas de las familias y el precio de alquiler y compra de las viviendas, por

la presencia de familiares o conocidos en los distintos barrios y municipios, confirmando la importancia de las las redes apoyo e interdependencia familiar.

Desde la llegada de los pioneros se ha producido una importante centrifugación desde el centro de Barcelona hacia la periferia donde el precio de la vivienda es más asequible (H.Valenzuela 2010:200), cosa que ya había sucedido en otros asentamientos del colectivo como Bradford (Werbner, 1990) u Oxford (Shaw, 2000). Sin embargo, el Raval continúa siendo, en muchos sentidos, el barrio de referencia de la comunidad. A menudo, las informantes explican que, antes de la reagrupación de sus núcleos familiares, sus padres o maridos vivían en el barrio del Raval y, en ocasiones, continúan trabajando allí. Además, como ilustra el siguiente pasaje, frecuentemente la vinculación con el barrio se mantiene aun cuando el domicilio y la unidad familiar se hayan desplazado.

“Antes vivía en Raval, en Torre Baró llevo tres años. Y bien, pero el Raval mejor. Es mini Pakistán. En serio, por todos los lados que veo que son pakistanís... Y las tiendas... Es Mini Pakistán.” **Asma**

La proliferación de negocios pakistaníes a los que hace referencia la informante, ha sido objeto de numerosos estudios en los últimos años (Güell, 2017, 2015; H.Valenzuela, 2010). Aunque estos negocios también abundan en otras zonas, el hecho de que el Raval fuera el epicentro del asentamiento de los primeros pakistaníes llegados a Barcelona, hizo que, como relatan H.Valenzuela (2010:202) y Güell (2017:274) adquiriese la condición de enclave étnico que se ha mantenido hasta la actualidad.

Además, en el Raval existen una serie de elementos que confirman la existencia de un espacio diaspórico (Brah, 1996:209; Moreras, 2005:130) en el que se expresan, se negocian y se confrontan identidades locales e identidades migrantes. Estarían entre estos elementos la institucionalización de la referencia islámica en torno a determinados centros de culto como *Minjah ul Quran* (con la que colaboran Pervasha y Asma) o *Faizan-e-Madina*; los episodios de expresión comunitaria en espacios públicos como la celebración del *Mawlid* o el día de la independencia de Pakistán en Rambla del Raval; o las visitas de personajes significativos de la vida religiosa (Taquir ul Qadri), cultural y política (como la ex ministras Attiya Inayatullah que ha visitado Barcelona en más de tres ocasiones). Si bien de los testimonios de las informantes se extraen distintos posicionamientos y grados de implicación con respecto a estos referentes, lo que es innegable es que se trata de referentes comunes.

Por otra parte, las características de los espacios diaspóricos a los que las informantes se incorporan y en los que negocian sus identidades, vienen marcadas por las singularidades de los barrios. En el caso del Raval, destacan su tradición de marginalidad, las recientes transformaciones que lo han convertido en un centro de la modernidad y la cultura contemporánea, el peso del turismo, la gentrificación o la problemática asociada a la proliferación de los denominados narcopisos (véase Benvenuty y Muñoz, 2018; Fernández, 2018; Monge, 2018) que es una de las mayores preocupaciones de vecinos e instituciones en los últimos tiempos. Todos estos fenómenos condicionan las trayectorias vitales y, consecuentemente, educativas de las informantes. Por ejemplo, Fauzia explica que uno de los pisos del edificio del Raval Sur en que creció era un conocido centro de tráfico de drogas. Curiosamente, la informante no lo describe como un episodio traumático porque, por un lado, lo vivió desde pequeña y estaba acostumbrada y, por otro, al haber crecido en el inmueble, sentía que todos los vecinos e incluso los propios traficantes la protegían a ella y a sus hermanos.



Además, las informantes destacan la familiaridad y el sentimiento de proximidad cultural que experimentan en el barrio del Raval. Se trata de aspectos muy apreciados por algunas de las mujeres pero, en ocasiones, son esa misma familiaridad y presencia masiva de compatriotas lo que disuade a otras informantes de frecuentar el barrio puesto que se sienten expuestas al control social de la comunidad. Por otro lado, Goicoechea et al. (2011) detectan este mismo fenómeno en contextos de Logroño con gran presencia pakistaní.

Por otra parte, el tamaño y las características de los pisos del Raval a los que llegan, a menudo sorprenden a las informantes y chocan con la situación en origen donde, si bien los domicilios pueden no disponer de ciertas comodidades, el espacio es algo que no falta.

“Es que en mi país como las casas son muy grandes, nosotros en nuestra casa teníamos como 12 habitaciones, 4 cocinas y cada persona tenía su lavabo... Y cuando vinimos aquí entramos en unas calles muy estrechas y en el piso que *entremos* era muy pequeño, con dos o tres habitaciones y las camas era como de dos, ¿no? Entonces mis hermanas mayores se pusieron a llorar. Es que en mi país era una casa enorme, ¿no? Una casa muy bonita. Y nosotros pensábamos que vamos a ir *en* Europa, será algo muy extraordinario. Y entonces el primer día nos afectó un poco.” **Asma**

En la misma línea, un alumno del cinturón industrial de Barcelona explica que cuando llegó a su casa nueva, su primer pensamiento fue que todo el edificio era propiedad de la familia, luego imaginó que sería todo el piso y así se fueron reduciendo sus expectativas hasta que supo que, al menos por un tiempo, compartiría una de las habitaciones del piso con sus hermanos y sus padres. Este tipo de contrastes entre las características del alojamiento en origen y en destino son frecuentes en los testimonios de las mujeres, a menudo acostumbradas a compartir casas de gran tamaño con otros miembros de la familia extensa.

“Al Pakistan no vivia sola, nosaltres vivíem *amb* una casa com unes set famílies, vivíem set famílies en una casa perquè tenia tres plantes, compartíem la cuina, compartíem... Teníem tres cuines, per tant si la meva mare havia cuinat algo que a mi no m'agrada jo anava a una altra casa, anava a la cuina de la meva tieta.”<sup>85</sup> **Fátima**

Aunque Asma explica que se adapta rápidamente y que otras características del barrio compensan esta situación, no niega que la reacción inicial es de sorpresa y decepción. En su caso, la rápida incorporación al sistema educativo, que vive con curiosidad y entusiasmo, ayuda a superar el desencanto pero, como explica en su relato de vida, el caso de sus hermanas es diferente. Otras informantes, fundamentalmente amas de casa de origen rural, comparten la valoración de Asma acerca de las casas pero, como Gazhala (madre de Rabia y Sajeeda), consideran que la posibilidad de disponer de agua corriente y electrodomésticos en el domicilio supone una importante mejora en su calidad de vida.

Por su representatividad, en este apartado nos hemos detenido en el barrio del Raval y sus singularidades. Por otro lado, los contextos en los que se localiza una mayor concentración de pakistaníes comparten ciertos rasgos: son barrios en los que la situación socioeconómica de la población es más precaria que la media de Barcelona y que, a menudo, registran una elevada presencia de inmigrantes y otras minorías étnicas (como es el caso de la población gitana en el barrio de Sant Roc o Besòs Maresme). Además, el peso específico de la comunidad pakistaní en

---

<sup>85</sup> “En el Pakistán no vivía sola, nosotros vivíamos en una casa como unas siete familias, vivíamos siete familias en una casa porque tenía tres plantas, compartíamos la cocina, compartíamos... Teníamos tres cocinas, por lo tanto si mi madre había cocinado algo que a mí no me gusta yo iba a otra casa, iba a la cocina de mi tía”.

la provincia hace que la vinculación comunitaria traspase las fronteras de municipios y barrios y se convierte en promotora de conexiones transnacionales (Tolsanas, 2007:49).

#### 8.1.4 Redes de vecindario y amistad

Las redes de vecindario y amistad desempeñan un papel fundamental en el proceso de incorporación de las familias pakistaníes a la sociedad receptora. Así, a menudo las informantes explican que, al llegar a Barcelona, su familia entabla relación con paisanos o estrecha el contacto con familiares lejanos.

“Quan arribes aquí tots són la teva família; aquestes persones si *estesis* al Pakistan no les coneixeries, pel fet que estiguin aquí comences a buscar alguna forma de relacionar-te. No sé si coneixes el noi aquest Umair... No és el meu cosí, però sí que es cosí d'un altre cosí meu... (...) i quan arribes aquí ja està, “*que tú eres mi hermano*”.”<sup>86</sup> **Fátima**

Como apunta Tolsanas (2007:37), la reconstrucción de relaciones previas, en paralelo a la creación de conexiones nuevas que a su vez tienen vinculaciones transnacionales genera geografías migratorias y relacionales complejas como las que se describían en apartados previos. La densidad de estas redes, así como la importancia de las relaciones de vecindario en el contexto receptor se hacen manifiestas en la respuesta de la siguiente informante a la que se le pregunta si tiene familiares en Barcelona.

“Aquí están mis todos tíos... solamente un tío por parte de mi padre que ya está muerto, los demás están todos (...) Y encima hay mis primos también y además vive una mi tía también. Y además de eso viven aquí muchas familias que son de mi país... O sea, como vecinos, ¿no?”  
**Asma**

Por otro lado, según H.Valenzuela (2010:199), la existencia de redes locales genera una reducción del espacio de socialización al contexto barrial que supone que algunos ciudadanos pakistaníes vivan ajenos a la realidad sociocultural local y desconozcan los idiomas locales, a pesar de llevar bastante tiempo instalados en la provincia. Sin embargo, las experiencias de algunas informantes como Shumaila, alumna de 2º de ESO de la escuela de Sant Roc, que tiene familiares repartidos por diversos municipios de Barcelona y Badalona con los que se reúne cada fin de semana, informan acerca de la existencia de espacios de socialización coétnica mas allá de las fronteras de los barrios que reproducen una situación de “repliegue comunitario”. Sin embargo, este repliegue, que tradicionalmente se había descrito con recelo, en algunos contextos precarizados debe entenderse como una estrategia protectora que tiene impactos positivos en los procesos de incorporación de la población de origen inmigrante (Ballestín, 2017; Comas et al., 2008:122; Tolsanas, 2007).

Como se verá a lo largo del capítulo, las redes de reciprocidad y solidaridad que vinculan a los ciudadanos, y concretamente a las mujeres pakistaníes, se convierten en plataformas de apoyo y control social que tienen una importante influencia en la transmisión de referentes culturales y en la relación de las alumnas con las instituciones educativas (Comas et al., 2008:47). Por otro lado, conviene apuntar que la proyección de referentes culturales en los contextos receptores

---

<sup>86</sup> “Cuando llegas aquí todos son tu familia; estas personas si estuvieras en Pakistán no las conocerías, por el hecho que estén aquí empiezas a buscar alguna forma de relacionarte. No sé si conoces el chico este, Umair... No es mi primo, pero sí que se primo de otro primo mío... (...) y cuando llegas aquí ya está, “que tú eres mi hermano”.”

suscita reacciones en la población local que a su vez condicionan la reconstrucción de dichos referentes, dando lugar a dialécticas particulares que se estudiarán en detalle más adelante (Tolsanas, 2007).

### 8.1.5 Situación socioeconómica de las familias

La situación socioeconómica de las familias es un factor muy importante a la hora de condicionar las trayectorias educativas de los hijos (Abbas, 2002b; Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011). Por este motivo, en este apartado se buscará profundizar en las características socioeconómicas de las informantes y sus familias a la luz de los resultados que se dependen del análisis de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad.

El estudio de las unidades familiares presentado en el apartado de respuestas al cuestionario describe una realidad que, analizada en conjunto con los datos que se extraen de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, resulta consistente y complementaria con los resultados de otros estudios recientes acerca de la comunidad pakistani de Barcelona (Arrasate et al., 2017; Güell, 2015, 2017; H.Valenzuela, 2010). Se observa que, en términos generales, las familias pakistani son notablemente más numerosas que las de la sociedad receptora (rondando los 4 hijos por familia, o 3 de media, si se consideran también las familias jóvenes sin hijos y otras casuísticas). Frecuentemente, solo uno de los dos progenitores trabaja y se trata casi en la totalidad de los casos del padre de la familia. Además, como se apuntó previamente, la mayoría de las mujeres que llegan después de casarse se dedican en destino al cuidado de los hijos y a las labores domésticas. Según recogen los testimonios de las jóvenes entrevistadas, a menudo los hermanos mayores contribuyen a la economía familiar e incluso se convierten en los principales proveedores del núcleo, como sucede en los casos de la familia de Leyba y Bilqees, Fauzia o Fátima.

En el caso de Fauzia, sus hermanos mayores abandonan la escolaridad después de la etapa obligatoria para ayudar a sus tíos maternos en el negocio familiar. Según explica la informante, trabajan durante varios años como ayuda de familia para devolver el favor y la ayuda que los tíos han prestado a la familia nuclear, financiando su llegada a Barcelona y dando apoyo económico y logístico a su madre tras el episodio de malos tratos y el divorcio. Después de un tiempo, los hermanos establecen su propia empresa y pasan a ser los responsables de la economía de la unidad familiar. Sin embargo, la ayuda inicial de los tíos genera una deuda permanente que, como se vio en el relato de Fauzia, es un importante condicionante en su vida y que afecta a sus posibilidades educativas y matrimoniales. Además, puesto que la madre de Fauzia es la menor de los hermanos y la única mujer, su posición en la jerarquía del parentesco limita notablemente su poder de decisión.

“Culturalmente, Pakistán, India y toda esta zona son países muy de alto protocolo, es decir, es muy jerárquico, hay muchísimos rangos, entonces tienes que respetar mucho el rango superior y lo mismo pasa en la familia: el patriarca o la matriarca es el *top* y no le puedes contradecir. Es más, si dice algo va a misa, no hay un ‘no’ ni un ‘sí’ de respuesta... Lo haces y ya está (...).”

**Fauzia**

En cuanto a la participación de las mujeres en el contexto de la economía étnica, también es frecuente se dé en forma de ayuda no remunerada. Además, en los últimos tiempos, ha

aparecido otro modelo de vinculación que está ganando peso entre las mujeres jóvenes pakistaníes: el trabajo en negocios de alimentación franquiciados en los que suelen trabajar de cara al público, habitualmente como cajeras (Arrasate et al., 2017; Güell, 2017).

Por otro lado, además de los negocios étnicos, como se vio en el análisis de los cuestionarios, tanto las mujeres empleadas como sus maridos desempeñan frecuentemente otros trabajos en los que la comunidad pakistaní tiene un peso específico como puede ser la conducción de taxis. Además, en consonancia con lo que se recoge en otros estudios (Arrasate et al., 2017; Beltrán y Sáiz, 2007; Güell, 2015), muchos pakistaníes (en este caso solo los varones) acceden a trabajos asalariados no cualificados en el mercado laboral general, particularmente en la hostelería y la construcción. Por último, se reconoce un grupo de trabajadores que se dedican a labores que implican trabajos manuales (carnicería o peluquería) que, tradicionalmente, se relacionan con las castas bajas.

En cuanto al nivel educativo de las familias, se observa que, como sucede en origen (Arai y Tabata, 2006; Aslam, 2007; Goicoechea, 2011; Latif, 2009; Malik y Courtney, 2011), en términos generales, en la generación de las madres y padres el nivel educativo de las mujeres suele ser inferior al de los hombres. La mayoría de los pakistaníes empadronados en Barcelona tienen niveles educativos equivalentes a la primaria o inferiores. Aunque en la última década ha aumentado la población que dispone de graduado escolar o estudios post-obligatorios (probablemente, en parte por las personas que han cursado estudios ya en destino), según datos de 2017, las personas con estudios primarios continúan representando cerca del 60% del total. Este bajo nivel educativo afecta de manera notable a los sectores del mercado a los que los ciudadanos pakistaníes acceden y es, además, una de las motivaciones para establecer un negocio propio (Güell, 2012). Además, el capital educativo de las familias es también un importante condicionante de las trayectorias educativas de los hijos, puesto que si los padres no tienen estudios es menos probable que entiendan la importancia o se impliquen en la educación de sus hijos (Cebolla, 2009; Garreta, 2011).

Por otro lado, los resultados de los cuestionarios no reproducen la descripción del nivel educativo del colectivo pakistaní de Barcelona a gran escala. Así, se observa que, entre las mujeres de la primera generación hay algunas con estudios primarios o sin estudios, pero también un número importante de mujeres que cursaron estudios postobligatorios e incluso universitarios. Estas distintas situaciones de partida permitirán analizar el impacto que tiene el proceso migratorio en las carreras de las mujeres y cómo los distintos capitales educativos familiares afectan a las experiencias de las jóvenes.

### **8.1.6 La llegada de las mujeres: distintos patrones de incorporación**

Enlazando con los resultados del apartado anterior, se observa que, independientemente del nivel de estudios que se haya cursado en origen, lo que establece una diferencia significativa y una serie de patrones de incorporación diferenciados es la posibilidad de acceder a la educación formal después de su llegada a Barcelona. Esta posibilidad está muy relacionada tanto con la edad de las informantes en el momento de la llegada, como con el mecanismo de llegada, su situación socioeconómica y civil y el hecho de que tengan hijos o no.

En primer lugar, se observa que las informantes que llegan en edades de escolaridad obligatorias (casi siempre a reagruparse con sus padres) siguen unas trayectorias sensiblemente distintas a

las de las mujeres que llegan ya casadas y se reagrupan con sus maridos, o a las que, aun reagrupándose con sus padres, no logran acceder a la educación obligatoria.

Por otro lado, la abrumadora mayoría de las mujeres casadas que se reagrupan con sus maridos se dedica en destino a las labores domésticas y al cuidado de los hijos. Moodod (1997) observa un patrón de incorporación similar en las mujeres pakistaníes del Reino Unido que atribuye al desconocimiento de la lengua, los bajos niveles educativos y la división tradicional de roles de género que asigna a las mujeres los trabajos reproductivos y que afecta en mayor medida a las primeras generaciones. Sin embargo, es preciso considerar también las trabas estructurales de la sociedad receptora (Brah 1996:60). Por ejemplo, en el caso concreto de Barcelona, hasta 2010, las mujeres que llegaban por reagrupación no tenían permiso de trabajo, lo cual suponía un notable condicionante de su inserción. En cambio, como ha sucedido en otros países, las mujeres que llegan en edad de escolarización obligatoria, que han podido aprender las lenguas locales y conocen mejor el funcionamiento del mercado de trabajo, se van incorporando de manera creciente al mundo laboral (Dale et al., 2002; Mansi, 2012; Mirza, 2013).

Por último, además de las mujeres que se reagrupan con sus maridos (que rara vez se incorporan al mundo laboral) y las jóvenes o niñas que llegan en edades de escolarización obligatoria, hay un tercer grupo de jóvenes llegadas en etapas post-obligatorias o en los últimos años de la escolarización obligatoria. La problemática de este grupo es particular porque presentan un alto riesgo de abandono prematuro de la escolaridad y tienen menos probabilidades que sus hermanas menores de aprender las lenguas locales. Esta combinación de factores condiciona en gran medida las características de su acceso al mundo laboral y las acerca a un patrón de incorporación más semejante al de sus madres que al de sus hermanas menores.

Así se observa en el caso de la hermana de Fátima que llega con 18 años, con intención de acceder a la universidad, pero sin posibilidad de convalidar sus títulos en un plazo breve. Se apunta a unas clases de castellano en las que tiene la sensación de no aprender y acaba dejándolas para trabajar como ayuda de familia en el bazar de su padre hasta que, a los 20 años, regresa a Pakistán a casarse. Las tres hermanas de Asma siguen un recorrido semejante al de hermana de Fátima pero, mientras que las dos mayores se casan y consiguen traer a sus maridos, la menor se queda viviendo en casa de su familia y dedicándose a las tareas domésticas a la espera de que su marido pueda venir a Barcelona. Por otro lado, otras informantes como Fajar, Kubra o Taheera describen situaciones semejantes que afectan a sus hermanas y hermanos mayores, que no consiguen acceder a la educación.

Estas experiencias evidencian la importancia de una serie de elementos que se irán viendo a lo largo del apartado: el aprendizaje de las lenguas locales, la homologación de títulos y la división sexual del trabajo que atribuye a las mujeres la responsabilidad de las tareas domésticas y de cuidados.

#### **8.1.6.1 *Conocimiento de las lenguas locales***

Se observa una diferencia muy notable, especialmente en términos de conocimiento de las lenguas locales, en función de si las informantes han accedido o no a la educación formal en destino. Esta diferencia es especialmente acusada en el caso del catalán, ya que solo las mujeres que han pasado por la educación formal después de su llegada a Barcelona presentan un buen dominio de esta lengua (Pinyol-Jiménez, 2016).

Mientras que muchas informantes acuden a cursos y formaciones fuera del sistema educativo formal, se observa que la única garantía de aprendizaje del catalán parece ser la escuela, cosa que en el caso del castellano sucede en menor medida. Esta realidad, característica de Barcelona, pero no de contextos más pequeños u otras zonas de Cataluña, está relacionada con que, a menudo, las mujeres se instalan en contextos con una gran presencia de inmigrantes nacionales e internacionales en los que el castellano es la lengua habitual de socialización. Puesto que el acceso a la educación en destino se produce, casi exclusivamente, en los casos en los que las informantes se incorporan a la sociedad receptora en etapas educativas obligatorias, la franja de mujeres que tienen acceso a una modalidad efectiva de aprendizaje del catalán es muy reducida.

Aunque el nivel de catalán sea, en términos generales, más bajo, el conocimiento de castellano entre las mujeres reagrupadas con sus maridos suele ser también muy limitado. Este desconocimiento de las lenguas genera nuevas relaciones de dependencia que contribuyen a crear entre algunas mujeres una sensación de malestar y aislamiento (Arrasate, 2017).

“Jo vaig a la biblioteca, però he de tornar ràpidament per veure la mama com estarà, perquè la meva mare està mal de salut i tal, no es cuida molt, i també perquè el meu pare se'n va a treballar i es queda tota sola a casa, i no sé, nosaltres tenim la cosa de no deixar mai la casa sola.”<sup>87</sup> **Hina**

“Al principio quería mi padre que ella *aprendiera* un curso de idioma, pero luego como estábamos nosotros aquí, lo que necesitaba podíamos ir a acompañarla. Y no, no aprendió. Luego porque se puso también enferma y quedó casi dos meses en hospital... (...) Normalmente nos necesita para ir al médico. Ella puede hacer otras cosas, pero al médico tienes que explicarle bien... Acompaño yo o mi padre.” **Saman**

“La meva mare quan ha d'anar al metge, l'acompanyo. Clar, perquè si no parla la llengua... Sí, clar, pobre... Avui sí que ha anat al metge i no la he acompanyat.”<sup>88</sup> **Shazia**

“A escribir su nombre lo aprendió cuando éramos pequeños, con los papeles y demás... Ella (mi madre) ha aprendido más castellano estando en despachos de abogados y en hospitales que un colegio. En experiencia yo creo que mi madre tiene muchísima, pero lo que le ha faltado es el leer y escribir, que siempre ha tenido que depender de nosotros.” **Fauzia**

Además de poner de manifiesto esta relación de dependencia en que se encuentran las mujeres que desconocen el idioma, en las citas previas aparece otro aspecto interesante que es la figura de los hijos como intérpretes naturales. A lo largo de las experiencias de jóvenes escolarizadas, surge de manera reiterada el importante papel que desempeñan las informantes una vez conocen las lenguas, acompañando a sus familiares en todo tipo de trámites burocráticos y, concretamente, en sus interacciones en los servicios públicos.

“Sí, yo he tenido muchas responsabilidades, por ejemplo de todo el tema de papeleos porque mi padre trabajaba. Aunque no sabía el idioma, pues yo iba al principio con mi padre y entonces mi padre fue como pasándome estas tareas a mí.” **Rizwana**

Se observa, además, que este tipo de responsabilidades suelen asumirlas en mayor medida las hermanas mayores de la familia (Suárez-Orozco y Qin, 2006; A. Valenzuela, 1999).

---

<sup>87</sup> “Yo voy a la biblioteca, pero tengo que volver rápidamente para ver a la *mama* como estará, porque mi madre está mal de salud y tal, no se cuida mucho, y también porque mi padre se va a trabajar y se queda a solas en casa, y no sé, nosotros tenemos la cosa de no dejar nunca la casa sola”

<sup>88</sup> “Mi madre cuando tiene que ir al médico, lo acompaño. Claro, porque si no habla la lengua... Sí, claro, pobre... Hoy sí que ha ido al médico y no la he acompañado.”

Por otro lado, los motivos que llevan a las mujeres casadas a participar en cursos para aprender las lenguas locales están, a menudo, relacionados con la posibilidad de ganar autonomía y poder realizar gestiones o acudir al médico por su cuenta. Junto a esto, destaca su voluntad de involucrarse en la educación de sus hijos y poder comunicarse con sus profesores y con la institución educativa (Goicoechea y Suberviola, 2013:173).

### 8.1.6.2 *Homologación de títulos y pérdida de estatus*

Aunque muchas mujeres consideran que el conocimiento de castellano es la condición fundamental para acceder al mundo laboral, el aprendizaje del catalán y la homologación de la formación previa resultan muy importantes tanto para la inserción laboral como para facilitar la movilidad social ascendente de las personas y sus familias (Alarcón et al., 2010). Sin embargo, como se recoge en el siguiente extracto, varias informantes describen serios problemas para que sus títulos sean reconocidos.

“Estudios de Pakistán aquí no se pueden convalidar [...] Yo he intentado a través de Departamento de Generalitat de Bienestar y luego con una asociación, lo que ayuda a hacer convalidación, pero ¿sabes qué pasa? Que el año de estudios de Pakistán, es año, no por horas de estudios y créditos. Y luego también aquí en horas de hacer convalidación también le piden unos cuantos requisitos que allí no existen.” **Riffat**

Riffat, la única informante con un proyecto migratorio propio, que en Pakistán había estudiado psicología y diseño y había continuado sus estudios en Alemania, desiste en su búsqueda de profesiones relacionadas con su formación y acaba trabajando como taxista. Este mismo proceso de desprofesionalización, entendido como la imposibilidad de ejercer profesiones adecuadas a la propia formación, afecta a muchos empresarios de origen pakistaní (Güell, 2017:29) y es, por otro lado, una de las especificidades que aquejan al colectivo de jóvenes inmigrantes en comparación con los nacionales (Ballestín, 2017). Asimismo, se encuentran casos como los de Bushra, madre de Hina y Rizwana, o Irfana, madre de Shazia, que han cursado estudios universitarios y, aunque antes de incorporarse a la sociedad receptora desempeñaban profesiones liberales, una vez establecidas en Barcelona no consiguen desarrollar actividades que se correspondan con su nivel educativo, produciéndose una clara situación de inconsistencia de estatus. Por otro lado, también en otros nodos diaspóricos, las mujeres pakistaníes con calificaciones y experiencias profesionales se enfrentan a situaciones similares (Bowlby y Lloyd-Evans, 2009:48).

“Mi madre tiene estudios superiores ¿sabes?, y además estaba trabajando como profesora de inglés funcionaria... Era profe de *medium school* (...) Claro, aquí nada. Aunque además porque ahí creo que se movía más. Yo qué sé, allí tenía otra vida, otro estilo de vida; aquí fue como todo lo contrario, aquí mi madre ha tenido que hacer trabajos que ella ni se pensaba ¿sabes? (...) pues ahí (en Pakistán) ella tenía señoras que le venían a ayudar en casa y ella aquí ha ayudado a familias también ¿sabes? (...) Mi madre antes estuvo en una residencia, un mes trabajó o dos, de sustitución, en una residencia de ancianos y allí estaba como la que separaba la ropa, porque allí no necesitas el idioma, tienes que separar la ropa; mi padre también estaba en la misma residencia de cocinero, entonces iban juntos.” **Rizwana**

En ocasiones, como se puede observar en los casos de la madre de Rizwana o Riffat, las necesidades económicas hacen que las mujeres se adapten al nuevo contexto laboral (Evans y Bowlby, 2000:472). En otros casos, el estatus previo a la migración (relacionado con la

situación socioeconómica y la casta) impide o dificulta que las mujeres de clases altas desempeñen trabajos que se consideran por debajo de su nivel (Rifà et al., 2010:19).

La desvalorización de las formaciones previas, junto con la pérdida de autonomía que implica desconocer las lenguas locales, es otro elemento que genera frustración entre las informantes. Así, Muniba, que antes de llegar a Barcelona trabajaba como ginecóloga, explica que la llegada a Barcelona supone una limitación del círculo de movimientos (puesto que se dedica casi en exclusiva al cuidado de sus tres hijos) que la sumen una situación de depresión que tiene consecuencias importantes en su salud. Aunque las redes de vecindario y amistad juegan un papel importante, es preciso tener presente que hasta hace poco la migración pakistaní era eminentemente masculina. Por este motivo y, puesto que existe una marcada segregación de géneros, el círculo y los lazos afectivos de muchas mujeres se reducen notablemente tras su llegada. Por otro lado, aunque el Islam predica la hermandad e igualdad entre las personas, la sociedad pakistaní continúa estando muy marcada por el sistema de castas hindú, cuya tradición en el subcontinente indio es mucho más larga (Gazdar, 2007; Papanek, 1971; H. Valenzuela, 2010). Este hecho, en ocasiones, limita los círculos de socialización de las mujeres. Así, aunque con el proceso migratorio las referencias a las castas se debilita, las relaciones entre personas de orígenes socioeconómicos distintos no son muy frecuentes (Rifà et al., 2010:10).

### **8.1.6.3 División sexual del trabajo, ideologías de género y discriminación laboral**

Para tratar el tercero de los condicionantes al que se hacía referencia al inicio del apartado, hay que considerar que, en la sociedad pakistaní, marcadamente patriarcal, existe una fuerte división de roles de género y un cierto rechazo a que las mujeres desempeñen trabajos asalariados. En ocasiones estas ideologías se mantienen tras su incorporación a las sociedades receptoras (Beltrán y Sáiz, 2007:413; Goicoechea y Clavo, 2012; Goicoechea et al., 2011).

“La meva mare mai ha treballat. *Bueno*, quan va arribar aquí no va poder treballar i al Pakistan tampoc perquè no té estudis i a més no tenia la idea que una dona ha de treballar. Una dona ha d'estar a casa, cuidar els nens i cuidar de la casa. Ella vivia amb aquesta idea.”<sup>89</sup> **Fátima**

“Hasta ahora sigue igual ¿sabes?... Porque se ve mal como que ella (la mujer) tenga que ir a buscar el dinero para sobrevivir ¿sabes?” **Rizwana**

“A mis tíos eso que una mujer trabaje no les hace mucha ilusión la idea, se creen que “¿Para qué una mujer va a estar en la calle trabajando si puede tener un marido que trabaje por ella?”.” **Fauzia**

Sin embargo, según Moodod (1997), este tipo de ideología de género afecta en mayor medida a las mujeres de la primera generación de origen rural y con bajos niveles educativos. Así, en casos como los de Muniba, Irfana o Bushra, profesionales en origen y miembros de una clase media transnacional, el trabajo asalariado no está en contradicción con sus identidades pakistaníes ni musulmanas (Evans y Bowlby, 2000:471). Además, las necesidades del nuevo contexto hacen que las fronteras que establecen lo que es o no apropiado estén en constante negociación (ibid, 472). En paralelo, las mujeres más jóvenes, y particularmente las que han podido acceder a la educación en destino, se van incorporando progresivamente al mundo

---

<sup>89</sup> “Mi madre nunca ha trabajado. Bueno, cuando llegó aquí no pudo trabajar y en Pakistán tampoco porque no tiene estudios y además no tenía la idea que una mujer tiene que trabajar. Una mujer tiene que estar en casa, cuidar los niños y cuidar de la casa. Ella vivía con esta idea.”



laboral (Dale et al., 2002; Mansi, 2012; Mirza, 2013), aunque sus posibilidades laborales están limitadas por las expectativas racializadas y condicionadas por el género presentes en el mercado laboral. Así, según los resultados de los cuestionarios y como sucede en el caso de la mayoría de mujeres inmigrantes trabajadoras (Montenegro et al., 2011; Parella, 2003; Solé et al., 2009), los segmentos del mundo laboral a los que estas jóvenes acceden están notablemente precarizados.

En lo relativo al reparto de tareas domésticas en los hogares, se advierte que, en términos generales, hay un notable sesgo de género, cosa que, como ponen de manifiesto las diferentes encuestas sobre el uso del tiempo (Page, 2005; INSHT, 2015; Instituto de la Mujer, 2007), también es habitual en la sociedad receptora o en el contexto británico (Brah, 1993:449; Shaw, 2000:181). Aunque algunas informantes como Sajeeda asumen la situación con normalidad, la posición de otras como Fátima con respecto a este reparto es de clara oposición.

“A vegades la meva mare m’ha demanat que rentés per exemple els plats o, “Limpia la casa”, o així... Pues jo no, no. A vegades sí que ho faig, però és una inversió de temps molt gran, (...) són activitats que hem de repartir, però la meva mare no vol *repartir-los*. L’únic que és la seva responsabilitat i després meva i de la meva germana. Les dones ho fan i a mi això em molesta i jo li dic: “Fins que tu no aprens a repartir les coses, repartir-les bé, jo no les faré”. En *plan* “Jo mai faré les coses de casa”.”<sup>90</sup> **Fátima**

Por otro lado, muchas informantes explican que han podido dedicarse al estudio por completo, gracias a que sus hermanas mayores o madres se han hecho cargo de todas las responsabilidades.

“La meva mare era conscient que no teniem temps i sempre deia: “El temps que teniu, estudieu. Rentar plats i netejar la casa, ja faig jo. Teniu coses més importants”.”<sup>91</sup> **Shazia**

“Como tengo hermana mayor que su marido está en Pakistán y ella vive con nosotros... Y como está mi madre, pues ellas dos hacen todo el trabajo de casa y yo me quedo con mi trabajo del cole.” **Asma**

Por otro lado, considerando las dimensiones de las familias, y dado que las mujeres asumen casi por completo el cuidado de los hijos, aun en caso de querer trabajar, es frecuente que pasen varios años dedicadas exclusivamente a las tareas reproductivas y alejadas del mundo educativo y laboral. Así, en el caso de las informantes que llegan con hijos pequeños, estas responsabilidades retrasan notablemente su aprendizaje de las lenguas locales y limitan su círculo de socialización (Arrasate, 2017). Así describe Nasra sus primeros años antes de vincularse con el ámbito asociativo pakistaní.

“Antes yo pensaba que no puedo hacer nada, que ya había perdido y tengo que vivir así con mis hijos, no sé qué... Y yo ahora pienso que siguiendo mi vida de antes podía ser hasta hoy enferma, porque casa, casa, casa. Haz comida, limpia casa, con niños... Porque yo antes mi vida era diferente, mis hijos eran pequeños... (...) Yo era ama de casa, totalmente una mujer típica

---

<sup>90</sup> “A veces mi madre me ha pedido que lavara por ejemplo los platos o, “Limpia la casa”, o así... Pues yo no, no. A veces sí que lo hago, pero es una inversión de tiempo muy grande, (...) son actividades que tenemos que repartir, pero mi madre no quiere repartirlas. Lo único que es su responsabilidad y después mía y de mi hermana. Las mujeres lo hacen y a mí esto me molesta y yo le digo: “Hasta que tú no aprendas a repartir las cosas, repartirlas bien, yo no las haré”. En *plan*, “Yo nunca haré las cosas de casa”.”

<sup>91</sup> “Mi madre era consciente de que no teníamos tiempo y siempre decía: “El tiempo que tenéis, estudiáis. Lavar platos y limpiar la casa, ya hago yo. Tenéis cosas más importantes”.”

pakistaní. Mi estilo era así y tenía hijos pequeños y estaba como sola con mis hijos. Siempre, siempre, siempre.” **Nasra**

Además, puesto que en muchos casos las mujeres no disponen de un tejido familiar que las ayude a hacerse cargo de los hijos y acceden a trabajos precarios y mal remunerados, en ocasiones consideran más rentable ocuparse personalmente del cuidado de los hijos que pagar una guardería. Esta decisión, en combinación con los factores previamente estudiados, se traduce en un abandono frecuente del mundo laboral después del matrimonio (Arrasate et al., 2017:124).

“Hay que tener en cuenta que hay mujeres sobre las cuales recae totalmente el cuidado de los hijos, de los otros familiares y del hogar sin la posibilidad de compartirla con los maridos o con otros miembros de la familia. En estos casos, acceder al mundo laboral significaría una carga brutal y tener que hacer una doble o triple jornada. No se puede pensar trabajar el acceso de las mujeres pakistaníes al mundo laboral sin trabajar en paralelo una corresponsabilidad de las parejas y del estado en el cuidado de los hijos y del hogar. Las largas jornadas laborales y la precariedad de las condiciones laborales de los hombres pakistaníes son un obstáculo muy grande, más allá de la tradicional división cultural de los roles de género” **Mediadora\_1**

Los resultados previamente expuestos corresponden con las observaciones de Dale (2002) y Dale et al. (2002) acerca de las oportunidades laborales de las mujeres pakistaníes en el contexto británico, según las cuales, las tasas de empleo más bajas corresponden a las mujeres con hijos. Por otro lado, es preciso considerar los procesos migratorios dentro de un marco socioeconómico, político e histórico más amplio (Brah, 1996). Así, en el contexto británico, se produjo una notable incorporación de mujeres al trabajo debido a la situación de crisis y la necesidad de proveer para las familias. Sin embargo, en el contexto catalán, la escasa demanda de mano de obra poco cualificada y las barreras para acceder a otro tipo de trabajos podrían dar lugar a una realidad bien distinta. Además, es preciso tener presente que las jóvenes se incorporarán al mundo laboral en un contexto global de precarización y retroceso de los derechos de los trabajadores. En este sentido, el impacto en los modelos de inserción que tendrá el acceso progresivo de las mujeres a niveles más altos de educación en destino requerirá nuevos análisis.

Por último, más allá del ámbito laboral, desde la esfera privada, el ámbito informal y el asociacionismo, aparecen toda una serie de acciones desarrolladas por mujeres inmigrantes que han quedado invisibilizadas, aun cuando su alcance pasa a actuar en el ámbito público y favorecen la convivencia y la integración social (Solé et al.,2013:63). Dentro del colectivo de mujeres pakistaníes de Barcelona, destacan asociaciones como Pakmir, ECOP o ACESOP que, como se verá en detalle a lo largo del capítulo, contribuyen a la creación y el mantenimiento de redes de ayuda en los ámbitos educativo, cultural o laboral. Varias de las informantes están vinculadas con estos y otros colectivos y los consideraban una parte importante de su participación en el espacio público. Además, como se vio en el caso de las hermanas de Leyba, a menudo las mujeres se encargan de enseñar el Corán o dar clases de repaso en sus casas a otros miembros más jóvenes de la comunidad y participan en otro tipo de actividades vinculadas con la comunidad.

Presentados los mecanismos de llegada y los factores generales que condicionan la incorporación a la sociedad receptora de las mujeres pakistaníes, en la próxima sección nos centraremos en las características de las experiencias educativas de las jóvenes una vez establecidas en Barcelona y cómo estas experiencias condicionan sus perspectivas laborales.

## 8.2 Experiencia escolar

### 8.2.1 Contexto escolar: segregación y reproducción

Las características de la escuela a la que las alumnas pakistaníes acceden son uno de los elementos estructurales fundamentales a la hora de condicionar sus experiencias educativas. Además, los resultados de las pruebas PISA en función de la nacionalidad de los padres de los alumnos, ponen de manifiesto que la influencia del tipo de escuela en los resultados académicos del alumnado es especialmente acusado en el caso de los hijos de familias inmigrantes (Cebolla-Boado:2015).

Un aspecto que aparece de manera recurrente en los testimonios de las informantes es la elevada presencia de alumnado inmigrante en sus escuelas (Comas et al. 2008: 19). Parte de esta composición se explica porque, como se vio en la sección previa, las informantes residen en barrios con mucha población inmigrante (como es el caso del Raval, o el barrio de Artigues Sant Roc). Sin embargo, la segregación escolar es un fenómeno en aumento en las escuelas catalanas y que está relacionado no solo con las características de la población de dichos barrios, sino también con la política educativa local (Alegre et al., 2008a; Bonal, 2012; Carrasco, 2008; Pàmies, 2013). Así, en el caso del Raval, si bien el porcentaje de población extranjera del barrio es del 49%, el 90% del alumnado de los centros educativos procede de familias inmigradas (Fundació Tot Raval, 2017).

Un ejemplo de esta política segregadora es que las escuelas concertadas no están obligadas a admitir a una tasa concreta de alumnos inmigrantes y, por tanto, la inmigración se acumula en los colegios e institutos públicos (Bonal, 2013). Sin embargo, hay otros fenómenos como la tendencia de las familias locales a sacar a sus hijos de centros con un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes (Abbas, 2007: 87) que explican por qué escuelas como la que se describe en apartado 7.6, a pesar de haber sido concertada en su momento, también reúnen una altísima tasa de alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas. El siguiente testimonio de una profesora del centro, que se recogía en el apartado 7.6 describe este proceso de abandono progresivo por parte de las familias autóctonas no gitanas.

“Sant Felip era la escuela de chicas mejor vista del barrio, venía gente otros barrios de la zona. Era tipo internado, las alumnas que venían de lejos se quedaban a dormir. Con el tiempo, las familias trabajadoras que iban prosperando marchaban del barrio a otras zonas que son humildes pero mejor vistas y aquí ellos (los gitanos) se fueron poniendo y los de aquí fueron marchando. En principio eran tres líneas, después pasaron a dos. Luego pasó a ser una escuela de acción preferente... Teníamos muchas ayudas, menos ratio, porque eran casos de... Ahora, según cómo, todavía se conservan porque *habían* casos de niños muy complicados. Después empezaron a llegar los pakistaníes, porque abrieron una mezquita en el barrio... pero sobre todo porque se lo dicen unos a los otros. Y también después por aquella entidad que los designa... ¿Cómo se llama? La OME.”

Bonal et al. (2012:109) subrayan que la presencia de alumnado inmigrante en un territorio no es en sí misma un motivo para que el centro obtenga peores resultados. Así, dentro del contexto español, comunidades con un porcentaje semejante de inmigrantes, obtienen puntuaciones muy distintas en las prueba PISA (Bonal et al., 2012:112). Estos datos evidencian el papel del sistema educativo para dar una respuesta eficaz a la diversidad derivada de la inmigración. Según Cebolla-Boado y Medina (2011:620), si se controlan las variables socioeconómicas del

alumnado, no existe una correlación entre la concentración de inmigrantes y los resultados de los centros. Estos resultados refuerzan la importancia de desigualdad socioeconómica como fuente de inequidad educativa (Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011). El hecho es que, a menudo, las familias de origen inmigrante se encuentran también entre las clases menos favorecidas desde una perspectiva socioeconómica. Así, se escolariza al alumnado inmigrante y de contextos socioeconómicos bajos en centros segregados y se limita su acceso a un capital social vertical que pueda promover su movilidad ascendente (Pàmies et al., 2014).

De entre las consecuencias de acudir a un centro con muchos compañeros inmigrantes, una muy clara es la repercusión en las relaciones de socialización intercultural y el aprendizaje de las lenguas locales que tienen un gran impacto en la integración del alumnado. Aunque estos aspectos se estudiarán en detalle más adelante, se avanzan dos observaciones importantes de la presente investigación: por un lado, las experiencias de las informantes confirman los hallazgos según cuales, en los grandes núcleos urbanos de Barcelona el idioma de socialización es el castellano (Vilà, 2013). Sin embargo, la persistencia de las lenguas de origen (concretamente del urdu) característica de los centros con mucho alumnado pakistaní, contrasta con otros estudios (Alarcón et al., 2010; Ballestín, 2017) que apuntan hacia una asimilación lingüística y una pérdida de los idioma de origen entre los jóvenes nacidos en Catalunya o llegados en la infancia.

La persistencia de la lengua viene reforzada, además, porque frecuentemente las alumnas acuden a centros con una altísima presencia no solo de alumnos extranjeros, sino concretamente de alumnos originarios de Asia meridional. Tal es el caso de Asma (“Éramos en la clase 22, pues 18 o 20 eran de Pakistán y de Bangladesh”) que coincide con un porcentaje tan elevado de compatriotas que, a pesar de haber adquirido un buen nivel de castellano y catalán en la primaria, retrocede notablemente porque, en el tránsito a la educación secundaria, el urdu pasa a ser, además del idioma que habla en casa, su idioma de socialización escolar. Otras informantes como Fauzia, vecina del barrio del Raval, deciden cambiar de barrio justamente para evitar coincidir con un porcentaje tan elevado de alumnos originarios de Pakistán.

“En les classes que són 12 o 14 o 15, és que no sents parlar ni català ni castellà. Jo els hi dic, el que us aniria bé és parlar castellà i català, per si voleu buscar una feina. Jo els faig tot el raonament, però no és fàcil.”<sup>92</sup>**Profesora\_1**

Otras jóvenes como Umera o Pervasha que sí que acuden a centros con estudiantes de diversas nacionalidades coinciden en destacar que la presencia de alumnos nacidos en Catalunya o el resto de España es insignificante (“Hay alumnos de todos los sitios, pero españoles tenemos muy poquitos” **Umera**) e incluso nula (“Yo creo que no había ningún alumno español” **Pervasha**).

Por otro lado, además de la segregación que tiene lugar a escala inter-escolar, dentro de las propias escuelas se producen mecanismos de segregación que resultan determinantes en las trayectorias educativas de las alumnas (Pàmies, 2013:134). Estos dispositivos segregadores son, en ocasiones, justamente los mismos que pretenden responder a las necesidades especiales de los alumnos a fin de garantizar la equidad educativa.

---

<sup>92</sup> “En las clases que son 12 o 14 o 15, es que no oyes hablar ni catalán ni castellano. Yo se lo digo, lo que os iría bien es hablar castellano y catalán, por sí queréis buscar un trabajo. Yo les hago todo el razonamiento, pero no es fácil.”

Un ejemplo de ello es el aula de acogida que describe Fátima en la que se reúnen numerosos estudiantes de orígenes diversos y con necesidades educativas dispares. Fátima es, según su propia percepción, una de las pocas informantes escolarizada en un centro con no demasiado alumnado inmigrante. Aquí conviene hacer un inciso y apuntar que no se dispone de los datos objetivos acerca de la presencia de inmigrantes en la escuela de Fátima y que su percepción de que “no son demasiados” se establece quizá en comparación con otros centros educativos que conoce, puesto que los 40 alumnos que, según la alumna, se reparten en las aulas de acogida son un número significativo. Así, según su percepción, las características del centro hacen que no se dediquen los esfuerzos necesarios para promover las vocaciones educativas de este alumnado.

“Féiem classes de català, de socials i de geografia, però és que no eren classes útils perquè els profes no eren experts en alumnes immigrants, eren profes que sobraven o jo què sé.”<sup>93</sup> **Fátima**

La informante atribuye la falta de recursos que se dedica a los estudiantes extranjeros a que se trata de un centro en el que la mayoría de los alumnos provienen de contextos socioeconómicos favorecidos. Según Fátima, el profesorado no alienta las vocaciones de los alumnos que no encajan con este perfil.

“Nosaltres vivíem en un barri bastant *cool*. Els pares tenien educació o feines estables, interès perquè els nens continuen estudiant, així que els professors no tenien *que posar-se una part seva* per motivar que els alumnes estudiïn. El 98% dels alumnes que vam sortir del batxillerat vam entrar el primer any a la universitat”.<sup>94</sup> **Fátima**

Pero es el acceso a etapas postobligatorias el que está fuera del alcance de muchos de los alumnos que acuden con Fátima al aula de acogida. La informante se frustra porque el ritmo de aprendizaje de los dispositivos de atención a la diversidad es muy lento y considera que es solo gracias a su tesón y su esfuerzo que consigue acceder a bachillerato. Los propios docentes son conscientes de la anormalidad de este hecho y alaban su capacidad (“Els profes m’admiraven. Em deien: “Eres la única inmigrante que ha llegat aquí”). La asunción por parte del profesorado que sugiere Fátima acerca de la limitada proyección del alumnado inmigrante es, como se verá en próximas secciones, un importante condicionante de sus trayectorias educativas.

Además, las agrupaciones por niveles (a las cuales hacen referencia varias informantes) reproducen dinámicas de exclusión y los alumnos escolarizados y socializados en los niveles más bajos internalizan su escasa proyección educativa (Pàmies, 2013:134). Por un lado, al estar expuestos a un menor capital social vertical (porque comparten espacios con otros alumnos etiquetados como ‘no académicos’) sus aspiraciones de movilidad social se reducen y, por otro lado, las bajas expectativas que el sistema, sus profesores y sus compañeros tienen de ellos tienen un impacto muy negativo en su rendimiento (Slavin, 1991).

Aunque son varias las jóvenes que refieren haber sido escolarizadas en agrupaciones de nivel bajo, uno de los casos más representativos es el de Leyba, una alumna de 14 años de un centro de Sant Roc que lleva 8 en Barcelona y que, en el momento de la investigación, hacía parte de las asignaturas en el aula de acogida y el resto en un agrupamiento de nivel bajo. Leyba, que se

---

<sup>93</sup> “Dábamos clases de catalán, de sociales y de geografía, pero es que no eran clases útiles porque los profes no eran expertos en alumnos inmigrantes, eran profes que sobraban o yo qué sé.”

<sup>94</sup> “Nosotros vivíamos en un barrio bastante *cool*. Los padres tenían educación o trabajos estables, interés porque los niños continúan estudiando, así que los profesores no tenían que poner de su parte para motivar a que los alumnos estudien. El 98% de los alumnos que salimos del bachillerato entramos el primer año en la universidad”.

expresa con dificultad confundiendo castellano y catalán, ‘agradece’ que el nivel de su clase sea más bajo (considera que notablemente más bajo que el recuerda de Pakistán) porque asume que su capacidad no le permitiría sacar provecho de un nivel superior. Sin embargo, admite que no trabaja en casa y que, en términos generales, no necesita esforzarse mucho. Así, se observa que el bajo rendimiento de Leyba, más allá de sus habilidades personales también es fruto de una adaptación a un sistema que no espera mucho de ella y le exige poco. Esta experiencia respalda las hipótesis de Suárez-Orozco según las cuales las identidades escolares se crean en función de las posibilidades que se ofrecen al alumnado. Este fenómeno denominado “reflejo social envenenado” (*poisoned social mirroring*) tiene efectos muy negativos en el autoconcepto del alumno (Suárez-Orozco, 2004).

En ocasiones, los docentes se muestran contrarios a este tipo de agrupaciones, pero admiten que acuden a ellas en situaciones determinadas, muy relacionadas con su condición de escuelas segregadas. Por ejemplo, en el caso de la escuela Sant Felip, llegan alumnos nuevos constantemente y, según explican los profesores, resulta muy difícil mantener un nivel adecuado a las necesidades de los alumnos que se van incorporando sin disminuir el nivel general. Los profesores apuntan que una adaptación general puede tener consecuencias negativas, especialmente para los alumnos que quieren continuar en etapas post-obligatorias. Además, en contextos con un alto porcentaje de alumnado ‘nouvingut’, las dificultades para atender a este alumnado en el aula ordinaria han hecho que en determinados centros todo el temario se imparta en el aula de acogida.

“En el Raval i dos o tres centres més, excepcionalment, els alumnes fan totes les hores a l'aula d'acollida, perquè, como que són tants, i les classes ordinàries no poden assumir el volum... És tant volum, que costava molt atendre'ls bé a l'aula ordinària i, per això, excepcionalment, es fa així. A mi m'agradaria que fos una mica *mix*, que els primers mesos estiguessin allà, però després poguessin anar sortint...”<sup>95</sup> **Profesora\_3**

Si bien se intenta que este tipo de agrupaciones sea flexible, atendiendo a los fenómenos previamente mencionados, es probable que se produzca una adaptación tanto de los alumnos como de los docentes a la situación que se genera (Foley, 1991; Pàmies, 2013; Rosenthal y Jacobson, 1968; Slavin, 1991). Por otro lado, a pesar de la percepción de los docentes, según Slavin (1991:69), este tipo de agrupamientos tampoco mejora el rendimiento de los alumnos escolarizados en los niveles de mayor exigencia.

Por otro lado, el hecho de que Sajeeda, aunque no especifica que acudiera a una agrupación de nivel bajo, obtenga el graduado escolar en tres años, a pesar de las importantes dificultades de comprensión que manifiesta, también sugieren que las exigencias académicas del centro en el que estaba escolarizada se han ‘adaptado’ a sus supuestas necesidades o que ha tenido acceso a un currículo poco riguroso. En su caso, esta adaptación supone un serio problema cuando decide continuar estudiando y se da cuenta de que presenta unas carencias formativas que no le permiten sacar partido real de las distintas formaciones y cursos a los que asiste.

Las observaciones de Asma acerca del contexto de educación secundaria en el que estuvo escolarizada en 1º y 2º de la ESO, junto a una abrumadora mayoría de estudiantes originarios de

---

<sup>95</sup> “En el Raval y dos o tres centros más, excepcionalmente, los alumnos hacen todas las horas en el aula de acogida, porque, como son tantos, y las clases ordinarias no pueden asumir el volumen... Es tanto volumen, que costaba mucho atenderlos bien en el aula ordinaria y, por eso, excepcionalmente, se hace así. A mí me gustaría que fuera un poco *mix*, que los primeros meses estuvieran allà, pero después pudieran ir saliendo...”

Asia meridional, también apoyan estos análisis. Asma recuerda que en este instituto, localizado en el barrio del Raval, el nivel de los estudios también era mucho más bajo que el del centro concertado al que empezó a acudir después de mudarse a Torre Baró.

“En esa escuela, antes lo que pasaba era que... O sea, lo que yo vi es que si haces deberes y vienes cada día en clase y todo eso, ya te aprobaban. En ese momento el nivel de estudios tampoco era muy *alta*. Entonces, yo lo que vi es que profesores tampoco se preocupaban mucho de los alumnos. O sea, enseñaban las cosas por encima... Ahora me han dicho que han cambiado mucho y es muy difícil, pero antes no era así. Los alumnos lo que hacían es que hacían deberes, venían cada día y aprobaban. Yo estudiaba y sacaba buenas notas en exámenes, pero otros alumnos solo venían y ya aprobaban y yo pensaba: “¿Pero qué es esto?”” **Asma**

Las situaciones que ilustran las experiencias de las informantes son claros ejemplos en los que la institución educativa no cumple con su objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades y derechos al alumnado inmigrante, sino que se convierte en una herramienta de reproducción de desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1977). Como se verá en las próximas secciones, los factores que contribuyen a esta reproducción de las desigualdades son variados y a menudo se encuentran interrelacionados. Sin embargo, aunque la contribución de la perspectiva reproducciónista ha sido fundamental para el análisis de los sistemas y prácticas educativas, también es importante analizar los mecanismos y las prácticas que contribuyen a la inclusión y a la cohesión social (Flecha et al., 2007:1).

## 8.2.2 Etapas de incorporación: dispositivos de acogida y aprendizaje de las lenguas

### 8.2.2.1 Educación infantil

Un aspecto claro y que apoyan las experiencias de las informantes es que la dificultad de incorporación al sistema educativo aumenta con la edad a la que se produce. Además de la problemática que supone aprender las lenguas de acogida y adaptarse a un sistema educativo muy distinto del propio, la necesidad de tener que conseguirlo en un espacio de tiempo breve supone un gran desafío para las alumnas que se incorporan en etapas tardías. Si bien en el apartado de los relatos se recogen casos de jóvenes que, aun incorporándose tarde, consiguen acceder a etapas postobligatorias, en todos los casos requiere de ellas un esfuerzo y una dedicación encomiables.

La posibilidad de acceder a la educación en la etapa de preescolar es muy relevante porque los niños adquieren habilidades comunicativas y emocionales y se posibilita su estimulación lingüística (Bonal et al., 2012:113). Sin embargo, los alumnos extranjeros son uno de los grupos infrarrepresentados en esta etapa educativa (Pinyol-Jiménez, 2016).

Las experiencias de Umera y Fauzia corroboran esta situación de ventaja con respecto a las informantes llegadas en etapas posteriores. Tanto Fauzia como Umera, a pesar de haberse encontrado con algunas dificultades, consideran que su incorporación a la escolaridad fue sencilla y, citando sus propias palabras, “natural”. Ambas se muestran muy interesadas por los estudios y sus experiencias son claros ejemplos de trayectorias de éxito educativo. El caso de Shumaila, alumna de Sant Felip, nacida en Barcelona pero que no accedió a la escolaridad hasta

la primaria, reafirma la importancia de la estimulación lingüística en etapas preescolares. Si bien es cierto que, en el momento en que entrevisté a Shumaila, hacía tres años desde su regreso de Pakistán, no lo es menos que antes del viaje llevaba 8 años instalada en Barcelona. Así se desprende del pasaje en el que explica por qué opina que disminuyó notablemente su nivel de idiomas en los años que pasó en Pakistán.

“Había ido a Pakistán y nadie lo sabía catalán y castellano al Pakistán. Per això el meu pare va dir: “No hableu en català que así no queda bé enfrente que hablemos en català”. Havíem d’anar només allí a mirar cases, a construir cases i tornar... Però cuando hemos ido, hemos quedado allá, no queríamos volver, pero hemos volvido. Havíem ido 2 años y ni he parlat ‘vale’ y por eso he olvidado todo, però a primer d’ESO ja he recordat todo.” **Shumaila**

Aunque por la manera de hablar de Shumaila resulta difícil creer que haya nacido en Barcelona, hay una serie de circunstancias que explican sus dificultades de aprendizaje y que tienen que ver fundamentalmente con sus espacios de socialización. Su lengua materna es el punjabi, pero desde muy pequeña acude a clases particulares de urdu y Corán junto a otras amigas también originarias de Pakistán y Bangladesh. Por otro lado, además de no haber acudido a la escuela en etapas preescolares, la socialización infantil de Shumaila se produjo en urdu y punjabi: Shumaila es una de las informantes que forma parte de una densa red de familiares residentes en Barcelona; tiene un trato muy estrecho con sus parientes y, aunque es la hermana mayor, tiene muchas primas de su edad y mayores que en muchos sentidos son sus referentes. Su idioma de socialización en la escuela es el urdu y en el ámbito extraescolar punjabi y urdu: juega al críquet con compañeras de Pakistán y Bangladesh, ve la televisión en urdu e hindi, habla en punjabi con sus amigas y familiares, etc. Si bien Shumaila opina que el nivel de estudios de su escuela es asequible y no percibe la lengua como un problema grave (sorprendentemente, considera que su nivel de catalán y castellano es bueno, aunque por escrito algo peor), admite que las asignaturas de catalán, castellano y sociales le plantean algunas dificultades. Por otro lado, como se tratará en detalle en el apartado 2.6. no es el aprendizaje o el mantenimiento de las lenguas de origen lo que perjudica la adquisición de las lenguas locales, sino que son los espacios de socialización los que condicionan el empleo y el fortalecimiento de unos idiomas u otros.

#### **8.2.2.2 Educación primaria y tránsito a la secundaria**

Aunque la primaria es una etapa larga y el hecho de incorporarse al principio o al final puede suponer diferencias significativas, la totalidad de las informantes describen la etapa como un periodo muy bueno, tanto desde la perspectiva académica como desde la social. Si bien las experiencias de Rabia, Asma y Hina que llegan a Barcelona y acceden a diferentes cursos de primaria son muy distintas, en los tres casos destaca el contraste que se encuentran entre esta etapa y la secundaria. Así, mientras que la relación con su grupo de iguales se considera muy positiva en la primaria, su identificación étnica y religiosa implica un deterioro de estas relaciones con el tránsito a la educación secundaria (Mendoza, 2017:308). Además de la complejidad inherente a la adolescencia, en el caso de los hijos de inmigrantes se añaden las presiones externas para que integren determinados valores de la sociedad receptora. Estas presiones se hacen manifiestas en aspectos como la manera de vestir y, concretamente, el uso del velo.

“A mi hermana le ha pasado muchas veces en su escuela en ESO que le decían que tienes que quitar velo. Las españolas o las catalanas no querían ni mirar su cara, no sé si porque llevaba el



velo o no. Ahora, como que no lleva ni velo, va como ellas (...), ahora vienen a nuestra casa y todo. Pero cuando llevaba el velo, no tenía ninguna amiga. No sé si es por llevar el velo o no.”

**Sajeeda**

También Saman, que llega en 5º de primaria, regresa un año a Pakistán y vuelve en 1º de la ESO, describe una situación semejante: su primera experiencia en primaria fue muy buena, pero cuando comenzó la secundaria su mayor problema fue el rechazo de sus compañeros de clase al uso del pañuelo.

“En la Bastida hay mucha gente de fuera, de gitanos y todas esas cosas. Y había una chica conmigo que también era de Pakistán y ella no llevaba. Y sabes, que te comparan... ¿Por qué tú llevas pañuelo si ella no lleva? Y claro, como yo no hablaba tanto el idioma... Me costaba tanto y me quitaban... Hasta me han llegado a pegar (...) Esto ha sido en 1º de la ESO” **Saman**

Hina, que no lleva pañuelo y no ha sufrido una experiencia de estas características en el contexto escolar, sí que describe un sentimiento de unidad y pertenencia en la primaria que desaparece en el tránsito al instituto.

“L'escola (primària) era molt xula, molt guai (...) el millor record que tinc. A mi m'agradava molt l'escola perquè era un espai on podies connectar amb tothom. A l'institut sí que hi ha això de jo, tu, ells, nosaltres. Però a l'escola els nens no tenen aquest racisme o aquesta discriminació, a l'escola som tots, i a l'institut som ells i nosaltres, sempre estem separant, i a mi el record de tots, de nosaltres... El tinc aquí (se señala el corazón), m'agrada molt.”<sup>96</sup> **Hina**

Por otro lado, Fauzia, a pesar de sentirse particularmente satisfecha del tipo de relaciones que construyó en la etapa primaria, opina que el proceso de diferenciación no comienza en secundaria, sino que también es habitual entre niñas de edades tempranas.

“Como el barrio del Raval siempre ha sido súper multicultural, éramos de todo tipo en clase y es algo de lo que me enorgullezco mucho porque había filipinos, había latinoamericanos, había gente de aquí, no mucha, pero había alguno...Luego había gente de India, pakistani...A mí me gustaba relacionarme con toda la clase. Al ser niños, había mucho esto de segregarse porque buscas la zona de confort. (...) Entonces ellos muchas veces me decían que por qué no me quedaba con ellos solos y que por qué me iba con los demás que no son musulmanes.” **Fauzia**

Sin embargo, más allá de esta reflexión acerca de la segregación temprana, Fauzia considera que su paso por la primaria y el tipo de valores que le inculcaron en la etapa, le ha valido para saber defenderse en contextos adversos y reivindicar la diversidad.

“Las profesoras (...) nos han dejado un gran impacto de cómo ser una buena persona, de cómo respetar, de cómo interesarnos por los demás, porque como éramos todos de diferentes culturas, siempre había un día que siempre hacíamos cosas de cada cultura y así pues a un niño le enseñan a cómo ser respetado y cómo también hacerse respetar (...) Luego en el instituto pues nunca tenías problemas porque ya eras una persona que sabías como defenderte.” **Fauzia**

Aunque a menudo se ha criticado que el tratamiento de la interculturalidad en la institución educativa incorpora lo diverso de manera subalterna y no problemática sin cuestionar los principios de la desigualdad (como sugiere el día de ‘hacer cosas de otras culturas’ al que se

---

<sup>96</sup> “La escuela era muy chula, muy guay (...) el mejor recuerdo que tengo. A mí me gustaba mucho la escuela porque no sé, era un espacio donde podías conectar con todo el mundo. En el instituto sí que hay eso de yo, tú, ellos, nosotros. Pero en el colegio los niños no tienen este racismo o esta discriminación. En la escuela somos todos, pero en el instituto somos ellos y nosotros, siempre estamos separando. A mí el recuerdo de todos, de nosotros... Lo tengo aquí (se señala el corazón) me gusta mucho.

refiere Fauzia) (Carrasco et al., 2009:58), la percepción de Fauzia es que, en su caso concreto, le proporciona herramientas útiles para defenderse en contextos adversos, cosa que su experiencia vital refuerza en muchos sentidos.

En términos generales, todas las informantes que se incorporaron a la escolaridad en educación infantil o primaria comparten un buen dominio de las lenguas locales. Se desmarcan de esta tendencia algunas alumnas de Sant Felip y, en menor medida, Rabia (la hermana de Sajeeda). Sin embargo, en todos los casos se trata de alumnas más jóvenes que el resto de informantes y que aún están en etapas de escolaridad obligatoria, por lo que es difícil establecer una comparativa. Aun así, el tipo de circunstancias que se describían en el caso de Shumaila, son semejantes para otras alumnas como Leyba o su hermana Bilqees y cabe esperar que tengan un impacto en su conocimiento de las lenguas locales.

Por otro lado, las características de los centros a los que acuden algunas jóvenes pakistaníes al pasar a secundaria (como es el caso de Asma y Fauzia) hacen que su conocimiento de las lenguas locales disminuya a pesar de la eficacia de la inmersión lingüística en la etapa primaria. Asma, que en dos años de primaria había conseguido alcanzar un nivel bastante alto tanto de castellano como de catalán, retrocede notablemente en secundaria al coincidir en clase casi exclusivamente con alumnos de Pakistán y Bangladesh. Fauzia, después de nueve años escolarizada y con un conocimiento nativo de castellano y catalán, comienza a relacionarse exclusivamente en castellano dada la afluencia de alumnado latino en su escuela de secundaria y, aunque continúa siendo trilingüe, pierde la costumbre de expresarse en esa lengua.

### **8.2.2.3 Educación secundaria**

Los casos de las tres alumnas que se incorporan en educación secundaria son sensiblemente distintos e ilustrativos de la complejidad y la variedad de situaciones que tienen lugar. Fátima, Sajeeda y Pervasha se incorporan en 2º, 3º y 4º de la ESO respectivamente. Tanto Sajeeda como Pervasha repiten un curso, mientras que Fátima consigue llegar a bachillerato sin repetir. Sajeeda, como es el caso de muchas jóvenes pakistaníes, no obtiene ningún título después del graduado escolar; Pervasha continúa hasta bachillerato y Fátima consigue acceder a la universidad. Pervasha viene de una escuela con un nivel muy alto, se incorpora en el tercer trimestre de 4º y al año siguiente lo vuelve a hacer y lo aprueba sin demasiados problemas. Aunque las asignaturas de ciencias le resultan muy sencillas, tiene ciertas dificultades con las lenguas, pero los profesores del centro al acude consideran que, después de unos meses en el aula de acogida, ya está preparada para incorporarse al grupo ordinario. Como se describió en los apartados previos, el paso de Fátima por el aula de acogida es más largo (pasa dos cursos enteros) y frustrante, porque siente que pierde el tiempo y no aprende. Cuando finalmente se incorpora al aula ordinaria, debe hacer un esfuerzo muy grande para adaptarse al nivel de sus compañeros. Por su parte, Sajeeda describe el idioma como su mayor problema y, en los tres años que pasa en el instituto, hace la mitad de las clases en el aula de acogida. Sin embargo, como se apuntó previamente, sus enormes dificultades para continuar la educación post-obligatoria ponen en duda que en este tiempo adquiera las competencias fundamentales necesarias.

Las experiencias de las tres alumnas confirman los aspectos que se apuntaban en el apartado teórico acerca de la pertinencia de hacer del aula de acogida un espacio abierto y temporal

(Alegre et al., 2008b; Alegre, 2011; Ballestín, 2017). Concretamente, según Ballestín, (2017:41), después de un periodo de entre dos y tres años, los alumnos que permanecen en el aula de acogida no mejoran su conocimiento de la lengua o lo hacen muy ligeramente. Así, la experiencia de Leyba, que lleva 8 años asistiendo, ejemplifica un caso de ‘cronificación’ que, como se apuntó en el apartado de la segregación, no tiene un impacto positivo en su aprendizaje, sino todo lo contrario.

Otro caso ilustrativo es el de Saman, que cursa 1º y 2º de ESO casi por completo en el aula de acogida. En 3º decide cambiarse de centro pero, finalmente, por problemas burocráticos no se cambia. Aunque, inicialmente, por decisión del profesorado (con la que ella se muestra de acuerdo) vuelve al aula de acogida, su tutora le sugiere que se incorpore al aula normal con el siguiente argumento: “Si no empiezas a aprender ahora, no vas a aprender nunca”.

Esta afirmación evidencia la falta de confianza de la profesora en la capacidad formativa del aula de acogida y apoya la importancia de hacer que la incorporación al aula ordinaria se produzca lo antes posible y que el aula de acogida no se convierta en un reducto al que se deriva a los alumnos con un nivel bajo o dificultades lingüísticas (Alegre, 2005). Por otro lado, la proximidad que Saman siente con los otros alumnos del aula de acogida hace que el tránsito al aula ordinaria no le urja. Especialmente, teniendo en cuenta la situación de acoso que, como se vio previamente, vive en el aula ordinaria debido a su pañuelo. Saman explica que en el aula de acogida, que es donde pasaba la mayoría del tiempo, no tenía este tipo de problemas.

Así, el confort relacional que los alumnos experimentan en el aula de acogida (en contraste con las dificultades que experimentan en el aula ordinaria) puede fomentar un repliegue en base a la procedencia (Vilalta, 2015:274). Este fenómeno se observa tanto en el caso de Saman como en el de las alumnas de la escuela Sant Felip. Además, en consonancia con lo que se observó en el apartado de la segregación los alumnos que acuden a estos dispositivos, tienden a ocupar posiciones más periféricas en el contexto escolar (íbid.).

Otro aspecto interesante es que tanto Saman como Fátima o Pervasha (y otras muchas informantes) destacan que, a diferencia de lo que sucede en el aula de acogida, cuando se incorporan al aula ordinaria, el idioma de socialización e incluso el que utilizan algunos profesores es el castellano, aspecto que coincide con los hallazgos de otros estudios (Reyes y Carrasco, 2018:7). Este hecho sitúa a las alumnas en una clara situación de desventaja académica y dificulta sus posibilidades de sociabilización. Según Gibson et al. (2013:101), estar separado del grupo ordinario durante periodos largos de tiempo supone un importante impedimento para los alumnos. Si, además, en el momento de unirse al grupo ordinario no se domina su lengua vehicular, la dificultad para socializar aumenta.

#### **8.2.2.4 Bachillerato**

Finalmente, el caso de Shazia, que es la única alumna que se incorpora en bachillerato, presenta una realidad distinta y, en cierto sentido, opuesta. En el caso de Shazia, no hay ningún programa de acompañamiento lingüístico y el esfuerzo necesario para adaptarse al nivel del centro recae exclusivamente en ella. Ya es un hecho extraordinario que Shazia pueda acceder al bachillerato sin tener el equivalente a 4º de la ESO convalidado. Esto es posible gracias al capital social, los contactos y la influencia de su familia, pero es muy habitual que las jóvenes que llegan en

etapas post-obligatorias, como es el caso de las hermanas de Fátima y Asma, no consigan acceder a la educación formal.

En vista de la dificultad de aprender las dos lenguas locales, Shazia decide concentrarse en el catalán, lo cual supone una decisión estratégica en varios sentidos porque, además de ser la lengua de instrucción, se trata de una lengua percibida como más prestigiosa, que permite acceder a mejores puestos de trabajo y que resulta clave para conseguir una movilidad social ascendente (Alarcón et al., 2010:211). Por otro lado, las características del centro al que acude Shazia implican que no haga la asociación dicotómica que si hacen muchas jóvenes pakistaníes según la cual el castellano es lengua de socialización y el catalán la lengua de instrucción. Además, Shazia demuestra una cierta displicencia hacia el castellano y sus hablantes, como cuando se refiere a su profesora de castellano como “la típica persona castellano parlant”, tal vez asociando la lengua con las clases trabajadoras, la inmigración o, como sucede con el punjabi en origen, a los ámbitos no académicos ni institucionales (Larrea, 2016). Si bien el caso de Shazia es un ejemplo paradigmático de determinación personal y esfuerzo, el apoyo (incluso la presión) familiar así como su capital educativo (ambos progenitores tienen estudios universitarios), y sus experiencias educativas previas en un centro de élite en Pakistán son, sin duda, aspectos que facilitan que su trayectoria sea exitosa.

### 8.2.3 Problemática burocrática e institucional

La experiencia de Shazia ilustra dos problemática habituales que afectan a muchas jóvenes pakistaníes y que ya se habían introducido en secciones previas: la dificultad en la convalidación de títulos (Arrasate et al., 2017:30) y los obstáculos a la incorporación en etapas post-obligatorias. Aunque la situación privilegiada de Shazia le permite atajar ambos problemas, las experiencias de otras informantes reflejan situaciones muy distintas.

En primer lugar, se observa que muchas jóvenes no están al corriente de la necesidad de convalidación de títulos y descubrir que no podrán acceder a la educación a su llegada es la primera decepción. Puesto que el proceso de homologación de títulos es lento (Godenau et al., 2015:114), a menudo se encuentran sin saber muy bien qué hacer, ya que no disponen de información suficiente acerca de los mecanismos que les podrían permitir irse formando en paralelo hasta que la convalidación sea efectiva. Varias informantes refieren casos de familiares o amigas que se apuntan a diferentes centros para aprender las lenguas locales. Se trata en todos los casos de cursos con pocas sesiones semanales y, entre la lentitud del aprendizaje y la no obligatoriedad, a menudo las jóvenes acaban desanimándose y abandonando los cursos.

En el caso concreto de las hermanas de Fátima y Asma, aun después de varios años instaladas en Barcelona, ninguna de las cuatro ha conseguido adquirir un nivel de usuaria autónoma ni en castellano ni en catalán. Por otro lado, como se vio en el apartado acerca de los distintos patrones de inserción, la problemática con la homologación de títulos es un aspecto que afecta no solo a las mujeres que quieren continuar estudiando, sino también a aquellas que quieren acceder al mercado laboral.

Asimismo, se observan casos de trayectorias educativas interrumpidas como sucede con las hermanas Misbah y Shazahda que, después de estar tres años escolarizadas, viajan a Pakistán cuando están en 3º y 4º de la ESO respectivamente. Aunque, igual que sucedía en el caso de

Shumaila, la perspectiva de la familia es que sea un viaje corto, se acaba alargando y, a su regreso, las hermanas no pueden continuar en el centro de escolaridad obligatoria al que asistían. Para que las alumnas no queden descolgadas, una profesora les ofrece incorporarse a unas clases de castellano para madres de alumnos.

“Això va passar amb dos germanes que eren molt bones, però van marxar i van tornar al cap de ‘x’ i ja, per llei, no podien estar al *cole*. I sé que la Marta, que és la que hi té més relació, m’ho va dir... Per cert, que vénen la Shazahda i la Misbah (a la classe de mares)... Una feia 3r i l’altra feia 4t, van estar dos anys fóra i ja, clar... No pots fer res”<sup>97</sup> **Profesora\_1**

Aunque es evidente que el tipo de formación que sería adecuada para estas alumnas no es la que se ofrece en un curso de castellano para madres que desconocen el idioma, resulta ilustrativo que la profesora, las alumnas y sus familias coincidan en que no se puede hacer otra cosa. El desconocimiento del sistema educativo, las bajas expectativas, la preocupación por la seguridad de las hijas, la importancia de las relaciones de confianza que ya se han establecido con las docentes del centro y el abandono institucional son algunas de las razones que pueden estar detrás de este consenso. Por otro lado, aunque su situación personal es distinta, la historia de estas hermanas recuerda a lo que le sucede a Sajeeda, que ya con el título de graduado escolar pero incapaz de continuar con la formación reglada, va a parar a una clase de castellano de un nivel muy inferior al suyo.

Como se vio en el caso de las hermanas Sajeeda y Rabia, además de la problemática de acceso, aparecen otras trabas a la escolarización derivadas de la presencia de irregularidades en sus documentos de identificación personal. Por ejemplo, como se explicó en sus relatos de vida, en Pakistán, como en otros países islámicos, el uso de los apellidos no es prominente. El nombre completo no corresponde al nombre y el apellido heredado del padre, sino que la familia elige una serie de nombres para los hijos y el sobrenombre del padre se incluye o no, en función de las circunstancias. Esta situación complica notablemente el rastreo del parentesco y, aunque se empleen otros mecanismo, puede dificultar la tarea de las instuciones a la hora de escolarizar a los hermanos de una misma familia. Dada la preocupación acerca de la seguridad de las hijas que presentan varias familias y que se retomará en detalle más adelante, este tipo de confusiones puede tener consecuencias importantes.

Otro aspecto que se desprende del análisis de las entrevistas, además del distinto uso de nombres y apellidos en origen y en destino, es la presencia de irregularidades en el registro de determinados aspectos como la edad, que dificulta la incorporación del alumnado siguiendo los procedimientos normales.

“Si, el que passa es que aquí en els papers tenia 16-17 anys però en realitat tenia 18; els papers li van fer més tard i havia tingut problemes”<sup>98</sup>. **Fátima**

“Yo cumplí el 1 de Marzo pero eso es porque cuando teníamos que venir aquí cambiaron la fecha pero yo nací el 18 del mes de Mayo”. **Rabia**

---

<sup>97</sup> “Esto pasó con dos hermanas que eran muy buenas, pero marcharon y volvieron al cabo de ‘x’ y ya, por ley, no podían estar en el cole. Y sé que la Marta que es la que tiene más relación, me lo dijo... Por cierto, que vienen la Shazahda y la Misbah (en la clase de madres)... Una hacía 3r y la otra hacía 4t, estuvieron dos años fuera y ya, claro... No puedes hacer nada”

<sup>98</sup> “Si, lo que pasa es que aquí en los papeles tenía 16-17 años pero en realidad tenía 18; los papeles se los hicieron más tarde y había tenido problemas”.

“... Falsifiquen ells la edat en el moment de fer el tràmit d’immigració..Jo en vaig tenir a 1r d’ESO un *pobrissó* que no tenia ni, ni, ni... Devia tenir 8 anys, era la mascota de tota la classe.”<sup>99</sup>

#### **Profesora\_1**

A pesar de la valoración de la profesora de la última cita, estas irregularidades pueden deberse a causas variadas: imprecisiones que aparecen en el libro de familia, modificaciones que se introducen a propósito por algún motivo (simplificar la reagrupación, traer a los hijos mayores de edad, etc.) o errores administrativos en registro o la traducción de los documentos, etc. Además, no son patrimonio exclusivo de las personas de origen rural, sino que incluso en contextos urbanos como el de Fátima (originaria de Rawalpindi) suceden a menudo, incluso en familias de orígenes socioeconómicos privilegiados. Tal es el caso Nasreen, nacida en Islamabad y estudiante de doctorado de química que, mientras estaba haciendo una estancia de investigación en la Universidad Autónoma, me explicó que su familia no la había inscrito en el registro hasta que cumplió dos años y que su edad real no se correspondía con la oficial.

Por otro lado, este tipo de irregularidades fueron motivo de denegación de un elevado número de visados de reagrupación (Sáiz, 2010:59), lo que condujo al Ministerio de Asuntos Exteriores a elaborar un informe al respecto (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2011).

Aunque la trascendencia de este tipo de problemáticas y trabas institucionales depende de muchos factores, es indudable que se trata de una dificultad añadida al ya de por sí complejo proceso de incorporación a la institución escolar y que suponen prejuicios adicionales y dificultades de acceso formal a la plena ciudadanía (Ballestín, 2017:189).

### **8.2.4 Experiencias previas y comparativa con origen: fortalezas y debilidades**

#### **8.2.4.1 Conocimientos previos e idioma de instrucción en origen**

Como se trató en detalle en el apartado del sistema educativo pakistaní, uno de sus problemas fundamentales es la enorme disparidad en el acceso y la participación en el proceso educativo en función de la clase social, la etnia, el género o el lugar de residencia (Zia, 2003:43). De las alumnas con experiencias de escolarización en Pakistán, las hay que han pasado por centros de élite (*Shazia*), *medium schools* (Fátima, Tazeem, Kubra, Fajar), escuelas públicas de contextos rurales (*Sajeeda*) y *madrassas* (Saman). Esta elección de unas escuelas u otras está muy relacionada con la extracción socio-económica de las familias (Rahman, 2005),

Varios profesores coinciden en la heterogeneidad formativa del alumnado pakistaní y la importancia que tienen aspectos como la procedencia rural/urbana o el conocimiento de inglés. Así, los docentes explican casos de alumnos que llegan a secundaria con nociones muy vagas de todas las materias (como la alumna de Sant Felip que no sabe contar más allá de 90) y otros que, sabiendo inglés, tienen más facilidad para aprender las lenguas locales y se adaptan muy rápidamente al nivel de las clases en destino. El siguiente pasaje ilustra de la percepción de una de las informantes acerca de esta disparidad entre escuelas en origen:

---

<sup>99</sup> “... Falsifican ellos la edad en el momento de hacer el trámite de inmigración. Yo tuve a 1r de ESO un pobrecito que no tenía ni, ni, ni... Debía de tener 8 años, era la mascota de toda la clase.”

“Totes les escoles al Pakistan són privades, de públiques n’hi ha molt poques i la qualitat és molt *cutre*. Nosaltres anàvem a una privada, però era de pagar molt poquet i no, l’educació era molt malament, fatal, sí, perquè existeix un sistema educatiu que no està reglat. O sigui, el que fas al Pakistan, si ets ric pots anar a una escola molt bona, però si és una escola molt bona, imiten el model anglès, tenen de tot en anglès, els llibres tenen posat d’edició Oxford i estudien tot en anglès. Nosaltres fèiem anglès, però no s’aprenia gaire, anaves passant de curs però no aprenies res. Quan vaig arribar aquí sabia escriure bé però el coneixement de la cultura, el coneixement de la història del Pakistan, coses així. (...) Però no teníem coneixements, tampoc fèiem comprensió lectora, coses així no les fèiem al Pakistan (...) Per exemple a classes d’informàtica no sabia utilitzar l’ordinador, jo tenia sort que a casa meva els meus germans tenien un ordinador. Era molt *cutre*, però a vegades, una vegada al mes l’utilitzava jo i sabia una mica com funcionava però molt poquet.”<sup>100</sup>. **Fátima**

En este extracto, Fátima, alumna de una *medium-school*, aborda una serie de temas clave como son el idioma de instrucción, la disponibilidad de infraestructuras, las características del currículum y la metodología de enseñanza. También resulta interesante la manera en que la alumna considera que sus conocimientos previos no son válidos o útiles en el nuevo contexto, cuando explica que sabía escribir en urdu y aspectos de la historia y la cultura de Pakistán, pero que “no teníem coneixements”. Aunque generalmente los centros llevan a cabo evaluaciones antes de iniciar la escolarización de los alumnos en el nuevo sistema educativo, la inexistencia de expedientes académicos o criterios oficiales para equiparar los conocimientos previos, en combinación con la falta de tiempo y recursos de los equipos de atención a la diversidad, impiden que se disponga de la información que sería necesaria para adaptar las estrategias de atención a la diversidad de forma individualizada (Alegre et al., 2008b:111).

La cuestión del idioma de instrucción (especialmente la posibilidad de cursar estudios en inglés) es uno de los aspectos en los que se manifiesta la inequidad educativa en origen (Zia, 2003:43), ya que genera una importante diferencia de oportunidades educativas y laborales (Rahman, 2004: 309). Sin embargo, aunque la diferencia de nivel de inglés es notoria en función del tipo de escuela al que acceden las alumnas, la vinculación colonial de Pakistán con el Reino Unido hace que, en términos generales, su conocimiento del idioma sea mucho mayor que el de sus compañeros locales (Alegre et al., 2007:67). Solo las jóvenes originarias de contextos rurales como Sajeeda y Rabia, consideran que el nivel de inglés del centro al que acudieron en Pakistán no era muy distinto del que se encontraron al incorporarse a la educación en destino. En el resto de los casos, la sorpresa por el bajo nivel de inglés tras la incorporación al sistema educativo en Barcelona es muy habitual.

Por otro lado, aunque saber inglés facilita notablemente el aprendizaje de las lenguas locales, varias informantes consideran que, en ocasiones, puede tener contrapartidas porque se acostumbran a hablar en esa lengua. Así, Rizwana, la hermana de Hina, primera alumna

---

<sup>100</sup> “Todas las escuelas en el Pakistán son privadas, públicas hay muy pocas y la calidad es muy *cutre*. Nosotros íbamos a una privada, pero era de pagar muy poquito y no, la educación *era* muy mal, fatal, sí, porque existe un sistema educativo que no está reglado. O sea, lo que haces en Pakistán, si eres rico puedes ir a una escuela muy buena, pero si es una escuela muy buena, imitan el modelo inglés, tienen de todo en inglés, los libros tienen puesto de edición Oxford y estudian todo en inglés. Nosotros hacíamos inglés, pero no se aprendía mucho, ibas pasando de curso, pero no aprendías nada. Cuando llegué aquí sabía escribir bien pero el conocimiento de la cultura, el conocimiento de la historia del Pakistán, cosas así... (...) Pero no teníamos conocimientos, tampoco hacíamos comprensión lectora, cosas así no las hacíamos en Pakistán (...) Por ejemplo en clases de informática no sabía utilizar el ordenador, yo tenía suerte que en mi casa mis hermanos tenían un ordenador. Era muy *cutre* pero, a veces, una vez al mes, lo utilizaba yo y sabía un poco como funcionaba pero muy poquito.”

pakistaní del centro de secundaria de Montcada i Reixac al que más tarde se incorporarían sus hermanos explica que, como le daba vergüenza hablar en catalán, durante varios años se comunicaba con sus profesores en inglés. Además, aunque había sido una alumna muy brillante en Pakistán, las dificultades de adaptación al nuevo sistema le generaron una cierta frustración. Como solo destacaba en inglés, se sentía más cómoda utilizando el idioma. Algo muy similar le sucede a Fátima:

“Jo entenia molt bé l'anglès, jo no m'expressava amb ningú a *ninguna* classe, però quan arribava la *profe* d'anglès ella es comunicava amb mi de forma directa, em deia: “Tu has de pronunciar, tu has de fer no sé què, tu has de parlar”. En aquell moment jo vaig començar a enfortir una mica el meu anglès en plan *google traductor*, pel·lícules en anglès. Tot el que fos per aprendre el més ràpid possible ho vaig fer... En lloc d'enfocar-me al català-castellà, ho vaig fer cap a l'anglès perquè era un punt fort”<sup>101</sup>. **Fátima**

Sin embargo, más que poner en duda las evidentes ventajas que supone saber hablar inglés, lo que ilustran las experiencias de las dos alumnas es la necesidad de sentir que sus habilidades se reconocen. Como observa Franzé (2002:288) en su obra “Lo que sabía no valía”, la falta de cauces lingüísticos para expresar sus conocimientos y habilidades hace que los alumnos que desconocen las lenguas locales perciban que sus competencias y saberes se devalúan, cosa que ya se observaba en el primer testimonio de Fátima. Así, además del valor comunicativo, las alumnas acuden al inglés para intentar destacar de alguna manera en un nuevo sistema en el que, a causa de su desconocimiento de los idiomas locales, se encuentran en posición de inferioridad.

Finalmente, cabe reflexionar sobre otra habilidad común a la mayor parte de las informantes que es su enorme riqueza lingüística. Así, además del urdu que es el idioma nacional, casi la totalidad de las jóvenes dominan una segunda de origen (frecuentemente punjabi, pero en algunos casos también *pahtuari*) y su conocimiento de inglés es, en términos generales, muy superior al de sus compañeros autóctonos. Según Carrasco (2001) (en Gibson et al., 2013), la manera en que se representan los idiomas en las escuelas responde a una ideología y refleja y refuerza unas determinadas relaciones de poder. Así, desde la institución educativa, se sigue considerando que el mantenimiento y el uso de las lenguas de origen es incompatible con la integración y que el multilingüismo es una excepción y un privilegio no reservado a los hijos de familias inmigradas (Martín-Rojo y Mijares, 2007:110). En lugar de proponer un modelo educativo que refuerce las lenguas de los grupos inmigrantes, la política lingüística impone la práctica exclusiva de las lenguas que se consideran de prestigio (Hélot, 2012 en Reyes y Carrasco, 2018:4). En este sentido, las experiencias pedagógicas destinadas a poner en valor las prácticas plurilingües, que son claves para reforzar el reconocimiento de otras fuentes de conocimiento son aún muy limitadas (Reyes y Carrasco, 2018).

---

<sup>101</sup> “Yo entendía muy bien el inglés, yo no me expresaba con nadie en ninguna clase, pero cuando llegaba la profe de inglés ella se comunicaba conmigo de forma directa, me decía: “Tú tienes que pronunciar, tú tienes que hacer no sé qué, tú tienes que hablar”. En aquel momento yo empecé a fortalecer un poco mi inglés en plan *google traductor*, películas en inglés. Todo lo que fuera para aprender lo más rápido posible lo hice... En lugar de enfocarme al catalán-castellano, lo hice hacia el inglés porque era un punto fuerte”.



#### 8.2.4.2 Sistema educativo, currículum y métodos pedagógicos

Otro aspecto en el que coinciden varias jóvenes es que la manera en que se enseña y se aprende es muy distinta en origen y en destino. Por ejemplo, en Pakistán el método docente está muy basado en la memorización y no se fomenta el pensamiento analítico o crítico (Dean et al., 2007:33 ;Goicoechea et al.,2012:168). Alegre et al. (2007:67) observan que frente a un sistema basado en los conocimientos cerrados, la memorización y el trabajo individual, el sistema local, en el que el conocimiento significativo ocupa una posición central, representa un cambio notable. Así, a su incorporación, las alumnas pakistaníes se encuentran con actividades que les son del todo desconocidas y que les exigen un esfuerzo adaptativo considerable.

“A part de l'idioma i tal, a mi em va costar adaptar al sistema d'estudi, això també és diferent. Al Pakistan educació és molt basada en memòria (...). Per exemple química, tu tens un tema de què és un àtom. Tens tota l'explicació, que si té un nucli, té electrons i no sé què. Ve l'examen i a l'examen et pregunten: Què és un àtom? I tu escrius tot, té un nucli, bla, bla, bla... (...) Fins i tot matemàtiques. Hi han problemes, sí, sí, al final de cada capítol hi han problemes, ¿no? Però el que passa és que professor resol problemes i a l'examen surten les mateixes problemes, el mateix escrit surt... I clar, tu memoritzes els problemes del llibre i treus un 10. Però aquí no passa això, aquí el que et demanen és aplicació... Has de poder relacionar idees, no és de memòria l'examen... A biologia jo vaig memoritzar tot l'ecosistema. Arriba l'examen i vaig treure un zero.”<sup>102</sup> **Shazia**

Como ella misma explica, Shazia ha recibido una educación muy exclusiva que no está al alcance de la mayoría de estudiantes pakistaníes y, aunque se encuentra con este tipo de dificultades, es capaz de superarlas a base de esfuerzo y trabajo. Bien distinto es el caso de Sajeeda y Rabia que, como se vio en sus relatos de vida después de varios años escolarizadas, continúan teniendo serios problemas con las actividades analíticas o creativas. Pervasha, que en Pakistán asistía a una escuela concertada en un núcleo urbano, representa una situación intermedia entre Shazia y las hermanas y, desde su punto de vista, una de las mayores dificultades es resumir que, como se recoge en el siguiente en el siguiente pasaje, es un concepto que no acaba de tener del todo claro.

“Te dan libro muy gordo y te dicen de hacer resumen. Yo personalmente resúmenes no había hecho nunca. (...) Algo de resumir sí que he hecho, lo que pasa es que a nosotros nos daban el texto hecho y lo que tienes que hacer es memorizar. O sea, que tienes que leer el texto, tienes que entenderlo bien y el resumen de esto tienes que memorizar. El último año en Pakistán, dos o tres veces ha pasado que la profesora nos ha dicho: “Haced el resumen vosotros”, nos ha dado el texto y tenemos que hacer resumen. Pero nos ha parecido muy difícil. O sea, resumen sí que hacíamos pero de manera diferente, o sea, que nos daban hecho, y memorizábamos, no es que teníamos que hacerlo nosotros.” **Pervasha**

---

<sup>102</sup> “Aparte del idioma y tal, a mí me costó *adaptar* al sistema de estudio, esto también es diferente. En Pakistán educación es muy basada en memoria (...). Por ejemplo química, tú tienes un tema de qué es un átomo. Tienes toda la explicación, que si tiene un núcleo, tiene electrones y no sé qué. Viene el examen y en el examen te preguntan: “¿Qué es un átomo?” Y tú escribes todo, tiene un núcleo, bla, bla, bla... (...) Incluso matemáticas. Hay problemas, sí, sí, al final de cada capítulo hay problemas ¿no? Pero lo que pasa es que profesor resuelve problemas y en el examen salen los mismos problemas, el mismo escrito sale... Y claro, tú memorizas los problemas del libro y sacas un 10. Pero aquí no pasa esto, aquí lo que te piden es aplicación... Tienes que poder relacionar ideas, no es de memoria el examen... En biología yo memoricé todo el ecosistema. Llega el examen y saqué un cero.”

Por otro lado, la costumbre de leer y memorizar genera unas pautas de disciplina y unos hábitos de estudio que tienen efectos positivos en la experiencia escolar y que son una de las estrategias de aprendizaje a las que acuden las alumnas en los primeros tiempos para aprender la lengua.

“Al principio en castellano y catalán lo que hacía es memorizar, memorizar y memorizar y aprobar, ya está. Memorizaba cosas, había palabras que no entendía, pero igualmente las memorizaba y ya está. Luego, después de hacer el examen, intentaba buscar el significado.”

#### **Iram**

A pesar de coincidir con Shazia en su valoración acerca de las limitaciones del aprendizaje memorístico, varias informantes como Iram, Kubra, Rizwana o Fátima (todas ellas escolarizadas en *medium-schools* en Pakistán) consideran que el nivel de las asignaturas de ciencias es más bajo en Barcelona de lo que recuerdan de sus experiencias de Pakistán. Esta percepción de mayor dificultad, concretamente en el campo de las matemáticas, concuerda con lo que observan Sánchez de Serdio y Vidiella (2014:12) y Rifà et al., (2010) en sus estudios acerca de la noción de éxito y las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes de India y Pakistán escolarizadas en Barcelona.

Resulta curioso el caso de Rizwana que, además de las clases ordinarias en el colegio, hacía lecciones de repaso de matemáticas con su tía economista. Al incorporarse a la escolaridad, le hicieron una prueba diagnóstica y los profesores consideraron que su nivel era suficiente como para que dedicase las horas de matemáticas a aprender catalán en el aula de acogida. Rizwana recuerda que en los dos años que dejó de hacer matemáticas empeoró notablemente y, cuando se volvió a incorporar a las clases, tuvo muchas dificultades. Su profesora, que conservaba el examen de acceso, se sorprendía de su retroceso y le solía decir: “Has cogido la mala costumbre española de no saber matemáticas”. En parte por este motivo, Rizwana perdió interés por las ciencias, que era a lo que pensaba dedicarse cuando aún vivía en Pakistán. Esta experiencia recuerda al concepto de *escolaridad subtractiva* (A.Valenzuela, 1999) que observa que, en ocasiones, el propio sistema educativo despoja a los estudiantes de minorías o hijos de familias inmigradas de sus competencias previas y, como se vio también en el caso de los idiomas, devalúa sus conocimientos.

Por otro lado, en Pakistán, aunque los exámenes son anuales, es frecuente que los alumnos tengan que memorizar las lecciones de un día para otro y que el volumen de esfuerzo y trabajo personal que se les requiere sea notable. Además, aunque las informantes opinan que la situación en origen está cambiando, recuerdan situaciones en las que la falta de trabajo se sancionaba gravemente llegando al castigo físico.

“Donde yo estudiaba ahí si tú no hacías deberes te pegaban o te expulsaban. También te decían: pon en pared y quedas de pie una hora, diez minutos, veinte minutos hasta que no acabamos esa clase. Ahora ya no es así porque los niños ya tienen miedo de eso, que me van a pegar y eso.”

#### **Sajeeda**

Por este motivo, a menudo las jóvenes se sorprenden de los pocos deberes que les ponen sus profesores y de su laxitud a la hora de reprender las conductas de los alumnos. Aunque varias alumnas coinciden a la hora de valorar que los profesores no utilicen castigos físicos, algunas opinan que a veces son ‘demasiado buenos’ y los alumnos no les toman en serio. Nasra, madre de cuatro hijos explica así su percepción acerca de la exigencia en destino:

“Antes, cuando yo estudiaba, estaba bien, estudios de Pakistán *eran muy estricto*. Teníamos siempre competición... (...) Porque allí yo veo como gente, que es importante que se vea que tienen que estudiar... Como empujan: estudio, estudio, estudio, pero no como aquí. Yo cuando

veo a mis hijos aquí, estando tan relajados a veces, yo pienso: “Nosotros no podíamos estar así”. Allí cuando tenemos examen, toda la noche tenemos que estudiar. Estaba como un estrés.”  
**Nasra**

“In Pakistan you study all the time, here the schoolmates complain about the difficulties of the subjects but it is very easy” **Kubra**

Aunque Nasra confía en el sistema educativo local, su testimonio recoge una preocupación habitual entre otras familias pakistaníes que es que sus hijos no estudien suficiente y estén perdiendo el tiempo en la escuela. Por otro lado, los miembros de ECOP observan que la escasa dedicación es una preocupación común entre las familias pakistaníes que consideran que sus hijos no se esfuerzan como lo hicieran ellos. Por otro lado, estas inquietudes pueden deberse no solo a las diferencias entre los modelos educativos sino a que, como se planteó en apartados previos, en ocasiones los alumnos acuden a centros en los que el nivel es realmente inferior a la media o están emplazados en agrupaciones de nivel bajo y tienen acceso a un currículum poco riguroso.

Si bien entre las madres de las alumnas del centro educativo del Raval que participaron en el grupo de discusión, varias apreciaban que en Barcelona el sistema de estudio fuera menos teórico y más aplicado, también las había que consideran que no era suficientemente exigente. Sin embargo, un aspecto en el que coincidían era en que sus hijos estaban muy satisfechos con el cambio de sistema educativo e iban a la escuela encantados (Rifà et al., 2010).

“Ells vindrien dissabte, diumenge i totes les festes.”<sup>103</sup> **Profesora\_1**

“La mente que yo tenía cuando era pequeña es que no quiero estudiar y faltaba mucho a mi cole (...) Empecé a estudiar muy bien cuando vine aquí. Me levantaba sola por la mañana. Mi familia no se lo creía.” **Asma**

Un último aspecto que sorprende a las alumnas y en el que difieren los sistemas educativos son los contenidos relativos al cuerpo y a la sexualidad presentes en el currículum en destino (Rifà et al., 2010:17). Así, por ejemplo, Asma explica que cuando se trataban temas de sexualidad en su colegio, ella se esforzaba por no prestar atención. A finales de 2º de la ESO, aún no tenía claro cuál era el proceso para quedarse embarazada y decidió consultarlo a sus compañeras.

“Pero claro, como me habían explicado mis amigas, yo tampoco me quedé de acuerdo, así que fui a hablar con una... Era una psicóloga del instituto: “¿Para estar embarazada qué hay que hacer?” Pero tampoco me quedé tranquila, no creas. Así que pregunté también a mi tía otra vez: “¿Hay que hacer?... O sea, ¿hay que tener sexo para estar embarazada y todo eso?”.” **Asma**

“Tenen molts complexos amb la sexualitat, amb el seu cos... Quan vaig arribar jo, em preguntaven que què era la regla, perquè ningú els hi explicat mai. Hi ha molt tabú”<sup>104</sup>  
**Profesora\_2**

Se observa que la comunicación entre padres e hijos en torno a temas sexuales es exigua y a menudo formulada en términos negativos: para incidir en la importancia de no practicar sexo antes del matrimonio o recordar que el sexo es un tema tabú (Kim y Ward, 2007:23). Así, a menudo, las jóvenes deciden no informar a sus familias sobre los contenidos educativos o las prácticas que piensan que podrían desaprobado (Rifà et al., 2010:17).

---

<sup>103</sup> “Ellos vendrían sábado, domingo y todas las fiestas.”

<sup>104</sup> “Tienen muchos complejos con la sexualidad, con su cuerpo... Cuando llegué yo, me preguntaban que qué era la regla, porque nadie se lo había explicado nunca. Hay mucho tabú.”

“Yo supongo que al haber nacido aquí todo me parecía muy normal lo que hacíamos en el colegio, también por ejemplo en clases de biología hablas sobre la menstruación, sobre los aparatos reproductores y a mí no era algo que: ¡Ostras!, no sé, yo sabía por aquel entonces porque eso ya es biología en quinto de primaria, pero yo ya sabía en aquel momento que estas cosas yo en casa no las puedo decir... Pero aun así, hacerlas en el colegio no me incomodaba ni nada (...) Además mis hermanos estas cosas también las habían estudiado y sabían que en algún momento las voy a dar, pero a ellos no les incomodaba y mi madre la verdad es que también ha sido siempre muy de mente abierta, ella siempre nos mandaba al colegio y seguramente ella también sepa que nos enseñan estas cosas, pero quizás prefiere no saberlo, quizás lo sabe pero prefiere no saber que lo hemos estudiado, es algo que agradezco también porque hay padres que sí lo saben y les prohíben a sus hijas de ir a estas clases.” **Fauzia**

Un caso interesante es el de Umera que decide generar un espacio de confianza con su madre en el que poder hablar de estos aspectos.

“Por ejemplo mi mamá y yo hablamos de sexualidad, hablamos de chicos, podemos hablar, de todo hablamos, sin ningún problema. Porque ella desde siempre conmigo... Bueno, no ella, sino que yo siempre he querido que tuviéramos una relación de ese tipo. Entonces fui yo misma la que empezó a hablarle de estas cosas”. **Umera**

Sin embargo, a pesar de la proximidad con su padre y lo mucho que ha mejorado su relación y la comunicación entre ellos, Umera asume que este tipo de conversaciones no serían posibles con él. Así, en línea con los hallazgos de Mendoza (2017:270), Umera considera que la libertad que ahora tiene y la flexibilidad que su padre le permite pasa por no hacer demasiado explícita su posición en determinados aspectos como las relaciones con los chicos o su percepción acerca de la religión.

#### **8.2.4.3 Superación, competitividad y capital étnico**

Otros dos aspectos característicos de la educación en Pakistán que ya se desprendían de la cita de Nasra, son la competitividad y la importancia de la manera en que el individuo representa los valores de la comunidad (Mandelbaum, 1988). La importancia de la competición, que por otro lado también está presente en el sistema local a través de la prescripción del éxito individual, aparece de manera reiterada en las experiencias educativas de las informantes. Como explica Fátima, en ocasiones esta competición sirve de motivación para esforzarse y sacar lo mejor de una misma, aunque a veces, como en su caso o el de Shazia, los altos niveles de auto-exigencia conducen a situaciones de estrés y malestar.

“A classe jo tenia fitxat si aquest noi treu bona nota, aquesta noia treu bona nota, sempre estàvem comparant les notes: “Qui ha superat, qui ha superat?” (...) Sempre intentàvem competir entre nosaltres mateixos i això sí que era bonic. (...) Jo era l'estrella i ara m'he adonat que no sóc l'estrella; he vingut aquí i he conegut gent que són més estrelles i jo no sóc un d'ells i a mi això em *fastidia*, em *fastidia* moltíssim.”<sup>105</sup> **Fátima**

---

<sup>105</sup> “En clase yo tenía fichado si este chico saca buena nota, esta chica saca buena nota, siempre estábamos comparando las notas: “¿Quién ha superado, quien ha superado?” (...) Siempre intentábamos competir entre nosotros mismos y eso sí que era bonito. (...) Yo era la estrella y ahora me he dado cuenta de que no soy la estrella; he venido aquí y he conocido gente que son más estrellas y yo no soy uno de ellos y a mí esto me fastidia, me fastidia muchísimo.”

Además, jóvenes como Asma o Iram describen situaciones de conflicto con otras alumnas pakistaníes ocasionadas por la rivalidad:

“En la ESO sacaba muy buenas las notas porque tenía amigas... Encima, cuando tenemos amigos, ponemos en competencia, ¿sabes? A ver quién saca mejores notas y todo. Y las amigas que tenía en la clase ellas pensaban que, como no sabía hablar, es porque he copiado y se lo decían al profesor (...) Es normal que se ponen celosas.” **Asma**

“A la hora de hacer mates, la profesora escribía algunas preguntas en la pizarra y decía: “¿Alguien lo sabe hacer?” Y yo estas preguntas las había hecho ya a Pakistán a un nivel súper alto. Y yo casi todo sabía hacer. Cuando vieron [sus compañeras de origen pakistani] que esta en inglés saca mejor nota que yo o en mates también, claro, se empezaron a poner celosas y no me ayudaban en nada. Cuando yo pedía ayuda, porque yo no entendía nada, me decía: “¿Esto no lo sabes?” Y yo decía: “No, pues claro que no, ¿cómo lo voy a saber yo?”, y me decían: “Pues es que no sé cómo vas a continuar”. O sea, en vez de animar y decir que tú puedes, siempre me decían: “Es muy difícil.” No me ayudaban de nada.” **Iram**

El primer pasaje retoma la ambivalencia de la competitividad, en parte motiva a Asma a trabajar y, por otro lado le ocasiona problemas con sus amigas. Sin embargo, Asma considera esa reacción de ‘celos’ como al algo normal. El segundo testimonio, recupera las observaciones que se apuntaban previamente acerca del alto nivel en las asignaturas de ciencias de algunas alumnas pakistaníes cuando se incorporan a la educación en destino. En el caso de Iram, en cambio, el rechazo de sus compañeras es más traumático y, como se verá más adelante, sume a la informante en una situación de aislamiento y tristeza que tarda en superar. Más que el hecho de la competitividad en sí mismo, sorprende el nivel de aceptación social tanto de la competencia como de las reacciones de disgusto que el éxito de las informantes tiene en algunas las compañeras y amigas.

En relación con la competitividad, una docente de Sant Felip describe un episodio en el que el padre de un alumno fue, junto a su hijo, a recoger las notas finales de curso. El padre le preguntaba obstinadamente qué posición ocupaba su hijo en el ranquin de calificaciones. Concretamente, quería saber si su hijo era el primero de la clase. La profesora, que apenas hablaba inglés y no estaba familiarizada con el sistema de clasificación de Pakistán, entendía que la duda era acerca del curso al que iba el hijo. El desencuentro duró hasta que el mediador, que estaba interpretando a otra familia, pudo intervenir, explicar a la profesora en qué consistía la pregunta y al padre que en Barcelona las calificaciones no se presentan de esa manera. La reacción de este último fue de clara decepción.

En su estudio acerca de la educación de un grupo de jóvenes musulmanas originarias de Asia meridional en Nottingham, Haw et al. (1998:142) observan que la importancia que se atribuye al éxito escolar está muy relacionada con el concepto de *izzat*, ya que ser una alumna destacada es una manera de atesorar prestigio y revierte en el buen nombre de la familia. Asimismo, Ballard (1994:15) en (Idriss y Abbas, 2011:35) observa que, puesto que el *izzat*, entendido como estatus en el seno de la comunidad, no es una condición permanente, la necesidad de mantenerlo y aumentarlo conduce a situaciones de competición constante. Aunque este podría ser una de los argumentos que explica el peso de la competencia entre las informantes, conviene apuntar que en esta referencia, Ballard considera *izzat* femenino los aspectos relacionados con la castidad, la virginidad, la fidelidad y otros atributos asociados a la ‘feminidad’, pero en ningún caso el éxito escolar. Sin embargo, otros autores como Ahmad (2001:144), Dwyer y Shah (2009:63) o B. Shah et al. (2010:1114) coinciden con Haw et al. (1998) en que el progreso educativo de las

hijas es una de las maneras de alcanzar estatus y prestigio. Por otro lado, la manera en que el éxito escolar femenino se incluye o no en el concepto de *izzat* informa acerca de la condición cambiante y flexible de las simbologías y la negociación de las construcciones culturales en distintos momentos y contextos.

Otro aspecto también relacionado con los referentes culturales que ya se intuía en algunos pasajes previos y que sorprende sobremanera a todas las informantes (independientemente de sus experiencias educativas previas) es la falta de respeto que sus compañeros de clase en destino muestran hacia sus profesores. Según H.Valenzuela (2010:191), la sociedad pakistaní es muy jerárquica y la percepción sobre el rango y el estatus continúa siendo deudora del sistema de castas hindú que influye en la autoridad, el reconocimiento y el respeto del individuo. Como se recoge en el siguiente extracto, la relación de las alumnas con los profesores está muy influida por la noción de respeto a la autoridad.

“Allí los profesores son como tus padres, tienes que respetar mucho y es lo que al principio decía... Yo no podía decir a mis profesores 'tú', me costaba un montón decir 'tú' y siempre decía 'usted'. Y ellos me decían. “No, usted no, somos como amigos”. Y allí no, como amigos no... Y me costaba mucho decir ‘tú’, pero muchísimo. Y la relación con los profesores, o sea, aquí los alumnos no respetan a los profesores. Habían unos que se comportaban muy mal y los profesores se enfadaban y entonces ellos más. Se giran las cosas. Allí (en Pakistán) si haces esto casi te matan. Y no, luego la otra cosa es que te ponen partes. Si una persona se comporta mal, en vez de corregirle, le ponen partes y “Hala, no vengas tantos días”. O los echaban fuera de clase, que es justo lo que querían.” **Iram**

“(Hablando de los alumnos de origen chino) Eren molt pesats, sempre estaven jugant, li faltaven el respecte a la profe i jo em quedava: “¿Però que està passant aquí?” (...) Jo mai havia estat en un ambient escolar d'aquest caràcter... Al Pakistan els *profes* són estrictes, has de ser molt respectuós. Si has de dir el nom del *profe*, t'has d'aixecar... Quan arriba, quan entra el *profe* a la classe t'has d'aixecar, per dir-li “Hola, no sé què no sé *cuantos*”, i al *profe* li has de tractar de vostè, no el pots tractar de tu, i aquí em demanaven que digues el nom del *profe* i jo... Buaf, dir el nom del *profe*, això jo no ho puc fer, però poc a poc em vaig anar adaptant.” <sup>106</sup>**Fatima**

“En clase, yo recuerdo que mi madre decía que a clase solo se va estudiar, no se va a pasar el rato. Y yo cuando en clase veía a la gente riéndose, haciendo tonterías, a mí me molestaba mucho, más que nada por lo que me habían dicho en casa.” **Khawar**

En el testimonio de Iram se recupera el aspecto que se trataba previamente sobre cómo las informantes perciben que los alumnos se aprovechan de la falta de autoridad de los docentes y, coincide con otras jóvenes que explican que la figura del profesor es semejante a la de los padres. Fátima e Iram reflexionan sobre la diferencia del trato al profesorado entre origen y destino a través del ejemplo del tratamiento tú/usted y explican cómo es su proceso de adaptación a las costumbres del contexto local. Sin embargo, Khawar, que comenzó la escolarización ya en Barcelona explica que, a pesar de no tener experiencias previas, los valores que le inculcan en casa hacen que las conductas de sus compañeros le resulten inaceptables.

---

<sup>106</sup> “(Hablando de los alumnos de origen chino) Eran muy pesados, siempre estaban jugando, le faltaban el respecto a la profe y yo me quedaba: “¿Pero que está pasando aquí?” (...) Yo nunca había estado en un ambiente escolar de este carácter... En el Pakistán los profes son estrictos, tienes que ser muy respetuoso. Si tienes que decir el nombre del profe, te tienes que levantar... Cuando llega, cuando entra el profe a la clase te tienes que levantar, para decirle “Hola, no sé que no sé *cuantos*”, y al profe le tienes que tratar de usted, no lo puedes tratar de tú, y aquí me pedían que digas el nombre del profe y yo... Buaf, decir el nombre del profe, esto yo no lo puedo hacer, pero poco a poco me fui adaptando.”

Tanto el afán de superación como el compromiso con el trabajo y el respeto a la autoridad que representa el profesorado pertenecen al conjunto de valores y normas que las alumnas adquieren a través de la familia y de la comunidad al que Modood (2004) se refiere como capital étnico. Según el autor, este capital traspasa la definición *bourdieana* del capital social. Además, este capital no responde necesariamente al que se tenía antes de la migración, sino que se trata de una etnicidad reconstruida en el contexto receptor (B.Shah et al., 2010:1123).

También en el contexto catalán, el respeto a la autoridad y a las jerarquías es uno de los elementos que, junto con las experiencias de escolarización en Pakistán, se instituye en una base sobre la que se construye la buena relación con la institución educativa (Tolsanas, 2007:47). Sin embargo, como se ha visto a lo largo del apartado, las experiencias de escolarización en origen varían enormemente en función de las características de los centros a los que acuden las jóvenes. Por otro lado, aparecen una serie de factores como el conocimiento de inglés, el bilingüismo, el mayor nivel de matemáticas, la tradición de esfuerzo, trabajo y exigencia o el afán de superación que, aunque puedan tener sus contrapartidas (situaciones de estrés, ansiedad o conflictos con las compañeras), son elementos que favorecen el aprovechamiento de la experiencia escolar y la consecución de logros educativos. Finalmente se ha estudiado cómo ciertos valores como la competitividad se relacionan con aspectos como el *izzat* que tienen un significado y una importancia capital en la sociedad pakistaní. En el próximo apartado se estudiará en detalle el impacto de la negociación y la reconstrucción de estos y otros referentes culturales en el ámbito educativo.

## 8.2.5 Reconstrucción de referentes religiosos y culturales en el contexto escolar

### 8.2.5.1 *Cultura, religión y modernidad: solapamientos y divergencias*

En consonancia con lo que recogen diversos estudios acerca de la construcción identitaria de las jóvenes pakistaníes en distintos contextos (Dwyer, 1999, 2000; Mohammad, 2005; Shain, 2000; Tyrer y Ahmad, 2006), aunque la mayoría de las jóvenes entrevistadas para la presente investigación mantienen una importante vinculación con la cultura de origen (y sus distintas reconstrucciones en los distintos nodos transnacionales de la diáspora), sus actitudes hacia los distintos parámetros culturales y religiosos son muy variadas.

Las informantes, especialmente aquellas con una afiliación religiosa más marcada, consideran importante distinguir entre las enseñanzas coránicas y las interpretaciones culturales que se hacen de ellas (Abbas, 2003; Haw et al., 1998:154; Ijaz y Abbas, 2010:324). Ijaz y Abbas (2010:324) observan que las primeras generaciones suelen hacer unas lecturas más conservadoras y restrictivas de la religión y que, a medida que aumenta el tiempo de socialización en el contexto receptor, se produce una reacción contra estas interpretaciones para crear nuevas identidades y valores islámicos propios. En el contexto de Barcelona, aunque los hijos de familias pakistaníes nacidos en destino son aún una minoría, ya se detectan estas negociaciones y diálogos entre identidades étnicas e islámicas.

“Nosaltres tenim aquesta cultura d'esforçar els valors, tenim per exemple unes quantes normes (...). Per exemple, no relacionar-se amb els nois o portar el vel, tapar-se una mica, o ser molt *cuidadosa* quan surts de casa, que les dones no surtin de casa soles... Són unes quantes normes que existeixen al nostre país però tenen un sentit, ¿no? Depenent del context es pot interpretar el

significat de la norma, però quan vénis aquí aquestes normes ja no serveixen. La única cosa que necessites per viure una vida digna aquí, però sense desviar-te, són valors ètics, són valors de la religió que necessites tenir molt ben fixats i per això necessites estudiar la religió. Ningú estudia la religió, la gent s'ho pren com que és una cosa que te l'han donat en l'herència, ¿no? Els teus pares te l'han donat i, en lloc de ser una qüestió d'espiritualitat, es converteix en una qüestió de ego, en una qüestió de no sé... Com que és la meva herència i l'he de portar així però sense saber en què consisteix, i jo és com... La religió no és una cosa de la meva família, és una cosa personal.”<sup>107</sup> **Fátima**

“Yo nunca he entendido eso de porqué leer el Corán es importante y no entenderlo; tantas generaciones que llevamos pakistaníes y no han interpretado nunca el Corán; lo han leído en árabe, pero eso es como leer chino pero no lo sabes entender, es lo mismo. (...) Yo no considero que yo tenga que ir a una mezquita para encontrar a Dios, ni que necesite a nadie para que me guíe. Lo único que necesito es el Corán y mi interpretación del Corán. (...) Yo sí que creo, siempre creeré y he creído pero, obviamente, pues ahora mismo estoy creyendo en una religión, que es la musulmana, de la que no tengo tanta información y a mí me gustaría entender más a mi religión. De lo poco que conozco todo lo veo lógico y lo veo muy interesante y lo puedes entender. Pero claro, hay tantas cosas que me plantean a veces y digo: “¿Y si hubieran cosas, lo dudo, que vayan en contra del ser humano? Yo qué sé, pues yo no digo que renunciaría, simplemente cogería lo más bueno y lo adaptaría.” **Hina**

Mientras que, en la primera cita, Fátima reflexiona sobre la diferencia entre normas culturales y valores éticos o religiosos (que son los que considera verdaderamente importantes), en la segunda, Hina enfatiza la posibilidad de cuestionar, interpretar y adaptar los valores religiosos. Las dos jóvenes coinciden en que la aproximación tradicional a la religión es poco profunda y encuentran que es fundamental estudiar y acercarse a ella desde una perspectiva crítica. Estas reflexiones corresponden con los hallazgos de Shain (2000:105), según los cuales, lejos de aceptar de manera pasiva las enseñanzas religiosas, tienen lugar procesos de negociación a través de los cuales las jóvenes deciden qué aspectos de la religión y de la cultura consideran o no aceptables. Así, las informantes no consideran Islam y modernidad como conceptos opuestos, sino que abogan por la construcción de nuevas identidades dentro de una modernidad islámica (Adlbi Sibai, 2016; Khurshid, 2015).

Los resultados de la presente investigación sugieren que la fe musulmana es, en términos generales, una importante fuente de identificación para las jóvenes pakistaníes, si bien se articula de distintas maneras (Dwyer y Shah, 2009:70). Para algunas informantes como Fátima, Fauzia, Pervasha o Asma, la toma de conciencia acerca de su identidad islámica se convierte en una plataforma desde la cual reivindicar sus derechos. Esta reivindicación se dirige tanto a las interpretaciones restrictivas o sexistas que se pueden encontrar dentro de la comunidad o el contexto familiar, como a las actitudes de racismo (también atravesadas por el género) a las que tienen que hacer frente dentro y fuera del contexto escolar. Además, como se vio en la historia

---

<sup>107</sup> “Nosotros tenemos esta cultura de *esforzar los valores*, tenemos por ejemplo unas cuantas normas (...) Por ejemplo, no relacionarse con los chicos o llevar el velo, taparse un poco, o ser muy cuidadosa cuando sales de casa, que las mujeres no salgan de casa solas... Son unas cuantas normas que existen en nuestro país pero tienen un sentido, ¿no? Dependiendo del contexto se puede interpretar el significado de la norma, pero cuando vienes aquí estas normas ya no sirven. La única cosa que necesitas para vivir una vida digna aquí, pero sin desviarte, son valores éticos, son valores de la religión que necesitas tener muy muy fijados y por eso necesitas estudiar la religión. Nadie estudia la religión, la gente se lo toma como que es una cosa que *te lo* han dado en la herencia, ¿no? Tus padres te lo han dado y, en lugar de ser una cuestión de espiritualidad, se convierte en una cuestión de ego, en una cuestión de no sé... Como es mi herencia y lo tengo que traer así pero sin saber en qué consiste, y yo es cómo... La religión no es una cosa de mi familia, es una cosa personal.”



de Fauzia, el compromiso de las jóvenes con el Islam y su conciencia acerca de la mala reputación que tiene en el contexto receptor las empuja a hacer pedagogía con su propio ejemplo. Así, Fauzia explica que una de sus motivaciones para ponerse el velo es, en sus propias palabras “Limpiar la imagen del Islam y a cuantas más personas podía llegar, mejor”. Esta misma voluntad de luchar contra los prejuicios se observa también en las experiencias de otras jóvenes musulmanas como es el caso de las estudiantes universitarias protagonistas de las historias de vida que recoge Mendoza (2017) .

Del total de mujeres entrevistadas solo Umera y Shazia no se consideran creyentes. Además, ambas informantes coinciden en varios aspectos: las dos tienen una posición muy crítica con respecto a ciertos aspectos de la cultura de origen, especialmente en lo relativo a la ideología de género y ninguna de ellas describe el racismo como un eje de discriminación en sus vidas.

“Jo no he patit discriminació, aquí a Espanya no, a Pakistan sí, ser dona és molt complicat al Pakistan, molta discriminació... Per exemple, jo era a l'escola i a mi m'agradava fer karate i escola tenia un programa de fer karate però no em van deixar fer karate perquè era noia. Només pel fet de ser noia no et deixaven. Però és un *montón*, si començo a parlar de *machisme* al Pakistan és que no acabo mai.”<sup>108</sup> **Shazia**

“A ver, en contra en contra de la cultura no lo estoy, pero estoy en desacuerdo con muchísimos factores. Es, a ver, la mentalidad es muy cerrada. (...). Veo mucho machismo, en una cultura muy machista (...) Porque es que, desde siempre a las mujeres, en la cultura pakistaní, desde siempre les han enseñado a callarnos. A callarnos, a sufrir, a que es el hombre, es tu hermano, es tu padre... Es que ya empezamos de la figura del padre, ya le estamos dando una importancia a la figura masculina que luego el hermano domina, el esposo domina, y ahí ya lo pierdes todo, ya no sabes cómo hacerlo.” **Umera**

Por otro lado, concretamente en el caso de Umera, se observa que sus reivindicaciones de una mayor autonomía y posibilidad de toma de decisiones, después de una ruptura inicial, no se hacen *contra* sino *dentro* de las instituciones de la comunidad y de la familia (Khurshid, 2015:100).

“Yo quería que él supiera que aunque parezca que no, “yo, *papa*, te considero como la imagen superior. No voy a cambiar de cultura, mi cultura es la mía, aunque no estoy de acuerdo con muchas cosas, sobre muchos aspectos, pero yo te tengo mucho en cuenta.” **Umera**

Así, como se retomará en detalle más adelante, después de la ruptura inicial que lleva a la joven a abandonar la casa de la unidad familiar e ingresar en un centro de acogida, Umera pasa a conseguir que su familia recapacite, la acompañe, apoye su vocación educativa y le permita un amplio margen de movimiento. Además, su vinculación con la comunidad pakistaní y su implicación con el tejido asociativo comunitario aparece de manera constante en su experiencia.

Por otro lado, aunque solo Umera describe en primera persona una situación en la que la familia se interpone en su trayectoria educativa, varias informantes coinciden en que es una problemática habitual. Como explicaban los docentes de Sant Felip, salvo en los casos de viajes a Pakistán, las alumnas acuden con regularidad mientras dura la escolaridad obligatoria, pero es frecuente que en las etapas posteriores abandonen los estudios.

---

<sup>108</sup> “Yo no he sufrido discriminación, aquí en España no, en Pakistán sí, ser mujer es muy complicado en Pakistán, mucha discriminación... Por ejemplo, yo estaba en la escuela y a mí me gustaba hacer kárate y escuela tenía un programa de hacer kárate pero no me dejaron hacer kárate porque era chica. Solo por el hecho de ser chica no te dejaban. Pero es un montón, si empiezo a hablar de machismo en el Pakistán es que no acabo nunca.”

“Dejan de estudiar porque sus familias no las dejan. Porque algunas familias *pakistanesas* dicen: “En ese cole hay muchos chicos pakis que hablan contigo, te van a molestar... Deja de estudiar...”” **Mariam**

“Yo he visto casos en los que a las mujeres no se las anima tanto a estudiar. Y cuando quieren estudiar o no se les da el apoyo o se les niega directamente el hecho de que puedan seguir estudiando. Yo conozco el caso de muchas chicas que querían estudiar un grado medio y no les aceptaban la idea... Porque aquí no hay grados, en este barrio. Y no os vamos a dejar ir a otros barrios ni caminando ni en metro.” **Khawar**

“Hay mucha de Pakistán que no le dejan estudiar las chicas (...) porque como es totalmente cambio de cultura, también dicen que aquí las chicas se cambian... Que se van a cambiar, ¿sabes? O sea yo conozco mucha gente que las chicas si estudian hasta la ESO y ya está. O sea, de mi familia yo no he tenido el problema (...) como a la vez estaba estudiando yo el Corán, ya tenía claro lo que la religión me permite, lo que yo tengo que hacer y lo que aquí se hace... (...) Mis padres ya sabían que no voy a hacer nada malo. Llevaba pañuelo cuando salía y cuando venía. Empecé cuando era muy pequeña, sabes que normalmente tienes que empezar cuando te llega regla... O sea, es obligatorio cuando te llega la regla, pero yo la lo llevaba desde pequeña porque me gustaba. Nadie me dijo: “tienes que llevarlo desde ahora ni nada”. Como yo ya llevaba, mis padres vieron claro que no iba a hacer nada malo y ya no me decían: “No tienes que hacer eso” y no tenía problemas por eso.” **Saman**

En los tres testimonios se presentan una serie de elementos clave que se estudiarán en detalle a lo largo de la sección: la segregación de géneros en sus distintas manifestaciones (la relaciones con chicos, restricciones a la movilidad etc.), la forma de vestir, el uso estratégico del velo y la preocupación de las familias acerca de los efectos que puede tener sobre sus hijas la exposición a un sistema de valores diferente.

Por otro lado, y conforme a los hallazgos de Shaw (1994), la asunción de que las jóvenes se encuentran ‘atrapadas’ entre dos culturas es tan inadecuada como engañosa, puesto que implica una dicotomía entre modernidad y tradición u oriente y occidente que no considera la emergencia de identidades tan potentes como la identidad islámica que tiene claras implicaciones en la manera de reformular los patrones culturales en el contexto de acogida. Por otro lado, tanto la experiencia de Fátima como la de Umera recuerdan el concepto de subjetividad de la frontera que describe Anzaldúa (1987), según el cual, la toma de conciencia y la subjetividad se construyen más que por la asunción de una identidad concreta, por las experiencias de negociación, transgresión y dislocación de las categorías sociales y las fronteras simbólicas.

### **8.2.5.2 *Purdah e izzat en el contexto de Barcelona***

Como se indicaba en el apartado contextual, la segregación de géneros es un aspecto muy importante en la sociedad pakistaní. Tradicionalmente, la relación entre mujeres y hombres que no son familiares o están casados se da solo en circunstancias muy concretas y controladas y las interacciones entre personas de distintos sexos y no emparentadas tienden a clasificarse en las categorías de *nikah* (que se corresponde con el matrimonio) y *zina* (donde entrarían todos los otros tipos de relaciones ilícitas entre hombres y mujeres) (Watson, 1996:140). Como se señalaba en apartados previos, el *izzat* de la familia depende en gran medida del comportamiento respetable de las hijas. Esta respetabilidad, asociada con la conducta sexual,

abarca desde la castidad prematrimonial y el comportamiento modesto, hasta la segregación de mujeres y hombres no emparentados a partir de la pubertad (*pardah*).

Como explican Shaw (2000:166), Brah (1996) y Mumtaz y Shaheed (1987:29), entre otras autoras, tanto en el contexto local como en origen, la proyección de estos referentes culturales depende de muchos factores como son la procedencia, el estatus socio-económico o la casta y están en constante estado de negociación. Sin embargo, el código moral que gobierna la segregación de géneros afecta a las mujeres en mayor o menor medida, aunque la observación del *pardah* no sea evidente (Shaw, 2000:163) y su impacto en las vidas de las jóvenes alcanza aspectos tan variados como la restricción de la movilidad, la participación en actividades mixtas, las relaciones con sus compañeros, etc. Así, más allá del marco normativo, muchas jóvenes que han tenido experiencias educativas en Pakistán, expresan una cierta incomodidad o falta de costumbre cuando, a su llegada, comparten espacios con compañeros o profesores varones, puesto que tanto la socialización como la escolaridad en origen es frecuentemente segregada (Rifà et al., 2010). Tal es el caso de alumnas como Sajeeda y otras informantes que manifiestan sentirse cohibidas en presencia de profesores o compañeros varones, particularmente en contextos como el de educación física.

Por otro lado, en los momentos de disrupción social o cambio como es el caso de los procesos migratorios, es frecuente que las mujeres se conviertan en *marcadores culturales* y, mientras que en ocasiones los sistemas de creencias se acercan hacia posiciones más semejantes a las de la sociedad receptora, en otros casos, el hecho de vivir en un contexto occidental refuerza aspectos de las concepciones tradicionales por efecto del contraste (Dwyer, 2000:477; Mohammad, 2005; Yuval-Davis y Anthias, 1989). Así describe su percepción de este fenómeno Hina:

“Algunes famílies que han vingut aquí del poble, han après tantes coses que han canviat, ¿saps? i s'han transformat, però altres, tot al contrari... S'han tancat encara més, que a lo millor al seu poble no són tan tradicionals, però aquí, pel fet de ‘hem de preservar la nostra cultura’, s'han tancat molt més, ¿no?”<sup>109</sup> **Hina**

En esta línea, una de las docentes entrevistadas, que trabaja en Nou Barris, pero participa en proyectos educativos dirigidos específicamente a la continuidad post-obligatoria de las jóvenes pakistaníes en los distritos de Nou Barris y de Ciutat Vella, percibe que la sensación de apertura y modernidad de este último aumenta este contraste y con él las restricciones que se imponen a las jóvenes.

“Jo tinc una teoria que és que, per segons quins col·lectius, a barris com Ciutat Vella... Existeix com el perill, perquè veus lo altre... Ciutat Meridiana és més com un poble (...) No sé, però el contrast de les noies del Raval amb les seves pròpies veïnes és tan bèstia, que les tanquen més a casa. A Ciutat Meridiana les noies potser eren més pobres, però no estaven tan apurades per les famílies.”<sup>110</sup> **Profesora\_2**

---

<sup>109</sup> “Algunas familias que han venido aquí del pueblo, han aprendido tantas cosas que han cambiado, ¿sabes? y se han transformado, pero otros, todo al contrario... Se han cerrado todavía más, que a lo mejor en su pueblo no son tan tradicionales, pero aquí, por el hecho de ‘tenemos que preservar nuestra cultura’, se han cerrado mucho más, ¿no?”

<sup>110</sup> “Yo tengo una teoría que es que, para según qué colectivos, en barrios como Ciutat Vella... Existe como el peligro, porque ves lo otro... Ciutat Meridiana es más como un pueblo (...) No sé, pero el contraste de las chicas del Raval con sus propias vecinas es tan bestia, que las cierran más en casa. En Ciutat Meridiana las chicas quizás eran más pobres, pero no estaban tan apuradas por las familias.”

Otra docente de Ciutat Vella, añade a estas restricciones familiares, la presión que se ejerce dentro del grupo de iguales (“Entre elles, si alguna se surt de la norma, doncs la marginen molt).

Por otro lado, los distintos posicionamientos de las jóvenes informantes de la investigación dan cuenta de la heterogeneidad y la flexibilidad en la interpretación y la reconstrucción de estas pautas de comportamiento. Por ejemplo, dentro del contexto del Sant Felip se detectan posiciones tan alejadas como la de Shumaila, que directamente evita el contacto con chicos, y la de Mariam, que está saliendo con un compañero pakistaní. Entre medias se encuentran casos como el de Leyba que no tiene novio, pero sí que se relaciona con sus compañeros varones.

Uno de los motivos que alega Mariam para no tratar con otras chicas pakistaníes es que “luego hablan”. Así, la referencia que hacen las alumnas al control social es muy frecuente, ya sea ejercido a través de sus propios compañeros, sus familiares u otras personas de la comunidad.

“Una chica que está en mi clase (...) no puede hablar con chicos porque su hermano estudia justo en la clase de enfrente, no puede... Es flipante.” **Umera**

“Según con quien vayas pues ya tienes una etiqueta y demás, y además los chicos pakistaníes cuando vienen en edad adolescente no vienen precisamente para estudiar, se crean ahí nidos del amor, y claro, que te hemos visto con un chico y ya eres tal, o te hemos visto con cierta chica y ya eres tal, pues esas etiquetas yo prefería ahorrármela” **Fauzia**

“Mi madre dice que hay muchos pakistaníes y cuando sales del cole sus padres te ven y cómo vas tú vestida, dicen cosas (...). Algunas familias a sus hijas no les dejan poner pantalones o pelos abiertos ahí fuera, sin pañuelo y no le dejan. Pero yo voy (con el pelo suelto) y luego le dicen que su hija estaba así... Con un chico allí fuera.” **Mariam**

“Jo una vegada estava amb una amiga a la biblioteca per acabar un treball i una persona em va veure. Vaig arribar a casa i el meu pare: “On estaves?” Dic: “Si et vaig dir, a la biblioteca”. “No, no has anat a la biblioteca” Dic: “Sí, pare, que sí que hi he anat.” I em diu: “I qui era aquella noia?”. I dic: “Quina noia, papa? Però què passa aquí? Era una amiga que hem anat a fer el treball...” (Pare:)“ Sí, clar, treball...” I després em va dir: “M’ha dit un amic meu que el teu fill està sortint amb una noia.” I jo em vaig quedar flipant.”<sup>111</sup> **Tabassum**

Tanto en las citas anteriores como en las historias de las jóvenes, queda reflejada la situación de vigilancia a la que sienten sometidas que se ve intensificada porque, en la mayoría de los contextos en los que están escolarizadas, la presencia de otros miembros de la comunidad es muy notable. Mientras que Goicoechea et al. (2011:9) consideran que esta presión social resulta en que las mujeres se comporten de un modo “correcto y ortodoxo” en relación con *su cultura*, los resultados de la presente investigación reflejan una realidad mucho más compleja. Más allá de ser receptores pasivos de una cultura fija, las jóvenes participan activamente en la producción de nuevas identidades culturales reinterprelando los referentes en los contextos que habitan (Evans y Bowlby, 2000:468; Shain, 2000:129). Dos ejemplos ilustrativos de estas reinterpretaciones múltiples serían los de Fátima y Umera.

---

<sup>111</sup> “Yo una vez estaba con una amiga en la biblioteca para acabar un trabajo y una persona me vio. Llegué a casa y mi padre: “¿Dónde estabas?” Digo: “Si te dije, en la biblioteca”. “No, no has ido a la biblioteca” Digo: “Sí, padre, que sí que he ido.” Y me dice: “¿Y quién era aquella chica?”. Y digo: “¿Qué chica, papa? ¿Pero qué pasa aquí? Era una amiga que hemos ido a hacer el trabajo...” (Padre:)“ Sí, claro, trabajo...” Y después me dijo: “Me ha dicho un amigo mío que tu hijo está saliendo con una chica.” Y yo me quedé flipando.”

Como se recogía al inicio del capítulo, para Fátima, algunas de las normas que tenían sentido en Pakistán, dejan de ser aceptables en el contexto local. Fátima considera que relacionarse con chicos no es un problema, aunque intenta evitar el contacto físico con ellos, es una integrante muy activa de distintas asociaciones mixtas y realiza una hora de trayecto diario en tren para acudir sola a clase de la universidad diariamente. Aunque Fátima considera la religión más como una guía que como un código prescriptivo de comportamiento (Shain, 2000:105), no se arredra a la hora de reivindicar los que considera sus derechos, aunque ello le acarree dificultades o enfrentamientos en el ámbito escolar. Un ejemplo muy claro de esta reivindicación y de la negociación de parámetros culturales en el contexto escolar es el que tiene lugar en su clase de educación física. Como se ha visto en las distintas experiencias de las informantes y en consonancia con lo que reflejan otros estudios (McGee y Hardman, 2012:68), es uno de los entornos que más extrañamiento genera entre las jóvenes.

“Un dia el *profe* ens va demanar de treure les camisetes i fer massatges i jo li vaig dir: “Això jo no ho faig.” I em va dir: “Et suspenderé.” (...) Vaig parlar amb altres *profes* i al final va dir: “Vale, te deixo, te deixo que no lo hagas. No t'avaluaré dels massatges però sí de ballar”... I jo *pafff*, a ballar amb els nois”. (...) A mi no m'agrada tenir contacte físic amb els nois, però ell va dir: “Tu pensa que és exercici que estàs fent o lo que sigui, ho has de fer, no has fet massatge, però hauràs de ballar”. I vaig ballar, ho vaig fer molt malament, però em va posar un cinc i em va dir: “Per l'esforç que has fet”.<sup>112</sup> **Fátima**

Aunque la importancia de la relación con los profesores se abordará en profundidad más adelante, el hecho de ser una alumna trabajadora y que obtiene buenos resultados en el resto de asignaturas permite que los profesores apoyen a Fátima y aumenta su margen de negociación con el profesor de gimnasia. Por otro lado, esta misma capacidad de negociación y de reivindicación, fundamentada en el carácter exigente y resolutivo de Fátima, se observa en sus relaciones familiares, por ejemplo, en su exigencia de unas condiciones que le permitan concentrarse en los estudios, o en su oposición a asumir tareas domésticas mientras se repartan exclusivamente entre las mujeres de la casa.

Además, aunque Fátima insiste en que su influencia personal ha servido para cambiar ciertos posicionamientos del conjunto de la familia, también hace notar que ellos, de manera independiente, se han replanteado la validez de ciertas costumbres y prácticas en el contexto receptor. Así, en el caso de su padre, Fátima opina que al no respetar él ciertas normas, pierde legitimidad para exigirle a ella que las cumpla.

“El meu pare és una persona tradicional, però ell s'ha permès uns privilegis saltant les normes (...). Ell em podia demanar tot tradicional, totes les expectatives que un pare normal té, ell podia tenir per mi, però com ell no ha complert amb el seu paper, no pot demanar a mi que jo

---

<sup>112</sup> Un día el profeno me pidió que nos quitásemos las camisetas para hacer masajes y yo le dije: “Esto yo no lo hago.” Y me dijo: “Te suspenderé.” Hablé con otros profes y al final dijo: “Vale, te deixo, te deixo que no lo hagas. No te evaluaré de los masajes pero sí de bailar”... Y yo *pafff*, a bailar con los chicos”. Y yo nunca he escuchado música ni todo esto de saltos ni idea, y a mí no me gusta tener contacto físico con los chicos, pero él dijo: “Tú piensa que es ejercicio que estás haciendo o lo que sea, lo tienes que hacer, no has hecho el masaje, pero tendrás que bailar”. Y bailé, lo hice muy mal, pero me puso un cinco y me dijo: “Por el esfuerzo que has hecho”.”

compleixi amb el meu paper. No, primer tu has de complir amb les teves obligacions i si no ho fas: “Adiós, buenos días”.<sup>113</sup> **Fátima**

Como se sugería previamente, la posición de Umera con respecto a los códigos culturales que percibe como opresivos es de clara oposición y rechazo.

“Fue tema de un chico, que yo estaba con él. A ver... No se permite en nuestras culturas estar antes del matrimonio con chicos. Yo soy totalmente contraria (...) Es una preocupación por el honor que llega hasta la muerte de los hijos. Un padre es capaz de matar a su hija si le falla al honor. Y eso no es ni respeto ni es nada... Eso es un problema mental, creo (...) Tanta obsesión por una cultura, tanta obsesión por mi honor, mi *izzat*, mi tal, mi cual, eso es una obsesión y es un problema mental muy grave.” **Umera**

Según Mohammad (2005), el auge de un determinado tipo de islamismo en el que la expresión de la masculinidad implica la subyugación de las mujeres (Abbas, 2002a: 468), ha traído consigo un aumento de los comportamientos que describe Umera. Sin embargo, Shain (2000) advierte de los riesgos de patologizar las culturas y asumir que las mujeres son víctimas sin margen de maniobra. Así, la propia experiencia de lucha y resistencia de Umera es, en sí misma, un posicionamiento cultural (Mohanty, 2003:515). Tanto en origen como en la sociedad receptora, lejos de ser víctimas pasivas, muchas mujeres pakistaníes han encabezado diferentes formas de intervención política, incluidas luchas por la mejora de las condiciones de trabajo, movilizaciones feministas, campañas contra los ataques racistas (como se vio en el caso de Asma) y distintas actividades reivindicativas relacionadas con la educación y la promoción social del colectivo pakistaní que no deben olvidarse a la hora de referirse a ‘su cultura’.

Por otro lado, aunque el *purdah* también afecta a los jóvenes varones, sus consecuencias son diferentes para unas y otros. Como explica Shaw (2000:169), en la lógica de la sexualidad tradicional, mientras que los hombres han de proteger y velar por el comportamiento de las mujeres de su familia, todas las mujeres con las que no están emparentadas son potenciales compañeras sexuales. Así, se genera un doble estándar en sus actitudes hacia las relaciones con las mujeres. Por un lado, a menudo son los hermanos, varones jóvenes, los que se responsabilizan de garantizar el comportamiento adecuado de las mujeres de sus familias. Por otro, en la lógica del doble estándar y, puesto que su honorabilidad no está tan comprometida, a menudo los jóvenes varones tienen parejas o relaciones antes del matrimonio. Aunque algunas informantes como Mariam o Umera también tienen o han tenido novio, se trata de una situación mucho menos frecuente entre las chicas.

“D'una banda hi ha el tema de que són adolescents i tenen curiositat clar, però elles tampoc es posaran... Per exemple, a l'aula d'acollida, normalment, la que té els *novios* és la noia de la Índia, però les de Bangladesh i Pakistán no perquè els pares s'enfaden. Hi han molts drames per això al nostre centre, d'amors impossibles... Sobre tot els nois tenen la que s'estimen aquí i la que s'estimen allà, també tenen aquestes històries. Amb els nois és més relaxat, ells t'ho expliquen, t'ensenyen sempre les fotos, però també et diuen això: "Aquesta és la meva novia, però amb aquesta no em casaré", Ells ho saben i fan la broma: "Ella plorarà, perquè jo em casaré amb una altra a Pakistan. La meva novia d'aquí plorarà molt".<sup>114</sup> **Profesora\_3**

---

<sup>113</sup> “Mi padre es una persona tradicional, pero él se ha permitido unos privilegios saltando las normas (...). Él me *podía* pedir todo tradicional, todas las expectativas que un padre normal tiene, él *podía* tener por mí, pero como él no ha cumplido con su papel, no puede pedir a mí que yo cumpla con mi papel. No, primero tú tienes que cumplir con tus obligaciones y si no lo haces: “Adiós, buenos días”.

<sup>114</sup> “Por un lado está el tema de que son adolescentes y tienen curiosidad, claro, pero ellas tampoco se pondrán... Por ejemplo, en el aula de acogida, normalmente, la que tiene los novios es la chica de la India,

Por otro lado, en el contexto de Pakistán, según Mumtaz y Shaheed (1987:31), el hostigamiento verbal o físico al que se ven sometidas por parte de algunos hombres las mujeres que se mueven solas se convierte en un verdadero peligro y sirve para reforzar el mito de que todas las mujeres decentes permanecen en el hogar. Según el informe elaborado por Calder et al. (2017), esta situación de acoso es también uno de los mayores problemas a los se enfrentan las alumnas pakistaníes en los contextos urbanos de Pakistán.

En esa misma línea, ya en el contexto de acogida, las madres de alumnas de institutos del Raval que participaron en el grupo de discusión, y en concreto Hira, madre de dos hijas de 15 y 19 años, manifestaban su preocupación porque ciertos compañeros pakistaníes perseguían y molestaban a sus hijas. Por este motivo, las mujeres se veían obligadas a acompañar y recoger a sus hijas cada vez que entraban y salían de la escuela.

“Jo conec noies petites que viuen a Sant Adrià de Besos i coses així i allí a l'escola el 90% dels estudiants són pakistanesos i no estan molt ben educats (...) i aquestes noies tenien problemes perquè aquests nois sempre tenien *piropos* i coses a dir.”<sup>115</sup> **Fátima**

“Tenía algunos problemas en principio que como los chicos de mi país, mis paisanos, me molestaban un poco... Pues así, hacían bromas y a mí no me gustaba. Mis amigas estaban ahí con ellos y todo, ¿no? Hablaban con ellos...Yo más fijaba en mis estudios, más que en los chicos.” **Asma**

Mientras que la primera cita refuerza la teoría de que algunos jóvenes pakistaníes molestan a sus compañeras, la segunda añade un matiz sobre qué representa esa molestia y cómo, en función del posicionamiento de las jóvenes con respecto a la interacción con los chicos, un mismo comportamiento puede ser mejor o peor acogido. Así lo percibe una de las profesoras de un centro con gran presencia de alumnado pakistaní.

“A veure, jo a la classe sempre tinc visita dels nois de 3r i 4t que vénen a mirar les alumnes, a *dir-les* coses... Sobre tot amb les que són més occidentals (...) Les relacions són més com, jo t'insulto a tu, tu m'insultes i, així, sense voler, ja t'he tocat el braç. Una mica és això.”

<sup>116</sup>**Profesora\_3**

Además, la costumbre de las madres de acompañar a sus hijas es interpretada por informantes como Khawar, más que como una preocupación por su integridad, como una herramienta de control, valoración que comparten otras informantes y docentes entrevistados.

“Y no os vamos a dejar ir a otros barrios ni caminando ni en metro. Porque las madres tenían la costumbre de ir a dejar a las niñas e ir a buscarlas para evitar que se escaparan.” **Khawar**

---

pero las de Bangladesh y Pakistán no porque los padres se enfadan. Hay muchos dramas por eso en nuestro centro, de amores imposibles... Sobre todo los chicos tienen a la que quieren aquí y a la que quieren allá, también tienen estas historias. Con los chicos es más relajado, ellos te lo explican, te enseñan siempre las fotos, pero también te dicen esto: "Esta es mi novia, pero con esta no me casaré", Ellos lo saben y hacen la broma: "Ella llorará, porque yo me casaré con otra en Pakistán. Mi novia de aquí llorará mucho”.”

<sup>115</sup> “Yo conozco chicas pequeñas que viven a Sant Adrià de Besos y cosas así y allí a la escuela el 90% de los estudiantes son pakistaníes y no están muy bien educados (...) y estas chicas tenían problemas porque estos chicos siempre tenían piropos y cosas a decir.”

<sup>116</sup> “A ver, yo en la clase siempre tengo visita de los chicos de 3º y 4º que vienen a mirar las alumnas, a decirles cosas... Sobre todo con las que son más occidentales (...) Las relaciones son más como, yo te insulto a ti, tú me insultas y, así, sin querer, ya te he tocado el brazo. Un poco es esto.”

La joven explica que ella misma, que siguió estudiando fuera del barrio y que se desplazaba en metro, había tenido que hacer frente a las críticas de algunas mujeres pakistaníes que llegaron a llamar la atención a su madre (“¿Adónde va tu hija sola cada día?”) porque consideraban su comportamiento poco adecuado. Igualmente, el hecho de que alguna de las jóvenes a las que acompañaba su madre se marchara de la escuela en horario lectivo para acudir a una cita, sugiere que la interpretación de Khawar, sin contradecir la voluntad de protección que refería Hira, puede no ir desencaminada. En cualquier caso, la posibilidad de acceder a un centro próximo es un aspecto muy valorado por las familias y el hecho de no disponer de formaciones postobligatorias en los barrios es un condicionante de las carreras educativas de las jóvenes (Rifà et al., 2010:18).

Por otro lado, se observa que la reinterpretación de las normas y los códigos culturales en el contexto receptor afecta tanto a las jóvenes como a sus familias. En el caso de Iram, cuyos hermanos mayores se quedaron en Pakistán, las decisiones sobre si las hermanas menores participan o no en salidas escolares son el fruto de una negociación que afecta al conjunto de la familia. Además, Iram advierte que su padre es incluso más partidario de la participación que ella misma.

“Mi padre ya es muy abierto, como que ya conoce más el sistema de aquí y tal, es muy abierto. (...) Yo sí que soy una de estas personas tan cerradas, que a mí no me gusta ir a tantos sitios, pero mi hermana es todo lo contrario, que ella también está estudiando y cuando tienen que ir a colonias, mi padre no tiene ningún problema, pero mis hermanos que son mayores dicen que esto nuestra cultura no permite ir de colonias, estar tres días fuera de casa... Y a veces va, a veces no va, según quien decida.” **Iram**

Las experiencias de las jóvenes ponen de manifiesto la complejidad, multiplicidad e interrelación de los factores que condicionan sus trayectorias y evidencian su papel activo en la creación de identidades culturales flexibles y dinámicas que las afectan tanto a ellas, como al resto de las personas de su entorno.

### 8.2.5.3 *Hiyab, salwar kameez y el velo estratégico*

En estrecha relación con los apartados previos, la manera de vestir es uno de los ámbitos en los que se evidencian los distintos procesos de reconstrucción de significados asociados a lo ‘occidental’ y lo ‘asiático’ y a la creación de identidades híbridas en el contexto receptor (Dwyer, 1999:20). Este aspecto se hace especialmente manifiesto en el uso del *hiyab*, muy relacionado con la adopción de identidades explícitamente islámicas (F. Ahmad, 2001; S. Ali, 2008; Haw, 1995). Así, también en la elección de vestimenta, se observan diferencias notables entre las informantes, desde las que mantienen el atuendo tradicional o *salwar kameez*, a las que adoptan una manera de vestir más occidental, o a las que, como Asma o Fátima, se inclinan por el uso del *hiyab* (consultar las imágenes 18 y 19). Aunque las jóvenes se refieren generalmente al ‘pañuelo’ o ‘velo’, los significados que se atribuyen al *dupatta* y al *hiyab*, (y los significados asociados de cada uno de ellos) son muy variados (Adlbi Sibai, 2014; Mernissi, 1987). Por otro lado, con excepción de las informantes *hiyabis* (que llevan *hiyab*) en otros casos sí que se observa que la elección de un tipo de ropa u otro se hace en función de lo que las jóvenes considera más adecuado al contexto (Shain, 2000:81). Por ejemplo, Rizwana explica que en Pakistán utilizaba *salwar kameez* y pantalones indistintamente, pero al venir a Barcelona se



trajo, fundamentalmente, la ropa de estilo más tradicional que pensó que le costaría trabajo encontrar en destino.

“Yo era la única y la primera pakistani de todo el colegio, así que fue como muy difícil (...) El primer día fui con *salwar kameez* ¿sabes? Y era como más el centro de atención, me acuerdo a las horas del patio todo el mundo me miraba y miraba lo que comía... Era muy difícil porque yo era una persona muy introvertida” **Rizwana**

Aunque Rizwana mantuvo el *salwar kameez* un tiempo, pronto empezó a utilizar ropa más occidental. La joven explica que un día fue con pantalones y jersey a clase y su profesora le hizo notar que así estaba muy guapa. Aunque le dolió el comentario, que sintió como una crítica a su manera de vestir habitual, decidió empezar a utilizar ropa occidental porque se sentía más aceptada por profesores y compañeros (“Cuando hacías una cosa que era igual que aquí, a la gente le gustaba”). Aunque ahora tanto Rizwana como su hermana Hina utilizan fundamentalmente ropa occidental (lo que les ha valido ganarse el apodo de “las chicas de los *jeans*” entre la comunidad pakistani de Montcada i Reixac), siguen poniéndose *salwar kameez* en ocasiones festivas, en casa, etc.

El uso del atuendo tradicional es uno de los elementos que provoca más rechazo y discriminación en los contextos en los que las jóvenes representan una minoría (Shain, 2000:82). Tal vez por ese motivo, se observa que es especialmente frecuente entre las alumnas de Sant Felip, puesto que se trata de un centro con una elevada presencia de alumnado pakistani. En dicho contexto, en el que, como sugieren las experiencias de las informantes como Mariam, las presiones entre iguales parecen funcionar también en sentido inverso al que describía Rizwana, las indumentarias de las alumnas son también diversas. Aunque la mayoría de las informantes lleva *salwar kameez*, las hay que se cubren la cabeza con el *dupatta* y las que llevan el pelo suelto; las que combinan la parte de arriba del *salwar kameez* con pantalones y las que llevan el atuendo integral. Además, en los últimos tiempos han llegado alumnas que utilizan el velo islámico. Por otro lado, Umera, que acude a un centro en el que alumnado pakistani también es numeroso, adopta una manera de vestir completamente occidental. En la línea de la vigilancia y el control social que refería Khawar en el apartado previo, Umera explica que unas conocidas la vieron un día con un vestido corto y le hicieron notar a su madre que tenía que preocuparse y cuidar de sus hijas en este momento tan delicado que es la adolescencia.

Otro aspecto interesante y que fortalece el argumento de las identidades híbridas es que jóvenes como Fátima o Saman, ambas *hiyabis* y con una clara vinculación religiosa, explican que han aprendido a vestirse de manera adecuada conforme a lo establecido por el Islam, después de su llegada a Barcelona y gracias a la influencia de otras compañeras o amigas musulmanas.

“Les noies marroquines es vesteixen super bé, perquè elles estan a prop d'Europa i la cultura occidental d'alguna manera està dintre de la seva cultura perquè ells han sigut colònia de França i d'això, (...) i nosaltres som molt culturals i la nostra cultura és molt diferent de l'espanyola.”<sup>117</sup>

**Fátima**

---

<sup>117</sup> “Las chicas marroquíes se visten súper bien, porque ellas están cerca de Europa y la cultura occidental de alguna manera está dentro de su cultura porque ellos han sido colonia de Francia y de esto, (...) y nosotros somos muy culturales y nuestra cultura es muy diferente de la española.”



HIYAB

DUPPATA



**Imagen 18. Hiyab y dupatta. (Fuente: (Goldschmidt y Alameda, 2016))**

**Imagen 19. Alumnas de *Aprenem: Families en xarxa* llevando ropa occidental y *salwar kameez***

Así, Fátima se refiere a una forma de vestir (la de las chicas marroquíes) que ya ha estado en contacto y ha absorbido aspectos de la cultura occidental, en contraposición con su manera inicial de vestir que relaciona más con la influencia cultural del contexto de origen.

Con respecto al uso de *hiyab*, en su estudio acerca de las experiencias en educación post-obligatoria de jóvenes musulmanas en el Reino Unido, Tyrer y Ahmad (2006:19) destacan que, puesto que se trata de un atributo evidente de identidad islámica, las mujeres que lo llevan son más vulnerables a sufrir algún tipo de discriminación y a ser juzgadas en base a estereotipos raciales y sexistas.

“Yo estaba saliendo del instituto y estaban pasando dos señoras. Yo, como llevaba auriculares a tope, no podía escucharles, pero tenía una hermana pequeña atrás de mí (...). Y ella me preguntó: ¿Has escuchado lo que han comentado estas señoras? (...) Han dicho que este velo que te lo llevas, que no te pones aquí, que te lleves en tu país. Y eso, en ese momento, me afectó mucho, porque para mí España también es mi país. Y aquí por ningún lado pone que no podemos llevar el velo, en las leyes no pone que las mujeres no pueden llevar el velo. Las monjas también llevan el velo. Y las yayas de poco tiempo antes también llevan el velo.” **Asma**

El testimonio de Asma, en línea con el anterior, reivindica la posibilidad de una identidad musulmana y española y es precisamente esta implicación, que ella no es de aquí, la que le resulta más ofensiva del comentario de las señoras.

Otro ejemplo ilustrativo de la visión estereotipada que se tiene de las mujeres con pañuelo es el de Fauzia que, a pesar de haber nacido en Barcelona, en el momento en el que se pone velo, advierte con sorpresa que la gente empieza a asumir que no habla las lenguas locales. Además, la joven explica que algunas personas de su entorno se alejan de ella después de su decisión (“Se creen que les has dado una razón para que no tengan ninguna relación contigo”). Las situaciones que describe Fauzia se corresponden con las observaciones de Zine (2006:249) y Tyrer y Ahmad (2006:19) acerca de los comportamientos xenófobos que suscita el uso del velo. Zine (2006:249) reflexiona sobre la aparición, cada vez más frecuente, de actitudes como la de Fauzia que se involucran activamente en procesos que cuestionan y desafían los estereotipos que se generan en torno a su identidad. Este mismo mecanismo se observan también entre otros

colectivos de mujeres musulmanas como es el caso de las jóvenes marroquíes universitarias con las que trabaja Mendoza (2017:320) en su tesis doctoral.

Otro estereotipo contra el que se rebelan muchas jóvenes es la creencia extendida, según la cual llevan velo porque las han obligado. Algunas informantes como Umera o Mariam sí que explican casos de otras chicas a las que obligan a llevar velo o *salwar kameez*, lo cual se corresponde con los estudios de Goicoechea et al. (2011) o Rifà Valls et al. (2010:24) que observan que la vigilancia a la que están sometidas las jóvenes por parte de la comunidad sí que es un condicionante de su manera de vestir. No obstante, todas las informantes de la presente investigación que llevan pañuelo insisten en que lo hacen porque es su voluntad.

“Jo quan em posava el vel, quan era petita, a l'escola em posava el vel simplement pel fet de ser més acceptada socialment en el meu cercle d'amigues. No me'l posava perquè el meu pare m'ha dit, me'l posava perquè jo em sentia còmoda posant-me el vel, perquè he vist totes les dones posar-ho i a mi em semblava correcta una pràctica així i em sentia despullada sense el vel.”<sup>118</sup>

**Fátima**

“Mi familia, la parte de mi familia fue que cuando, ellos hubo un tiempo en el que me decían de ponérmelo, prácticamente me estaban obligando a ponérmelo (...) Mis primos le decían a mi madre, nunca me lo decían a mi directamente, alguna vez a mí me lo decían pero no me lo decían en plan, en plan que estaban riñéndome, decían: “¿Cuándo tienes pensado ponerte el velo?”, en plan cariñoso, pero... Entonces yo allí no hacía caso, decía que no, que no, que no... Hasta que luego vi... (...) cuando buscaba, estaba estudiando más la religión y demás, quería saber el porqué del velo y por qué se lo ponen, quería saber un motivo y, bueno, luego vi que sí y, cuando ellos dejaron de decírmelo, me lo puse.” **Fauzia**

En la primera cita, Fátima describe una situación semejante a la que relataba Rizwana, salvo que en su caso, la normalidad y la aceptación pasan por llevar velo. Por otro lado, el círculo al que se refiere Fátima no es el escolar (en el que le cuesta integrarse) sino su grupo de compañeras de estudios coránicos y las mujeres de su familia. Además, a diferencia de Rizwana, Fátima no recibe presiones explícitas ni comentarios, sino que lleva velo porque es lo que le resulta natural. En la segunda cita, Fauzia sí que refiere la existencia de presiones familiares (no de su familia nuclear, sino de la extensa) para ponerse el velo, pero su posición frente a ellas es de clara resistencia y, cuando decide ponerse el velo, es porque le parece que tiene un sentido.

Asimismo, Fauzia admite que, además de ser una cuestión personal, hay una parte de su decisión que tiene un sentido instrumental. Ponerse el velo amplía su margen de negociación y le permite ganarse la confianza de su familia para conseguir sus objetivos académicos a medio plazo: irse de Erasmus (algo muy poco frecuente entre las alumnas pakistaníes) y continuar con los estudios universitarios una vez acabado el ciclo superior. Aunque no forma parte de una estrategia consciente, otras informantes como Saman explican que el hecho de llevar velo desde una edad temprana contribuye a que sus padres le dejen libertad sin preocuparse porque pueda tener comportamientos que consideran inapropiados.

“Mis padres ya sabían que no voy a hacer nada malo. Llevaba pañuelo cuando salía y cuando venía. Empecé cuando era muy pequeña, sabes que normalmente tienes que empezar cuando te llega regla... O sea, es obligatorio cuando te llega la regla, pero yo la lo llevaba desde pequeña porque me gustaba. Nadie me dijo: “tienes que llevarlo desde ahora ni nada”. Como yo ya

---

<sup>118</sup> “Yo cuando me ponía el velo, cuando era pequeña, en la escuela me ponía el velo simplemente por el hecho de ser más aceptada socialmente en mi círculo de amigas. No me lo ponía porque mi padre me ha dicho, me lo ponía porque yo me sentía cómoda poniéndome el velo, porque he visto a todas las mujeres ponerlo y a mí me parecía correcta una práctica así y me sentía desnuda sin el velo.”

llevaba, mis padres vieron claro que no iba a hacer nada malo y ya no me decían: “No tienes que hacer eso” y no tenía problemas por eso.” **Rabia**

En consonancia con estas observaciones, Shain (2000) sugiere que la adopción o el mantenimiento del velo responde a situaciones tan diversas como la decisión consciente de defender el bagaje cultural, la reivindicación de una identidad religiosa, la resistencia frente a unos valores que no se comparten (Zine, 2006) o la voluntad de mantener la confianza y la tranquilidad familiar para conseguir otro tipo de objetivos. En cualquier caso, como se indicó previamente y como se verá en detalle más adelante, el rechazo que genera en el contexto receptor tiene consecuencias en las relaciones que las alumnas establecen con sus compañeros y profesores y condiciona notablemente sus trayectorias educativas y profesionales (Mijares y Ramírez, 2008).

#### **8.2.5.4 Los Pakis Kings, la libertad y el sesgo de género**

La importancia del mantenimiento de los valores de respeto a la autoridad y a las jerarquías del alumnado pakistaní se ha presentado en los apartados previos como uno de los cimientos sobre los que se establece su buena relación con la institución escolar (Tolsanas, 2007:46; Comas et al., 2008:56; Modood, 2004; B. Shah et al., 2010; Zhou y Lin, 2005). Sin embargo, el surgimiento de bandas en el seno del colectivo, que se ha convertido en una preocupación dentro y fuera de la comunidad pakistaní en los últimos años, informa acerca de los distintos procesos de negociación cultural que están teniendo lugar.

“La generació del seus pares són gent que ha patit molt per venir, *han tingut* que córrer molt, hi ha hagut reagrupament familiar... Ells, alguns d’aquests, ja són nascuts aquí. Els germans grans han viscut les dos vides i ells han nascut aquí (...) I el que ens estem trobant, tant a la Mina com aquí, és que ara s’estan formant bandes... És una cosa molt recent, i estem lluitant molt perquè el que estem veient, per dir-ho malament és que s’estan “agitanant” molt, funcionen una mica com a clans. I, de vegades, ens trobem amb problemes amb altres instituts, o al carrer... Això des de fa dos anys. L’any passant ho vam treure a la llum: “Mira, ens estem trobant amb això”. Clar, són nanos que estan molt *desarraigats*, que no se senten pakistanesos, però aquí encara són generacions perdudes, perquè no se senten tampoc d’aquí...”<sup>119</sup> **Profesora\_1**

Como primer apunte, conviene incidir en que la percepción de este fenómeno puede estar agravada porque se trata de un colectivo al que, tradicionalmente, se le había atribuido un comportamiento especialmente disciplinado y prosocial. Asimismo, a pesar de la existencia de un importante estereotipo negativo que relaciona la inmigración con la inseguridad o la delincuencia, numerosos estudios muestran que el comportamiento de los hijos de familias inmigradas es, en términos generales, menos problemático que los hijos de las familias autóctonas (Cebolla-Boado, 2018; Zatz y Smith, 2012).

---

<sup>119</sup> “La generación del sus padres son gente que ha sufrido mucho para venir, han tenido que correr mucho, ha habido reagrupación familiar... Ellos, algunos de estos, ya son nacidos aquí. Los hermanos mayores han vivido las dos vidas y ellos han nacido aquí (...) Y lo que nos estamos encontrando, tanto en la Mina como aquí, es que ahora se están formando bandas... Es una cosa muy reciente, y estamos luchando mucho porque lo que estamos viendo, para decirlo mal es que se están “agitanando” mucho, funcionan un poco como clanes. Y, a veces, nos encontramos con problemas con otros institutos, o en la calle... Esto desde hace dos años. El año pasando lo sacamos a la luz: “Mira, nos estamos encontrando con esto”. Claro, son chicos que están muy desarraigados, que no se sienten pakistaníes, pero aquí todavía son generaciones perdidas, porque no se sienten tampoco de aquí...”

Por otro lado, según Comas et al.(2008:61), cuando la incorporación a la sociedad receptora se hace a través de periferias urbanas precarizadas como las que describe la profesora, no es extraño que los jóvenes se identifiquen con los valores y principios que rigen los barrios en los que viven, en la línea de la asimilación segmentada que proponen Portes y Zhou (1993). Asimismo, la referencia que hace la profesora al “agitanamiento” del alumnado pakistaní en la cita anterior remite al tránsito entre *minoría voluntaria* (personas con un proyecto migratorio, esperanzas y fe en un futuro de ascensión social) y *minoría involuntaria* (minorías estigmatizadas y discriminadas por la sociedad mayoritaria que consideran el futuro poco alentador) (Abajo y Carrasco, 2011; Ogbu y Simons, 1998) de la cual, el pueblo gitano sería un ejemplo muy claro.

Por otro lado, el término recuerda a las observaciones de Tolsanas (2007:51) según las cuales, mientras que las familias del Raval temen que sus hijos pierdan los valores de respeto a los adultos y a la autoridad como los otros españoles o los marroquíes, en el contexto de Sant Roc, la mayor inquietud es que se “agitanen”. Sin embargo, como explica la siguiente informante del barrio de Besòs y en sintonía con la flexibilidad e hibridación de las identidades culturales que se comentaba previamente, se observa que las bandas que han surgido (Los *Pakis Chulos*, los *Pakis Kings*) han absorbido atributos muy variados.

“Ha sido como un contagio, una enfermedad, un grupito de chavales que empezó con que bueno, vamos a empezar a fumar, vamos a empezar a ir como de dominicanos... O de marroquíes (...) Van de otras culturas... Pueden hablar como dominicanos, se visten como marroquíes, hacen cosas que... bueno, disparates (...) Yo no sé lo que ha pasado exactamente, yo no lo sé (...) Pero un cambio totalmente radical. Hay súper pocos que se preocupan por estudiar, hay mucho tema de drogas, de robos... Hay chicos pakistaníes que están en la cárcel, chavales que han estudiado conmigo que están en la cárcel. Ahora ese tema que te conté, lo de... el drama ese de *yihadistas*... Es que no sé cómo explicártelo esto. Estamos en una situación...” **Umera**

Aunque analizar en profundidad los factores que han llevado al surgimiento de este tipo de comportamientos está fuera del alcance de la presente investigación, sí que se observa que el impacto en función del género es muy distinto. Mientras que, entre la mayoría de las jóvenes (con excepción de Leyba y Mariam) parece que la cultura de iguales apoya y fomenta el estudio, entre los chicos jóvenes, en los últimos tiempos y conforme al testimonio de alumnas y profesores, están surgiendo algunos comportamientos de desvinculación escolar. Así, en ocasiones, la influencia de los compañeros tiende a debilitar los vínculos con la familia y los valores que relacionan la educación con la movilidad social ascendente (Archer, 2003; B. Shah et al.,2010:1121; Suárez-Orozco y Qin, 2006). Asimismo, el contexto de crisis de los últimos tiempos y las características del mundo laboral al que acceden los jóvenes pakistaníes (si acceden) pueden haber fortalecido la creencia de que la institución educativa no garantiza la movilidad social ascendente.

Por otro lado, el control parental no se reparte de manera igualitaria entre hijos e hijas, sino que, como se apuntaba en el capítulo teórico, la educación moral de las hijas va mucho más encaminada a la prevención y la evitación de las conductas inadecuadas, mientras que los chicos suelen disponer de más libertad y ser castigados a posteriori en caso de que las familias lo consideren oportuno (Bolognani, 2015). Así, estos distintos grados de libertad pueden estar relacionados con el mejor aprovechamiento académico de las jóvenes con respecto a sus pares varones (Dale et al., 2002:960), aspecto que también recoge Veredas (2011) en su estudio acerca de la identidad étnica y de género entre adolescentes de origen marroquí. Suárez-Orozco

y Qin (2006) se refieren a este fenómeno como el rayo de luz de la nube de control y opresión (*'the silver lining to the cloud of monitoring and oppression'*).

“Yo creo que es importante que los padres conozcan la gente con la que los chicos andan. Hay muchas familias que no sabrán ni con quién anda el hijo, ni con quién va ni hasta qué horas va (...) Para las chicas sí que hay más normas... Muchísimas, sí, muchísimas (...) No sé si decirte normas o simplemente “Tú no puedes hacer eso”.” **Umera**

“Hay personas que se aprovechan mucho de la libertad que encuentran aquí, es lo que dije más o menos en el discurso en el instituto aquel ¿no?, que vosotros venís y veis que tenéis un tipo de libertad y aunque os aprovecháis de eso, las cosas que a vosotros os favorecen de la otra parte no las dejáis. (...) Como en la parte de los chicos, sobre todo, que ellos tienen un tipo de preferencia ahí en casa o con las mamás y demás que a ellos les va bien ¿no?, en casa tener esa preferencia, venir a las 11 o 12 y que tu madre no te pregunte donde has estado si eres chico” **Fauzia**

En la primera cita, Umera constata los diferentes grados de libertad de que disponen las hijas e hijos, en consonancia con el impacto diferenciado que tiene la segregación de géneros entre unas y otros. Fauzia añade la posibilidad de los chicos de retener los aspectos culturales que se consideran ventajosos y aprovechar el aumento de libertad que se encuentran en el contexto receptor. En línea con estas observaciones, es precisamente Mariam, que admite tener novio y disponer de mucha libertad para salir con sus compañeros de clase y del barrio, la única que manifiesta una cierta desvinculación de la institución escolar.

Mariam: No saco notas bien y mis profes siempre dicen, si saco un 5, podrías sacar un 9, un 8. Dicen: “Hazlo, hazlo, vienes por la tarde y lo recuperas.”

M: ¿Y tú no vienes?

Mariam: A veces.

M: ¿Y por qué crees que no sacas mejores notas?

Mariam: Porque no estudio (...) En la clase las materias que no me gustan, no las hago. Si no entiendo una pregunta, pues la dejo, no hago que me la explique el profe.

Por otro lado, la falta de libertad de las jóvenes es un aspecto que, a menudo, preocupa a los docentes que perciben los hogares pakistaníes como espacios opresivos.

“Els germans han sortit endavant, però ja veus que a aquesta la tenen tancada... És que hi ha unes vides que val més no pensar-hi.”<sup>120</sup> **Profesora\_1**

Sin embargo, como explica Basit (1997:436), y también en la línea de lo que se vio en el apartado previo, frecuentemente tiene lugar un proceso de negociación en el que las jóvenes ganan libertad en ciertos ámbitos como el educativo, a cambio de comportarse de acuerdo con los deseos familiares, por ejemplo, no saliendo con chicos o llevando pañuelo. Asimismo, puesto que las jóvenes han crecido y han sido socializadas dentro de un sistema de valores que otorga a la familia y al honor una importancia capital, sus decisiones y sus negociaciones se inscriben dentro de dicho marco. Además, como se observa en el siguiente testimonio, algunas informantes consideran que un exceso de libertad, si no va asociado a unos valores, puede tener consecuencias negativas.

“Això passa que a moltes noies i nois, aquí ha passat, que aquí els seus pares els hi han donat tota la llibertat del món i aquests nois, com no tenien valors, no tenien un criteri, han sortit

---

<sup>120</sup> “Los hermanos han salido adelante, pero ya ves a que a esta la tienen cerrada... Es que hay unas vidas que más vale no pensar.”

malament (...) Les noies s'han casat embarassades, han estat en relacions sexuals no permeses i coses així que els pares s'han posat molt nerviosos, ha sigut un *susto*, ¿no?”<sup>121</sup> **Fátima**

Aunque no se dispone de suficientes datos objetivos para avalar la teoría de que las jóvenes pakistaníes obtienen mejores resultados académicos que sus compañeros varones, las percepciones de las propias informantes y algunos docentes van en esa dirección.

“A nivel conductual les noies solen ser súper aplicades, molt atentes... (...) Són bones noies, s'ho treuen tot molt bé, tenen ganes d'aprendre.”<sup>122</sup> **Profesora\_3**

“En mi instituto veo mucho más entusiasmo de las chicas que de los chicos. Yo creo que es porque las chicas entendemos mucho mejor la situación de los padres y nos preocupamos muchísimo más. Las chicas de hoy en día, las de mi colegio, las pequeñitas, ya están con el cambio. Ya ven lo que ellas quieren ser, ya ven su imagen en el futuro” **Umera**

“Yo creo que las chicas son más listas y también tienen más interés de estudios” **Pervasha**

Por otro lado, este mejor rendimiento escolar de las mujeres pakistaníes con respecto a sus compañeros varones iría en consonancia con otros estudios llevados a cabo en el contexto británico (Dwyer y Shah, 2009; B. Shah et al., 2010). Además, como apuntan Suárez-Orozco y Qin (2006:182), se trata de un fenómeno habitual entre distintos grupos inmigrantes que indican que el género es una de las variables que interacciona con la clase y el proceso migratorio produciendo resultados bien diferenciados. Finalmente y, en consonancia con los distintos patrones de incorporación a la sociedad de acogida que se planteaban al inicio del capítulo, cabe considerar que el éxito escolar puede tener un impacto más directo en la movilidad ascendente de las mujeres que en la de los hombres y, por tanto, unos incentivos más claros (Pàmies, 2010). Por un lado, las cualificaciones locales permiten a las jóvenes acceder a puestos de trabajo más acordes con determinadas ideologías de género y, por otro, amplían el espacio de negociación y su poder dentro de la estructura familiar (Khurshid, 2015:118).

## 8.2.6 Relación con los compañeros: grupos e idiomas de socialización

En función de las particularidades y de la composición de los centros a los que acuden, las alumnas desarrollan diferentes estrategias adaptativas y se enfrentan a distintos procesos de inclusión y exclusión que repercuten en las características de sus grupos de socialización. Así, por ejemplo, Shain (2000) observa, *grosso modo*, cuatro tipos de escenarios: los casos en los que las alumnas se relacionan fundamentalmente con alumnos coétnicos; los casos en los que se relacionan con todos los alumnos, independientemente de su procedencia; los casos en que prefieren las relaciones interétnicas; y, finalmente, la realidad de aislamiento a la que, voluntaria o involuntariamente, se enfrentan algunas alumnas. A menudo, las informantes pasan por varias de estas circunstancias en algún momento de su experiencia escolar.

---

<sup>121</sup> “Esto pasa que a muchas chicas y chicos, aquí ha pasado, que aquí sus padres se los han dado toda la libertad del mundo y estos chicos, como no tenían valores, no tenían un criterio, han salido mal (...). Las chicas se han casado embarazadas, han estado en relaciones sexuales no permitidas y cosas así que los padres se han puesto muy nerviosos, ha sido un *susto*, ¿no?”

<sup>122</sup> “A nivel conductual las chicas suelen ser súper aplicadas, muy atentas... (...) Son buenas chicas, se lo sacan todo muy bien, tienen ganas de aprender.”

Un aspecto en el que coinciden la práctica totalidad de las informantes es que, en los años que dura su experiencia escolar, apenas establecen relaciones de amistad con alumnos de origen local. A menudo, esta situación cambia en el tránsito a la universidad. Además, aunque muchas jóvenes tienen mejores amigos (y fundamentalmente amigas) de familias latinas, marroquíes o de Asia meridional que se encuentran entre las personas más importantes de su vida, solo Shazia y Umera incluyen a amigos de origen local en esta categoría (aunque muchas alumnas consideran a los profesores autóctonos referentes importantes).

Los motivos por los cuales se establecen pocos vínculos con los alumnos de origen autóctono en las etapas escolares son variados: desde los casos en los que no coinciden con ellos porque no están presentes en los centros (que, como se trató en el apartado de la segregación escolar es algo que ocurre con frecuencia), a los casos en los que se relacionan fundamentalmente con compañeros coétnicos o los que, siendo clara minoría, las jóvenes se enfrentan a dinámicas de exclusión por parte del alumnado mayoritario. Dentro de este último grupo, se enmarcarían las experiencias de alumnas como Rizwana o Shazia, que son las únicas alumnas pakistaníes de sus escuelas y tienen serios problemas para integrarse.

“No vaig poder fer amics (...). El primer any de batxillerat als meus companys de classe no els importava res, no parlaven amb mi, gens ni mica, estaven allà... Bueno, no els dono culpa, ¿saps? Si no volien parlar amb mi, ja està, no volien parlar. Però jo ho vaig sentir...Era un moment que jo ho necessitava, ¿saps? Necessitava... I han passat de mi totalment. Aquesta cosa no em va agradar, ¿saps? I a més era el primer contacte que tenia amb espanyols i em vaig espantar: “Els espanyols són així?””<sup>123</sup> **Shazia**

“Para ellos (sus compañeros) era faena sentarse conmigo ¿sabes?, porque tenían que traducir además de aprender, entonces claro, yo me acuerdo de un chico que no le gustaba sentarse conmigo y la profe me ponía con él en lectura ¿sabes? (...) Yo entiendo su visión, no es que él me detestaba a mi sino la faena que él tenía que hacer de más (...). Claro, por eso es como, yo qué sé, con la clase veo como muchos problemas y no sé, yo perdí ese interés ¿sabes?, de estudio, de lo que quiero y tal, porque no quería estar aquí.” **Rizwana**

Mientras que Shazia, que tiene la presión de acabar el bachillerato, es capaz de concentrarse en los estudios a pesar del malestar que le produce el rechazo de sus compañeros, Rizwana admite que este rechazo se convierte en desmotivación. Por otro lado, como le sucede a Iram (siguiente cita), Rizwana pasa de ser una alumna brillante a llegar a un entorno en el que desconoce la lengua y en el que se siente frustrada porque no entiende, lo cual se traduce en una pérdida de interés por los estudios.

“Yo en Pakistán era una persona muy abierta. En mi clase yo casi no callaba. Fui la delegada de la clase y cuando no venía la profesora, yo era la profesora. Yo enseñaba a mis compañeros. Entonces, cuando llegué aquí, como yo al principio no hablaba, pues ya me acostumbré de callarme.” **Iram**

Un caso diferente es el de Khawar, que llega a Barcelona con tres años y realiza toda la escolaridad en centros que reúnen a un alumnado muy diverso. Aunque coincide con otros alumnos pakistaníes, en sus grupos de amigas a lo largo de la primaria y la secundaria hay chicas marroquíes, colombianas y autóctonas, pero ninguna pakistaní. Se cambia de centro en 2º

---

<sup>123</sup> “No pude hacer amigos (...). El primer año de bachillerato a mis compañeros de clase no les importaba nada, no hablaban conmigo, ni lo más mínimo, estaban allá... Bueno, no *les doy culpa*, ¿sabes? Si no querían hablar conmigo, ya está, no querían hablar. Pero yo lo sentí... Era un momento que yo lo necesitaba, ¿sabes? Necesitaba... Y han pasado de mí totalmente. Esta cosa no me gustó, ¿sabes? Y además era el primer contacto que tenía con españoles y me asusté: “¿Los españoles son así?””



de bachillerato y empieza a ir a clase en un centro del barrio de Gràcia en el que apenas hay alumnos hijos de familias inmigradas.

“El nivel era muy alto y a mí me gustó poder estudiar yo más y poder aprovechar mis capacidades, pero entre la experiencia que yo viví en mi primer instituto y en este, yo me quedé con el primero, porque a mí se me respetaba... En ese momento yo jamás me planteé de dónde soy, nunca, porque nadie me hizo dudar de eso (...). Pero ahí en bachillerato empecé a ver distancia, no sé, yo estaba muy triste, yo llegaba a casa y me ponía a llorar, mi madre lo sabía, porque decía: “¿A mí por qué me tiene que tratar diferente?”” **Khawar**

El testimonio de Khawar recuerda lo que se vio en apartados previos acerca de la segregación escolar que afecta tanto a la composición de los centros en términos de alumnado hijo de familias inmigradas, como a los mecanismos de atención a la diversidad y las características del currículum al que acceden las jóvenes en función del centro al que acuden.

Por otro lado, junto a este tipo de situaciones, hay alumnas que explican que la problemática relacional tiene que ver con cosas más allá del origen de los alumnos.

“Et trobes amb tot, ¿eh? Tant gent autòctona que et rebutja i gent que et rep amb les mans obertes, com gent immigrant que també et rebutja.”<sup>124</sup> **Hina**

“Cuando he llegado, los moros que también son musulmanes pero que llevan más tiempo y la cultura que tienen es diferente de nuestro, del Pakistán... Entonces, la actitud de estos colegas era un poquito, de algunos, era diferente, era de discriminar...: “Que llevas el pañuelo, que vas al *aula d'acollida*, que no entiendes idioma”.” **Pervasha**

“Cuando las chicas de Pakistán vieron que ‘esta en inglés saca mejor nota que yo’ se empezaron a poner celosas y no me ayudaban en nada. Cuando yo pedía ayuda, porque yo no entendía nada, me decían: “¿Esto no lo sabes?, pues es que no sé cómo vas a continuar”. **Iram**

“No m'agradava relacionar-me específicament amb gent del Marroc perquè tenen prejudicis pels pakistanesos (...), diuen que els pakistanesos fan negocis *haram*, fan negocis prohibits, i no són bons musulmans”.<sup>125</sup> **Fátima**

“Fent l'avaluació del primer trimestre vaig dir: “Què? Com estem?”. I salta un, un Cortés, un gitano, “Pues mira, hemos mejorado mucho, ¿eh?, porque ahora los *pakistaneses* ya no nos dan asco”(…). A veure, és que tot és un problema, la olor corporal, les especies que mengen... Ja salten els gitanos: “Moro!”<sup>126</sup> **Profesora\_1**

De todas las citas, se extrae que el comportamiento racista o discriminatorio no es un atributo específico de un colectivo concreto y que todos, incluso ellas mismas, como vemos en la cita que sigue, pueden tener este tipo de actitudes en alguna circunstancia.

“Els xinesos són alumnes molt molt difícils, no volen aprendre una altra llengua”<sup>127</sup>. **Fátima**

---

<sup>124</sup> “Te encuentras de todo, ¿eh? Tanto gente autóctona que te rechaza y gente que te recibe con las manos abiertas, como gente inmigrante que también te rechaza.”

<sup>125</sup> “No me gustaba relacionarme específicamente con gente de Marruecos porque tienen prejuicios *por* los pakistaníes (...), dicen que los pakistaníes hacen negocios *haram*, hacen negocios prohibidos, y no son buenos musulmanes”.

<sup>126</sup> “Haciendo la evaluación del primer trimestre dije: “¿Qué? ¿Cómo estamos?”. Y salta uno, un Cortés, un gitano: “Pues mira, hemos mejorado mucho, ¿eh?, porque ahora los pakistaníes ya no nos dan asco” (...). A ver, es que todo es un problema, el olor corporal, las especies que comen... Ya saltan los gitanos: “¡Moro!”

<sup>127</sup> “Los chinos son alumnos muy difíciles. No quieren aprender otra lengua.”

Además, como sucede en el caso de Mariam que deja de relacionarse con sus compañeras de Pakistán después de iniciar una relación con un chico, una de las docentes del contexto de Ciutat Vella observa que, en ocasiones, dentro de los grupos de jóvenes pakistaníes, también se generan dinámicas de rechazo hacia aquellas jóvenes que tienen comportamientos que se consideran poco ortodoxos.

“Entre ellos, si alguna se surt de la norma, doncs la marginen molt. Per exemple a segon tenim una que sempre diu: “Jo sóc una pakistanesa con *alma* de gitana”. Li agrada molt sortir al carrer i estar amb gent (...) I aquesta, pobre, diu: “Ni las de aquí me hacen caso, ni las mías”. Està molt penjada.”<sup>128</sup> **Profesora\_3**

En este caso, al rechazo de las compañeras de su mismo origen se añade el del resto de alumnas que, de alguna manera, parece que la joven ya da por sentado.

Por otro lado, como ya se había apuntado en apartados previos, el velo, como atributo visible de la identidad islámica, hace a las jóvenes especialmente vulnerables a los comportamientos discriminatorios (Tyrer y Ahmad, 2006:19). Así se vio en el caso de Saman que, fuera del aula de acogida, es víctima del acoso de sus compañeras que la obligan a quitárselo.

“Cuando entré la primera vez me dijeron quitar y yo quité, como no sabía, lo quité... Pero pasaron uno o dos meses y, cuando ya sabía un poco de hablar, me dijeron de quitar y dije: “No voy a quitar”. Y luego me dijeron: “No, tú aquí lo quitas y cuando vas o cuando entras lo pones”. Pero no, yo llevo para mí, no llevo para mostrarle a alguien que aquí llevo y aquí no llevo. Entonces me empezaron a quitar y hacer cosas en contra de mí...” **Saman**

Asimismo, Asma explica que la sensación de exclusión que sienten sus hermanas mayores en las clases de idiomas a las que acuden (que la joven atribuye en gran medida al uso del velo) es uno de los elementos que las empuja a abandonarlas. Asma, por su parte, pasa de un instituto con compañeros casi en su totalidad pakistaníes y de Bangladesh, a un centro en el que los pakistaníes, siguen presentes pero pasan a ser minoría. A pesar de sus intentos reiterados de establecer amistad con los alumnos de origen local, no obtiene respuesta y no solo eso, sino que, como se vio en su relato de vida, tiene que responder a las acusaciones de los profesores de no querer relacionarse con personas no pakistaníes. Sin embargo, cuando empieza a estudiar en Torre Baró, observa que los compañeros son mucho más abiertos y respetuosos.

“Yo lo que notaba es que ellos no querían estar conmigo, ¿sabes?, me miraban con otra manera. Siempre cuando queríamos hacer un trabajo en grupo ellos no querían coger a nosotros. Ellos pensaban que nosotros los pakistaníes musulmanes no somos inteligentes. (...) Yo he notado que los estudiantes que están aquí en el Raval tienen una mente totalmente diferente a nosotros. Ahora como he estudiado fuera de Raval en Torre Baró, ahí los estudiantes, o sea, los españoles, los latinos, los de República Dominicana (...) son completamente diferentes, ellos no piensan estas cosas. Hablan contigo, te respetan y todo eso, no comentan sobre tu velo, tu religión (...) En Torre Baró y en Fabrà i Puig también. Ahí no pasa esta cosa. Ahí he tenido los amigos españoles, he estado con ellos en hora del patio... O sea, después del cole también y eso todo.”  
**Asma**

En la cita, Asma refuerza lo que se planteaba previamente acerca de la segregación pero desde una perspectiva complementaria. Asma y otras informantes consideran que la presencia masiva de alumnado pakistaní contribuye a que se creen etiquetas y prejuicios y dificulta las relaciones

---

<sup>128</sup> “Entre ellas, si alguna se sale de la norma, pues la marginan mucho. Por ejemplo, en segundo tenemos una que siempre dice: “Yo soy pakistaní con alma de gitana”. Le gusta mucho salir a la calle y estar con gente (...) Y esta pobre dice: “Ni las de aquí me hacen caso ni las mías”. Está muy colgada.”

interculturales. Por otro lado, más allá del origen de los alumnos, Asma evidencia la importancia del contexto y de cómo se entiende y se trata la diversidad en los distintos centros.

Sin embargo, a pesar de los casos de discriminación que describen la mayoría de informantes, también las hay que consideran que existe una marcada tendencia a relacionarse con compañeros coétnicos que se convierte en un mecanismo de autoexclusión.

“La gente se relaciona solo con los de su país de origen. Y eso en parte está algo mal, está bien que en un principio te relaciones con la gente de tu país para sentirte más seguro, pero a la larga tienes que saber relacionarte con todo el mundo, independientemente de donde provengan. Y el hecho de estar tú siempre relacionándote con la gente de tu país te limita muchísimas cosas (...). Y yo creo que si se relacionasen un poco más estarían mejor, verían un poco más... Claro porque hay prejuicios hacia la gente pakistani y de la gente pakistani hacia aquí. Hay prejuicios en todos lados.” **Khawar**

“Yo prefería siempre estar con toda la clase... Al ser niños, había mucho esto de segregarse porque buscas la zona de confort. (...) Mi prima, que también nació aquí, con su mejor amiga se ponía a hablar en urdu. Pues claro, como los otros niños no saben lo que estás diciendo, es un secreto que tú compartes ¿no?, y también vas juntos a la mezquita... Entonces ellos muchas veces me decían que por qué no me quedaba con ellos solos y que por qué me iba con los demás que no son musulmanes. Me acuerdo de estas cosas y es bastante chocante ¿no?, que cuando somos tan pequeños digamos estas cosas, pero luego supongo que ahora no lo diríamos. Yo les decía que no, que siempre he tenido muchas ganas de conocer a todos los compañeros, de estar con todos porque todos me caían bien.” **Fauzia**

Tanto si se trata de una reacción frente a la discriminación, como si es debido a una búsqueda de confort relacional o una combinación de ambos factores, lo que es cierto es que el hecho de pertenecer a grupos de socialización fundamentalmente coétnicos tiene una serie de consecuencias. Entre ellas, Khawar menciona la limitación de las experiencias y el refuerzo de los prejuicios, mientras que Fauzia retoma la cuestión del empleo de las lenguas que se ha ido viendo a lo largo de los distintos apartados. Además, Fauzia añade un nuevo enfoque que va más allá de la cuestión vehicular y que es el de la lengua como marcador cultural, de cohesión identitaria y diferenciación frente al resto del alumnado (Shain, 2000:34).

Por otro lado, el análisis de las redes sociales y los grupos de socialización es fundamental para comprender los usos lingüísticos del alumnado (Ballestín, 2017:186). Así, las experiencias de algunas informantes cuestionan los resultados de Alarcón et al., (2010:203), según los cuales, en el caso de los jóvenes nacidos en Catalunya o llegados en la infancia, se produce una fuerte aculturación lingüística en paralelo a la asimilación de las lenguas locales. Por ejemplo, como se ha ido viendo a lo largo del capítulo, en el contexto de Sant Felip, se detectan casos de varias alumnas como Leyba o Shumaila que, a pesar de llevar muchos años e incluso haber nacido en Barcelona, muestran serias dificultades para expresarse en castellano o catalán. Por otro lado, alumnas como Umera, cuya lengua materna es el punjabi, pero que domina las lenguas oficiales de la sociedad receptora, (y que, además, tiene amigos de orígenes muy diversos) explica que ha aprendido urdu viendo películas de Bollywood y porque le ayuda a comunicarse con las alumnas indias y pakistaníes que van llegando a su escuela. Además, el hecho de que varias alumnas aprendan de urdu en horario extraescolar informa acerca de la importancia y el valor que se le otorga al idioma de origen.

Por otro lado, las jóvenes que, como Umera, Fauzia, Hina, Rizwana o Khawar pertenecen a grupos mixtos, suelen coincidir en que el idioma habitual de socialización con sus compañeros y

amigos es el castellano. Como se introdujo previamente, estos resultados coinciden con lo que se observa entre la mayoría del alumnado de los grandes núcleos urbanos de Barcelona (Vilà, 2013; Ballestín, 2017:185), a diferencia de lo que sucede en municipios pequeños o medianos o en la Catalunya central. Además, a menudo estas alumnas consideran que su expresión escrita es más correcta en catalán, pero se sienten más cómodas hablando en castellano porque es el idioma que se usa en se usa en los ámbitos informales.

“Catalán solo se habla en la clase de catalán, en todas las partes de la escuela se habla mucho castellano. Español lo practicas porque lo hablas cada día” **Pervasha**

M: ¿Con alguien hablas catalán?

**Shumaila**: Con los profes y ya está.

Otro aspecto interesante es que los problemas relacionales que las alumnas describen en sus experiencias educativas y, particularmente, en las etapas de secundaria obligatoria y bachillerato, se reducen notablemente con la llegada a la universidad. En primer lugar, la adolescencia es una época compleja en términos generales y particularmente a causa de las identificaciones religiosas y étnicas y el rechazo que producen en la cultura hegemónica. Por otro lado, con el tránsito a la universidad, empiezan una época en la que su propia madurez y la de sus compañeros facilitan las relaciones. Asimismo, se trata de ambientes más abiertos en los que todos los alumnos se incorporan como nuevos; además, llegado este punto, las jóvenes tienen un mejor conocimiento de las lenguas de acogida y del sistema y los usos y costumbres locales. Así, a pesar de las eventuales dificultades académicas, todas las jóvenes describen la etapa universitaria como muy positiva. Rizwana considera que es en la universidad (6 años después de haber llegado a Barcelona) donde empieza a hacer verdaderos amigos. Lo mismo les sucede a Shazia y a Fátima que, por motivos diversos, en las etapas previas no habían llegado a confraternizar con sus compañeros.

“Em relaciono amb tota la classe perquè *llamo mucho la atención con el velo y todo*, i la gent s'interessa. A mi m'agrada això perquè tinc un avantatge molt gran perquè la gent m'intenta conèixer i no em jutja (...). Són molt *humildes* i m'encanta, la gent és molt maca. A l'institut també eren molt macos, però jo no tenia el coneixement suficient.”<sup>129</sup> **Fátima**

“En septiembre empecé a hacer nutrición en Vic y me gustó tanto... La gente tan maja de mi clase. Y estaba tan contenta después de todo lo que había sufrido (...).Entonces somos un grupo muy reducido y tengo amigas que son de pueblos de por allí y a veces nos quedamos después de clase, hablamos, me encanta. (...) Y lo que he cambiado en Vic es que aquí siempre hablaba en castellano, escribía catalán pero no hablaba. Y al ir allí, hablamos en catalán y me decían: “Si quieres podemos hablar en castellano”. Y yo decía: “No, así podré mejorar mi catalán”. Entonces, pues ahora he mejorado mucho el catalán. Aún estoy en proceso de mejorar idioma, aún no hablo perfecto, pero es así, voy aprendiendo cada día las cosas” **Iram**

En el caso de Iram, además, el ingreso en la universidad le sirve para mejorar su conocimiento de catalán que, como se indicaba previamente, en municipios más pequeños es también idioma vehicular fuera del ámbito formal. Por otro lado, aun cuando las alumnas continúen los estudios en Barcelona, también es frecuente que empiecen a utilizar más el catalán, porque tienen la

---

<sup>129</sup> “Me relaciono con toda la clase porque llamo mucho la atención con el velo y todo, y la gente se interesa. A mí esto me gusta porque tengo una ventaja muy grande porque la gente me intenta conocer y no me juzga, vienen a conocerme: “Cuéntame sobre ti, cuéntame no sé qué, no sé cuántos”. Son muy humildes y me encanta, la gente es muy maja. En el instituto también eran muy majos, pero yo no tenía el conocimiento suficiente.

posibilidad de conocer y relacionarse con alumnos de distintos contextos y, generalmente, de una extracción socioeconómica mayor que la de sus barrios de origen.

### 8.2.7 Relación con el profesorado

“Desde pequeños se nos ha enseñado que a los padres tienes que respetarlos y todo, pero la segunda persona a la que tienes que respetar muchísimo después de tus padres es el profesor, porque él es el que te educa. También a nivel religioso, si alguien te enseña algo, le tienes que agradecer. Después de los padres es el profesor”. **Rizwana.**

“Allí el profesor es como tu madre o tu padre, lo consideras una persona muy sagrada”. **Khawar**

Estas primeras citas remiten a la idea del respeto al profesor que se trató en apartados previos y que es un importante condicionante de la relación de las alumnas pakistaníes con los docentes. Así, en términos generales, y aunque observan diferencias muy notables entre unos profesores y otros, las alumnas suelen hacer de ellos valoraciones positivas. Entre los aspectos que más aprecian, una vez entendida la diferencia entre los códigos en origen y en el contexto receptor (el trato más cercano, el tratamiento de ‘tú’, etc.), es precisamente la proximidad, la confianza y el apoyo que les brindan, animándolas a continuar esforzándose y valorando sus logros.

“Els *profes* m'han inculcat molta autoestima perquè han estat sempre darrera dient: “No ets intel·ligent, sinó que ets... Hi havia el Batman o Superman i la de química deia: “¿Qué es?, ¿Es un pájaro, es una avión? ¡No, es Fátima!”. ”<sup>130</sup> **Fátima**

“El profesor era muy bueno, siempre me ayudaba y me decía: “Tú eres la estrella. Yo no he visto ninguna chica que haya aprendido tan rápido, tú sigue así que vas a llegar muy lejos.” **Iram**

“No saco notas bien y mis profes siempre dicen, si saco un 5, podrías sacar un 9, un 8. Dicen: “Hazlo, hazlo, vienes por la tarde y lo recuperas.”” **Mariam**

Sin embargo, varias alumnas coinciden en que algunos profesores son “demasiado buenos” y no son capaces de mantener la disciplina o exigir el respeto que les corresponde. Concretamente, en los centros con más conflictividad, las alumnas destacan a los profesores que son próximos, pero a la vez saben mantener el orden en la clase.

Además, algunas alumnas como Umera, Fauzia o Hina, escolarizadas en Barcelona desde etapas muy tempranas, aprecian especialmente los valores que les han transmitido sus profesores y consideran a los docentes como una importante fuente de motivación. Además, las tres jóvenes explican que los profesores han sido unos referentes importantísimos y los cuentan entre las personas que más aprecian y que creen que más han influido en sus vidas. Sus experiencias corresponden con los apuntes de Terrén (2001) según los cuales, para los jóvenes de familias inmigrantes, a menudo los docentes adquieren una nueva dimensión, porque se convierten en fuente de recursos simbólicos. Además, este fenómeno se acentúa cuando las jóvenes socializan desde edades tan tempranas en contextos distintos a los que han conocido sus padres (Comas et al., 2008).

Por otro lado, salvo Fátima, que opina que sus profesores del aula de acogida no están suficientemente bien formados (“Els profes no eren experts en alumnes immigrants, eren profes

---

<sup>130</sup> “Los profes me han inculcado mucha autoestima porque han ido siempre detrás diciendo: “No eres inteligente, sino que eres... había Batman o Superman y la de química decía: “¿Qué es?, ¿Es un pájaro, es una avión? ¡No, es Fátima!”.

que sobreviven”), la mayoría de las alumnas establece con ellos un vínculo especialmente estrecho.

“¿Qué me gustaba? Hablar con mis profesores, cuando tengo algún problema hablaba con mi profesora de *aula d'acollida* y no con tutores.” **Sajeeda**

“Yo de este tiempo recuerdo también los profesores que he tenido en el *aula d'acollida*, que eran muy majos, muy majos, muy majos. O sea, yo creo que los mejores profesores que he tenido, los he tenido en *aula d'acollida*” **Pervasha**

“Mi profesora me empezó a animar mucho, la de *nouvinguts*, en la *aula d'acollida*, siempre me decía: “Vas a aprender muchas cosas”.” **Iram**

Estas observaciones sugieren que al profesorado del aula de acogida se le reconoce un rol de mayor empatía, proximidad y disposición para ayudar (Alegre et al., 2006:143). Asimismo, los resultados evidencian que la atención que se dedica al alumnado hijo de familias inmigrantes cuando se incorpora se canaliza a través de los profesores de estos dispositivos, mientras que, en ocasiones, el resto del claustro no percibe su responsabilidad sobre este alumnado (Alegre et al., 2008b:32; A.Valenzuela, 1999).

“Los profesores de *l'aula d'acollida* sí, pero los otros *se* pasaban de mí. Se pensaban: “Esta viene pero no entiende nada”.” **Iram**

Si bien, como se indicaba al inicio del apartado, la percepción de los profesores es generalmente muy buena, la mayoría de las alumnas describen alguna situación de racismo o discriminación por parte de algún miembro del profesorado. Estas actitudes discriminatorias, que se manifiestan de manera más o menos explícita, abarcan aspectos como la diferenciación, las bajas expectativas, la patologización del entorno familiar (Castejón, 2017:57; Tarabini, 2015) o las prácticas religiosas y culturales (Shain, 2000) y la presión que se ejerce sobre las alumnas para que se ajusten a la norma establecida por la cultura mayoritaria (Basit, 1997:436).

Ejemplos muy claros de esta diferenciación son los que explican Hina o Iram. En el caso de Hina, su profesora de catalán establece una diferencia entre los alumnos que considera autóctonos y los que no lo son en función del origen de sus abuelos, motivo que le sirve para justificar que este último grupo nunca podrá entender y expresarse en catalán suficientemente bien.

“Nos dice cosas como: “Vosaltres no sou d'aquí. Els vostres avis no són d'aquí, ¿veus? Ja hi ha una diferència””<sup>131</sup>. **Hina**

Por su parte, Iram explica que, en el tránsito a bachillerato, cambia el claustro de profesores y, como no conocen al alumnado, y concretamente a ella, establecen una diferencia en función del origen que manifiesta incluso físicamente.

“Empezamos 40 y ahora nos habíamos quedado 22 o 23, por ahí... Entonces la clase era dividido como: aquí una parte de las chicas de Pakistán y de India. En el medio los españoles y detrás un chico de Marruecos, uno de Bangladesh y un chico que era de China. Se cambió nuestra tutora, vino la profesora de física. Y, bueno, los profesores eran muy mayores de edades y, a la hora de hablar, ellos pensaban que yo *tampoco* sé hablar... Éramos como un grupillo diferente de la clase y siempre nos decían 'el sector no castellano', 'el sector pakistani', 'el sector hindi'... Siempre nos diferenciaban. Y siempre nos molestaba un poco, claro, porque sabíamos hablar

---

<sup>131</sup> “Nos dice cosas como: “Vosotros no sois de aquí. Vuestros abuelos no son de aquí ¿ves? Ya hay una diferencia”.”<sup>131</sup>.

castellano. Y nos habíamos separado de la clase. En patio también quedábamos nosotras cuatro por un lado y luego el resto de la clase”. **Iram**

Iram explica que, en esta nueva situación, los profesores dejan de animarla y motivarla, porque la asocian con el resto de sus compañeras indias y pakistaníes cuyos resultados académicos son peores. La falta de expectativas y de fe en sus capacidades no solo la afecta a ella, sino al conjunto de compañeros hijos de familias inmigradas que reciben constantes mensajes de desánimo por parte de algunos profesores.

“Había un chico de China, muy buen estudiante, sacaba excelente en matemáticas, en física, en química y en asignaturas que no son de idioma, había suspendido filosofía y catalán de primero y le decía: “No estudies, deja de estudiar, no puedes estudiar bachillerato...”. Y este chico se desanimó tanto que no venía en clase, se quedaba todo el rato en parque (...) y, llegando a segundo de bachillerato, cuando llegamos en medio lo dejó, se fue... Y era muy bueno. A mí me molestó mucho. Y a mí también me decía que tú no puedes hacer tanto, ir a la universidad, la universidad es muy difícil. Me decía: “¿Por qué no haces un grado superior? Que ahora ir a la uni directamente es súper complicado, no creo que podrás...” **Iram**

Esta situación llega al máximo cuando sus tres compañeras de India y Pakistán copian en un examen y la profesora asume que ella también ha copiado. Sin herramientas para demostrar que no ha sido así, se ve obligada a repetir el examen de física en junio y no puede presentarse a la selectividad hasta septiembre. A consecuencia de ello, y aunque obtiene muy buenos resultados en las pruebas de acceso a la universidad, se queda sin poder acceder a la carrera de Psicología y se acaba matriculando en el grado de Nutrición de la Universitat de Vic. Si bien, en su caso, gracias a su propia motivación y al apoyo incondicional de su familia, la decisión forzada le acaba yendo bien, las implicaciones de tener que desplazarse diariamente a otra ciudad no son pocas. Especialmente, si se entiende en el contexto de movilidad restringida de algunas jóvenes pakistaníes que se ha planteado en apartados previos.

La falta de expectativas dirigidas al conjunto de alumnado pakistaní no aparece solo en la historia de Iram, sino que otras jóvenes como Asma describen situaciones similares en las cuales la identificación de cada alumno pakistaní con el conjunto del colectivo resulta sorprendente. Por otro lado, las mediadoras que participaron en el grupo de discusión suscriben las observaciones de estas jóvenes y añaden que las bajas expectativas no afectan solo a las alumnas que se han incorporado al sistema educativo en etapas tardías, sino incluso a jóvenes nacidas ya en Barcelona.

“A mí me vienen niñas y me dicen: “Yo quiero ser profe o quiero ser doctora, pero no, porque este profe me ha dicho que no, que es muy difícil para mí” Y son niñas que han nacido aquí, que saben hablar el castellano mil veces mejor que cualquiera y el catalán también. Y dominando otros idiomas.” **Mediadora\_3**

Junto a esto, como sucede en las relaciones con los compañeros, el velo es de nuevo un elemento que sitúa a las jóvenes en una posición particularmente vulnerable a los comportamientos racistas y discriminatorios por parte del profesorado.

“Hi ha noies que es senten malament per portar el vel. Una amiga meva molt íntima és marroquina i porta el vel i la pobre ho passa malament, alguns profes li diuen: “Ay, ¿no tienes calor?, Ay, no sé què, ai mare meva, ens vindreu tapades fins aquí (señalándose la frente)” (...). I comentaris com... ella li va dir que volia anar a França a estudiar, “¡Ay! ¿Pero en Francia qué

harás tu con el velo?, Què faràs tu a França? Que allà no podràs estudiar a la universitat amb vel, que et faran fora”.”<sup>132</sup> **Hina**

Una manifestación de la patologización de las familias y de la poca fe en la agencia personal de las jóvenes es la creencia extendida, y que se trató previamente, de que el uso del velo se debe a la respuesta a una obligación familiar. Asimismo, existe entre algunos profesores una tendencia a *etnificar* los comportamientos o rasgos que se consideran menos tolerables (Pàmies, 2006). Por ejemplo, como se vio en el caso de la escuela Sant Felip, a menudo se asocian los problemas de las estudiantes o su abandono prematuro de la escolaridad exclusivamente a las restricciones familiares, sin considerar que puede haber otros factores en juego (Abbas, 2006; Pàmies, 2010:446; S. Shah, 2014) como las propias carencias de la educación que reciben, la discriminación en el mercado laboral u otras manifestaciones del racismo estructural.

“Les famílies pakistaneses no volen problemes i, per tant, mentre tenen l’edat, com que saben que han d’anar al cole, que és obligatori, les porten a l’escola. Això sí que no falten gens. Llavors, clar, ¿el problema quin és? Nosaltres els deixem sempre com situats, però n’hi ha algunes que nosaltres sabem que, en el moment que acaben quart d’ESO, com acaba l’escolaritat obligatòria, pues igual les tenen a casa tancades fins que acorden matrimoni.”<sup>133</sup> **Profesora\_1**

Por otro lado, puesto que en ocasiones los viajes a Pakistán acaban en bodas o suponen una interrupción en las trayectorias educativas de las jóvenes, algunos profesores hacen la asociación directa entre faltar a la escuela temporalmente y ya no volver. Si bien se trata de un temor justificado, el problema es que este tipo de situaciones se considere una norma y afecten a la percepción general del colectivo o al tipo de orientación educativa que reciben las alumnas (Basit, 1995, 1996). En la misma línea acerca del rechazo o el desprestigio a las creencias de las alumnas, se podría incluir el episodio que relata Asma en el que una profesora le recrimina que se siente sobre el pupitre y le pregunta si es debido a su religión.

Además, las jóvenes detectan y describen otras situaciones en las que el profesorado ejerce presión sobre ellas para se plieguen al comportamiento hegemónico ya sea llevando ropa occidental, cortándose el pelo, quitándose el pañuelo, etc.

“Incluso en el patio las profesoras me llamaban y me decían: “Oye, ¿no has pensado cortarte el pelo? Es que las mujeres de tu país lo tienen muy largo”.” **Khawar**

“Algunos profesores dicen que les parece bien (el velo)... “Pero, bueno, si te lo quitas, mejor, ¿no?”.” **Fauzia**

“Vam a anar d’excursió i ens van deixar a 4 alumnes musulmans de classe per comprar la nostra carn i portar-la (...) i a l’hora de menjar, tothom va tastar però ella no va voler i va estar criticant, que perquè heu de fer la carn així...”.”<sup>134</sup> **Hina**

---

<sup>132</sup> “Hay chicas que se sienten mal por llevar velo. Una amiga mía muy íntima es marroquí y la pobre lo pasa mal, algunos profes le dicen: “Ay ¿no tienes calor?, ¡Ay, madre mía, que nos vendréis tapadas hasta aquí!” (se señala la frente). Y comentarios como... Ella le dijo que quería ir a Francia a estudiar y le dice: “¿Pero en Francia qué harás tu con el velo?... ¿Qué harás tu en Francia?”.”

<sup>133</sup> “Las familias pakistanés no quieren problemas y, por lo tanto, mientras tienen la edad, como saben que tienen que ir al cole, que es obligatorio, las traen a la escuela. Eso sí que no faltan nada. Entonces, claro, ¿el problema cuál es? Nosotros los dejamos siempre como situados, pero hay algunas que nosotros sabemos que, en el momento que acaban cuarto de ESO, como acaba la escolaridad obligatoria, pues igual las tienen en casa cerradas hasta que acuerdan matrimonio.”

<sup>134</sup> “Fuimos de excursión y nos dejaron a cuatro alumnos musulmanes de clase para comprar nuestra carne y traerla (...) y a la hora de comer, todo el mundo probó pero ella no quiso y estuvo criticando, que porque tenéis que hacer la carne así...”.”



“Para algunos profesores, la mujer que va vestida moderna es la buena pakistani, la que está integrada.” **Mediadora\_1**

Otro aspecto sobre el que reflexiona Fátima es que, desde la supuesta curiosidad, a veces se exige a las alumnas que ‘se justifiquen’ por su cultura o su religión, sin tener presente la relación de poder que existe entre profesores y alumnos o entre ellas y el grupo mayoritario. En su caso, Fátima explica que, al poco tiempo de llegar a Barcelona (con 13 o 14 años), cuando aún hablaba las lenguas locales con dificultad, en su clase de tutoría se organizó un debate improvisado en torno a la cuestión del velo. Así, le correspondía a ella explicar, desde una perspectiva religiosa, qué significa el velo y por qué se lo ponía. Además de la sensación de responsabilidad y la frustración por no poder expresarse correctamente, Fátima recuerda que en ese momento se ponía el velo porque siempre lo había visto así en su familia y se sintió juzgada por toda la clase y sin argumentos.

“Jo era una nena petita i no buscava justificacions, i a mi em preguntaven: ¿Perquè te l'has posat?, diga'm des de la perspectiva religiosa, i jo dic: “No et puc contestar des d'aquest punt de vista”. A mi em molestava que organitzin un debat sense realment tenir la informació correcta, és com donar, en el meu país diuen ‘cops de cap contra una pared’(…) Es comencen a debatre temes ètics molt grans sense realment conèixer (...) i això em sembla molt fort, perquè és com si a mi em mirassin com si fos una *tonta*, ¿no?”.<sup>135</sup> **Fátima**

La experiencia de Fátima coincide con las observaciones de Ahmad (2001:142), que advierte que, a menudo, se sitúa a las alumnas musulmanas en la compleja situación de hablar como ‘representantes’ y expertas de su cultura. Como hace notar la autora, se trata de una importante carga que a pocos alumnos locales les corresponde asumir.

Los resultados de este apartado ponen de manifiesto el efecto de las actitudes, las creencias y las expectativas de los profesores en las experiencias educativas y vitales de las jóvenes. El impacto de estas actitudes es mayor incluso, si se considera que la figura del docente es muy respetada y admirada entre las alumnas. Además, en el contexto receptor, los profesores se convierten en referentes y guía en aquellos aspectos con los que los padres están menos familiarizados. Así, como se abordará en detalle en próximos apartados, la influencia de los profesores resulta crucial en las trayectorias educativas de las jóvenes.

## 8.2.8 Relación familia-escuela

La comunicación entre las familias y el personal educativo, así como las distintas expectativas acerca de los respectivos roles son dos elementos condicionantes de la relación familia-escuela (Garreta, 2010:1543). Además, muy en línea con los aspectos planteados en el apartado anterior, Haw et al. (1998) advierten que, cuando los vínculos entre las familias y el centro educativo no son suficientemente sólidos, los estudiantes pueden ser percibidos por el profesorado como un grupo homogéneo en lugar de un conjunto de individuos. Además, el desconocimiento de las familias acerca de lo que sucede en el interior de las escuelas se puede traducir en

---

<sup>135</sup> “Yo era una niña pequeña y no buscaba justificaciones, y a mí me preguntaban: ¿Por qué te lo has puesto?, Dime, desde la perspectiva religiosa, y yo digo: “No te puedo contestar desde este punto de vista”. A mí me molestaba que organicen un debate sin realmente tener la información correcta, es como dar, en mi país dicen ‘golpes de cabeza contra una pared’(…) Se empiezan a debatir temas éticos muy grandes sin realmente conocer (...) y esto me parece muy fuerte, porque es como si a mí me miraran cómo si fuera una tonta, ¿no?”

desmotivación con respecto a la situación educativa de sus hijos o en desconfianza acerca de lo que están aprendiendo.

Como se vio en el apartado 4.5, los servicios de traducción e interpretación entre familias e instituciones educativas se han reducido drásticamente tras los ajustes presupuestarios que siguieron a la crisis. Así, en los mejores casos, como sucede en las escuelas en las que trabajan dos de las mediadoras que participaron en el grupo de discusión, la elevadísima proporción de alumnado de origen pakistaní ha obligado a los centros a disponer de un servicio de comunicación mediada. Sin embargo, el acceso al servicio está muy restringido. Además, en otros contextos, en los que la población pakistaní es igualmente elevada, los servicios han desaparecido.

“Els mediadors ens els han suprimit... Abans hi havia servei de traducció, però aquest any quan he tornat ja no n'hi havia. Ha sigut una retallada. Normalment, el que feies, ho intentaves utilitzar poc, perquè saps que val uns diners. Jo sí que ho havia fet servir en algun cas, sobretot en casos... per exemple, si tenies alguna nen o una nena i volies fer un seguiment des de l'EAP (Equipo de Asesoramiento y orientación Psicopedagógica) casos delicats... I ho feies a través de direcció, direcció ho demanava, es feia una trobada i ja està.”<sup>136</sup> **Profesora\_3**

Así, frecuentemente, son los hijos de las familias los que asumen la labor de traductores e intérpretes entre sus familias y la institución escolar.

“Hay veces que, por falta de recursos o por desconocimiento, los profesores utilizan a los niños como intérpretes, cuando es algo que se desaconseja totalmente, porque les pone a los niños una carga, un peso que no deberían estar asumiendo”. **Mediadora\_1**

Las mediadoras apuntan a que, más allá de la carga que supone para los jóvenes este tipo de responsabilidad, su conocimiento de las lenguas no es suficiente para garantizar que se produzca una comunicación efectiva (García-Beyaert, 2010). Además, junto a las limitaciones lingüísticas, los niños o jóvenes intérpretes se encuentran con otro tipo de dificultades. Así, una de las mediadoras explica que una alumna de su escuela fue solicitada como intérprete ad hoc para informar a los padres de un compañero de que consumía alcohol. Puesto que el consumo de alcohol no está permitido y, acaso para evitar culpar a su compañero, la opción de la alumna fue no traducir (omitir) ciertas partes de la conversación. A este u otro nivel, la falta de profesionalidad de estos intérpretes naturales tiene consecuencias claras (Bischoff et al., 2009). Aunque la ayuda comunicativa que proporcionan los alumnos a sus familias es fundamental en muchos ámbitos, es preciso tener presentes las relaciones de poder entre profesorado y alumnos que condicionan las características de las interacciones (Orellana et al., 2003). Por otro lado, como se vio en el caso de Tabassum, alumno de Sant Felip, más allá de la comunicación entre padres y escuela, los alumnos ejercen de mediadores e intérpretes en numerosas situaciones. Así, también los profesores reflexionan sobre la importancia de contar con alumnos en los que se pueda confiar para que los asuntos que se tratan en determinados contextos no trasciendan, lo cual refuerza la idea de responsabilidad asociada a este tipo de intérpretes naturales.

---

<sup>136</sup> “Los mediadores nos los han suprimido... Antes había servicio de traducción pero este año, cuando he vuelto, ya no había. Ha sido un recorte. Normalmente, lo que hacías, lo intentabas utilizar poco, porque sabes que vale un dinero. Yo sí que lo había usado en algún caso, sobre todo en casos... por ejemplo, si tenías algún niño o una niña y querías hacer un seguimiento desde el EAP (Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) casos delicados... Y lo hacías a través de dirección, dirección lo pedía, se hacía un encuentro y ya está.”

Otro ejemplo de falta de comunicación efectiva entre escuelas y familias es el desconocimiento de estas últimas acerca de lo que sucede dentro de los centros. Como se avanzó en el apartado acerca de la diferencia entre sistemas pedagógicos de origen y destino, la flexibilidad, la falta de disciplina, los contenidos curriculares o el poco tiempo que dedican los alumnos a las tareas fuera del horario escolar son algunos de los aspectos que sorprenden a las familias pakistaníes. Puesto que no disponen de un verdadero acceso a la información acerca de la práctica docente, la sorpresa se convierte en preocupación. Así, una de las mediadoras, de origen pakistani, explica que en su trabajo en un centro de educación primaria, las familias pakistaníes con las que trabaja se sorprenden de que haya llegado hasta allí.

“Las madres me ven que estoy aquí trabajando y que he estudiado aquí y me preguntan: “¿Es verdad que se puede estudiar aquí? Porque yo estaba pensando que todo el mundo se está yendo a Londres”.” **Mediadora\_2**

Esta preocupación que lleva a algunas familias acomodadas a enviar a sus hijos a estudiar al Reino Unido fue detectada por los algunos miembros de ECOP en su trabajo en las escuelas y les animó a organizar una serie de charlas en urdu destinadas a informar a las familias. Asimismo, permitió a las familias pakistaníes conocer ejemplos de personas como los miembros de ECOP que, habiendo estudiado en Barcelona, han conseguido tener trayectorias educativas exitosas. Por otro lado, las madres que participaron en el grupo de discusión describían, más allá de la barrera lingüística, otra serie de impedimentos para poder ayudar a sus hijos con las tareas escolares. Una de las inquietudes que manifestaban es que, puesto que sus hijos utilizan libros heredados o compartidos con otros alumnos que les proporcionaba el AMPA, no disponían de material o una guía para saber qué estaban haciendo y poderlos ayudar. Así, de los testimonios de las familias se extrae que esta sensación de opacidad en la comunicación con la institución escolar no siempre se supera con la limitada intervención de los servicios de mediación ni con la traducción de sus hijos.

Otra problemática es que, en algunas situaciones, el capital educativo de las familias y, particularmente el de las madres, que son las que disponen de más tiempo para acompañar a sus hijas, es muy bajo, lo cual limita su comprensión acerca de su experiencia educativa.

“Mi madre, como es analfabeta, tampoco se entera mucho. Es más, las notas siempre que llegaban se las tenía que dar yo a mis hermanos y ella solo preguntaba: ¿están bien o no están bien?, y ya está, ella no sabe la diferencia que hay entre un nueve y un cinco, si estás aprobada estás aprobada y ya está.” **Fauzia**

Por otro lado, las dinámicas organizativas de los centros establecen el tipo de implicación y participación que se espera de las familias, decidiendo qué tipo de relaciones familia-escuela son las más adecuadas y pertinentes (Garreta 2010:1543). Así, a menudo existe entre el profesorado, la percepción de que las familias no se implican suficiente o no lo hacen a través de los canales adecuados, lo cual se interpreta como una falta de interés. Sin embargo, como explica Hina, junto a las obligaciones laborales o de otro tipo que pueden disuadir a las familias de una participación más asidua, existen otro tipo de motivos por los cuales mantienen una distancia con la institución escolar.

“A les reunions no vénen. En realitat no vénen perquè tampoc són de donar molta guerra als *profes* i realment perquè els *profes* no tenen molt a dir sobre nosaltres, ¿saps? (...) Si fos un alumne més conflictiu, a lo millor vindrien.”<sup>137</sup> **Hina**

Como indica Hina, la prudencia y la escasa participación de sus padres, que habían sido profesores antes de llegar a Barcelona, no responde a un desinterés, sino a un deseo de evitar interferir o, como dice la joven “*donar guerra*”. Esta misma lectura se encuentra en otros estudios acerca del alumnado originario del subcontinente indio (Ghuman, 2003). Así, el autor recalca que, en el subcontinente indio, la costumbre de las familias es intervenir muy poco en cuestiones educativas porque se considera que los profesores son los que mejor saben qué hacer en este contexto y se deben respetar sus decisiones (Ghuman, 2003:82). Por otro lado, estas actitudes refuerzan la idea de respeto a la figura del profesor que se ha ido viendo en los distintos apartados. Además, hasta hace poco, también en el contexto español, la relación de la escuela con las familias era la estrictamente necesaria y existía la creencia de que los docentes eran los que tenían el conocimiento y los que sabían qué hacer y cómo (Garreta, 2010:1537).

Otro aspecto que ponen de manifiesto las mediadoras es que, aun cuando las familias tengan nociones de las lenguas locales, en las reuniones se suele emplear un lenguaje muy técnico y abstracto que no facilita el entendimiento. Incluso describen casos en los que ellas mismas han ejercido de mediadoras entre profesores y familias cuya lengua desconocían (de origen marroquí o bengalí) simplemente rebajando el nivel de tecnicismo del discurso del profesorado o explicando detenidamente las mismas instrucciones. Así, las mediadoras entrevistadas coinciden en que para crear vínculos sólidos con las familias es preciso replantearse la validez de ciertos esquemas de participación. Por ejemplo, apuntan hacia la necesidad de analizar hasta qué punto dispositivos como el AMPA son realmente inclusivos. Asimismo, describen distintas experiencias que se han llevado a cabo para implicar a las madres de Asia Meridional y que han resultado mucho más exitosas que la traducción de dípticos informativos o la interpretación en una reunión de padres determinada. Así, por ejemplo, a través de la colaboración en huertos urbanos, las clases de idiomas locales o la cesión de espacios en los que las propias mujeres deciden el tipo de actividad que se programa, se ha conseguido crear un verdadero clima de confianza y participación.

“Ahora que se ha abierto este espacio y que estoy yo para traducir, estas mujeres se han abierto en el sentido de que ahora tienen confianza, me vienen, me preguntan cosas. Me traen las hojas de las excursiones de los niños y me dicen: “¿Qué pone aquí?”. Y había niños que no iban de colonias y las profesoras decían: “Es que tienen problemas económicos”. Hasta que yo hablé con ellos, uno por uno, y me decían, desde que los profesores no les comentan, se lo dicen al niño y que el niño se espabile. Otros que no entendían tecnicismos o ‘colonias’, ¿qué son colonias?”

### **Mediadora\_3**

Estas experiencias suscriben las observaciones de Garreta (2010:1540) acerca de la necesidad de trabajar con mediadores culturales que conocen los objetivos de la institución escolar y los acercan a las familias. Además, la mediación y la presencia de referentes de la comunidad dentro de la institución escolar es también fundamental para trabajar la visión que los profesores tienen de las familias de los alumnos pakistaníes y evitar caer en el estereotipo o la patologización de la cultura que se ha ido viendo a lo largo del estudio.

---

<sup>137</sup> “A las reuniones no vienen. En realidad no vienen porque tampoco son de dar mucha guerra a los profes y realmente porque los profes no tienen mucho que decir sobre nosotros, ¿sabes? (...) Si fuera un alumno más conflictivo, a lo mejor vendrían.”

“Muchísimas veces, lo que hace cambiar la perspectiva a un profesor o profesora sobre el futuro de un alumno es hablar con los padres. Aunque el alumno no vaya bien, si los profesores ven que hay una familia que detrás, que la familia está interesada, entonces confían mucho más en que ese alumno podrá seguir”. **Mediadora\_1**

En la cita, la mediadora incide en la importancia de la comunicación entre familias y profesores para la continuidad educativa de los alumnos. Sin embargo, para poder percibir el interés de las familias es necesario que se produzca una situación de entendimiento y reconocimiento mutuo. Así, resulta fundamental que se reconozcan y se valoren las aportaciones de la familia y la comunidad y que se creen mecanismos de participación y diálogo para facilitar la labor docente e involucrar a las familias (Ramis y Krastina, 2010:239). En este sentido, la posibilidad de dar contexto y sentido al aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre familias e instituciones educativas tiene un enorme impacto en la motivación y el aprendizaje del alumnado (Aubert et al., 2009; Duque et al., 2009; Ramis y Krastina, 2010).

### **8.3 Trayectorias educativas y laborales**

#### **8.3.1 Motivaciones personales y perspectivas de futuro**

Un aspecto común a la mayoría de las jóvenes entrevistadas son las altas expectativas acerca de su futuro académico y laboral. Incluso las alumnas más jóvenes escolarizadas en centros en los que la continuidad en etapas obligatorias no es en absoluto la norma, manifiestan, en la mayoría de los casos, unas aspiraciones y una confianza en el futuro considerables. Así, aunque frecuentemente las jóvenes describen casos de conocidas o amigas que no han podido acceder al sistema educativo en destino, o que han tenido problemas para continuar una vez acabada la ESO, solamente una tiene dudas sobre si continuará la escolaridad después de la etapa obligatoria. Por otro lado, estos resultados coinciden con los estudios según los cuales las expectativas de continuidad académica más allá de las etapas obligatorias son mayores entre los alumnos hijos de familias inmigradas que entre los alumnos autóctonos (Carrasco et al., 2018; Cebolla, 2009). Sin embargo, mientras que estudios del Reino Unido muestran que la tasa de abandono escolar prematuro es, efectivamente, más baja entre los alumnos de origen pakistaní y bangladesí que entre sus compañeros blancos (Dale et al., 2002:27), en el contexto español, los alumnos hijos de familias inmigrantes continúan abandonando los estudios antes. Por otro lado, la paradoja altas expectativas-peores resultados aparece de manera recurrente en la bibliografía acerca de las experiencias educativas de los jóvenes inmigrantes o hijos de familias inmigrantes (Carrasco et al., 2011; Cebolla, 2009; Gibson et al., 2013).

Entre las alumnas que aún no han accedido a etapas postobligatorias se aprecia una preferencia muy notable por dos tipos de carreras en concreto: la medicina y la docencia. Así, una proporción elevadísima de alumnas que aún no han acabado la ESO manifiesta su voluntad, a menudo alentada por sus familias, de ser profesoras o médicos. Por otro lado, estas preferencias se corresponden con las carreras más frecuentes en Pakistán (Nasir, 2005:74; Papanek, 1971:522) Según Nasir (2005), lo que hace a estas profesiones tan atractivas es que están relacionadas con el mundo de los cuidados (ya sea de los niños o de los enfermos) y permiten una cierta flexibilidad de horarios que no entra en contradicción con las exigencias de la maternidad y la vida doméstica. Por otro lado, Papanek (1971:517) observa que, en una sociedad fuertemente segregada por sexos como es la pakistaní, es preciso formar a mujeres

médicos y profesoras para atender las necesidades del público femenino. Además, se trata de profesiones que se consideran muy prestigiosas en origen. Por otro lado, la cultura hegemónica en el contexto receptor no solo no cuestiona, sino que refuerza estos patrones de género en la elección de carreras (Actis et al., 2006; Montenegro et al., 2009). Este aspecto se observa en casos como el de Taheera que, a pesar de su voluntad de ser profesora de secundaria, es redirigida por la orientación del centro hacia magisterio.

Si bien, a medida que las alumnas continúan sus estudios, las preferencias se diversifican, se mantiene un aspecto compartido que es la voluntad de dedicarse a alguna profesión que tenga un impacto sobre el bienestar común y, concretamente, sobre el de las personas pakistaníes (especialmente las mujeres) y otros colectivos inmigrantes. Así, gran parte de las jóvenes se vinculan a carreras o trayectorias educativas de la rama bio-sanitaria (medicina, nutrición, odontología, enfermería, etc.) aspecto que también observan Rifà et al.(2010) en su estudio acerca de las narrativas visuales de las jóvenes originarias de Asia meridional escolarizadas en Barcelona. Además, varias de estas jóvenes compaginan estos estudios con trabajos eventuales como mediadoras o intérpretes reforzando el lazo con la comunidad. Igualmente, aunque se elijan otras opciones, un aspecto característico de las aspiraciones de varias de las informantes es su voluntad de convertirse en ejemplo y proponer mejoras que permitan abrir camino para las próximas generaciones.

“Yo lo quiero es hacer algo que antes nadie ha hecho... Algo que, aunque sea parecido, sea diferente. En las mujeres más.” **Asma**

“Aquí si tu vas a un banc no et trobes gent immigrant, trobes gent d'aquí (...) Fins que això no canviï i no s'accepti a gent immigrant a llocs de treball més dignes, per nosaltres serà encara molt més difícil, i nosaltres som el repte de canviar tot i jo espero canviar-ho (...) Si jo no ho arribo a fer, els meus fills o els meus nets tampoc accediran a aquests llocs.”<sup>138</sup> **Hina**

Esta voluntad de cambio y justicia social se formula desde la propia experiencia y, particularmente, desde la identificación de situaciones de opresión y discriminación. Así, la conciencia acerca del racismo estructural es la que motiva a Hina a abrir camino con su propia trayectoria, que llega al nivel de concreción de querer establecer un tratado entre España y Pakistán.

“A mí (me gustaría dedicarme) a la diplomacia porque tengo el sueño de unir. (...) Pues lo que yo quiero es que haya un tratado en el que se permita la doble nacionalidad, igual que como con otros países, como Marruecos, como República Dominicana, o con otros países hay tratado en el que dice que los inmigrantes cuyo origen sea de estos estados pueden permitirse tener dos nacionalidades. Yo ahora tengo la nacionalidad de aquí pero esta nacionalidad solo, pues no me gusta. No por el hecho de que sea española, sino porque he tenido que renunciar a la mía originaria ¿sabes? ¿Qué necesidad tengo yo de llamarme española y perder mis raíces? Que a lo mejor mis compañeras marroquíes son españolas pero también son marroquíes. Y es como es nuestra realidad, los hijos de inmigrantes, somos así, no somos españoles o somos paquistaníes, somos ambas cosas y por qué no dar a estos niños su nacionalidad ¿sabes?, reconocerlos tal como son.” **Hina**

---

<sup>138</sup> “Aquí si tú vas a un banco no encuentras a gente inmigrante, encuentras a gente de aquí (...) Hasta que eso no cambie y no se acepte a gente inmigrante en puestos de trabajo más dignos, para nosotros será aún mucho más difícil. Nosotros tenemos el reto de cambiarlo todo y yo espero cambiarlo (...) Si yo no llego a hacerlo, mis hijos y mis nietos tampoco accederán a estos lugares.”

Lo mismo sucede en los casos de Asma, Fátima o Pervasha, cuyo deseo de sensibilizar acerca de la discriminación que sufren las mujeres musulmanas desde una perspectiva feminista interseccional (Crenshaw, 1991), las anima a comprometerse con el activismo a distintos niveles: desde el asociacionismo, la educación y su propio ejemplo como mujeres trabajadoras. Por otro lado, Umera se centra en una problemática controvertida en el seno de la comunidad (los embarazos de adolescentes) y, precisamente desde el cuestionamiento de ciertos patrones culturales, busca contribuir a mejorar las situaciones de las personas en posición de vulnerabilidad y visibilizar situaciones de injusticia. Así, tanto en las experiencias de estas jóvenes como en las de otras muchas informantes, se hace manifiesto hasta qué punto la voluntad de querer cambiar las cosas se convierte en motivación educativa y laboral.

Como se ha visto a lo largo del capítulo, más allá de la evidente dificultad lingüística y de adaptación al sistema educativo, las presiones a las que están sometidas las alumnas, tanto desde la práctica institucional, como desde ciertas instancias de la comunidad o desde las distintas redes de socialización de las que participan, no son pocas. Sin embargo, aun cuando no son representativas estadísticamente, las experiencias de las jóvenes que se recogen en los relatos de vida sugieren que, como indican distintos estudios (Ahmad, 2001; Tyrer y Ahmad, 2006; Dwyer y S. Shah, 2009b; B. Shah et al., 2010), cada vez un mayor número de jóvenes superan estas dificultades y se incorporan a la educación post-obligatoria. Por otro lado, se observa que, frecuentemente, las jóvenes que consiguen superar estos obstáculos desarrollan lo que la autora describe como procesos de *aculturación aditiva* (Gibson, 1988, 1995). A través de estos procesos, que refuerzan la idea de las identidades culturales flexibles, las jóvenes asumen valores y mecanismos de promoción social de la sociedad receptora, pero conservando valores y normas vinculados con la cultura de origen. Un ejemplo muy claro de ello es el mantenimiento del respeto a la autoridad y a los profesores que repercute favorablemente en la relación de las jóvenes con la institución educativa (Tolsanas, 2007). Por otro lado, el refuerzo de las identidades islámicas de alumnas como Asma o Fátima, que se produce después de su llegada a Barcelona, no solo no va en detrimento, sino que se plantea como un elemento que fomenta su éxito educativo. Incluso las jóvenes que, como Umera o Shazia, manifiestan un rechazo más claro a determinadas prácticas y valores culturales, persisten otros elementos como el respeto o la vinculación comunitaria (en el caso de Umera) o familiar (en ambos casos).

Estas experiencias de aculturación aditiva asociadas al éxito escolar conviven con situaciones opuestas como la que se describían en el caso del surgimiento de bandas en el seno de la comunidad o la desvinculación de la institución educativa que describen alumnas como Mariam o Leyba. Como se trató en apartados previos, en estos casos tiene lugar un proceso de asimilación a los sectores sociales más vulnerables de los contextos precarizados y que va de la mano con una pérdida de determinados valores de la cultura de origen (Comas et al., 2008; Portes y Zhou, 1993).

Junto a la motivación previamente estudiada que supone poder contribuir a una sociedad mejor y más justa, las jóvenes describen otro tipo de aspiraciones relacionadas con la educación. A menudo, se refieren al valor de la educación más allá de la inserción laboral y la movilidad social, como un medio para comprender mejor la realidad o, como explica Asma, para imaginarse escenarios de futuro por los cuales valga la pena esforzarse (Bolognani, 2015). Sin embargo, como se hace manifiesto en las historias de Shazia y Hina, las jóvenes son conscientes de las características del mundo en el que viven y, aunque les interesen aspectos como la filosofía o el arte, se decantan por carreras que consideran que tienen una mayor proyección laboral.

“Filosofia no té sortida. Podia haver estudiat si tingués sortida, però no té sortida. Ho sento per dir, però no té sortida. I aquest professor, filòsof i tot... La societat no el valora tampoc molt. Societat és més materialista. Pensa diners i ja està.”<sup>139</sup> **Shazia**

En línea con las observaciones de Bolognani (2015), se advierte que las carreras de carácter humanístico o artístico no gozan de gran aceptación entre las familias de origen pakistaní y sus hijos. Así, solo Rizwana de entre todas las jóvenes entrevistadas, se decanta por estudiar Humanidades y lo hace por tres motivos: en primer lugar, porque su profesor de sociales la apoya y la motiva mucho y consigue sacar un 9 en el examen de historia de la selectividad; además, porque, a pesar de haber llegado a Barcelona con un nivel muy alto de matemáticas, las horas que se salta de esta asignatura hacen que su nivel disminuya notablemente y descarta hacer el bachillerato de ciencias; finalmente, no quedan plazas para la primera opción que había elegido y, como no conoce bien las alternativas, se decanta por la primera opción que le sugieren en un teléfono de información acerca de las plazas disponibles de cada carrera. Mientras que sus padres se muestran muy orgullosos de que haya conseguido llegar a la universidad, independientemente de lo que decida estudiar, Rizwana explica que el comentario que suscita su formación entre sus compañeros de ECOP es “¿Humanidades? Ya, vaya carrera”.

Por otro lado, Shazia destaca el alcance de la educación como herramienta para obtener autonomía y libertad y ser ella quien toma las decisiones en su vida. En esta misma línea, aunque no lo formula de forma explícita, en casos como el de Fátima, queda claro que la posibilidad de ser doctora le permite atesorar un respeto tanto dentro de su familia, como en relación con el resto de la comunidad, que la sitúa en una situación de poder dentro de ambas instituciones (Khurshid, 2015).

“Jo quan era petita vaig veure una veïna meva que portava la bata, i la portava al carrer no sé perquè, però jo la vaig veure passant pel carrer amb la bata i tot i jo dic: “¡Qué guapa, guau, m'encanta, què bonica, m'encanta la bata, li queda súper-bé i es nota molt que es metgessa, que sap molt!”. Li tenia un respecte enorme i ella era un referent per tots, tots parlaven d'ella, era molt famosa, i jo dic: “Jo vull ser com ella, i per ser com ella l'única cosa que puc fer és estudiar medicina. I des d'aquell moment volia estudiar medicina.”<sup>140</sup> **Fátima**

Así, la cita reúne los elementos de prestigio, respeto y poder dentro de la comunidad que se han ido viendo a lo largo del apartado. Además, como también se ha comentado en apartados previos, la influencia que tiene Fátima dentro de su familia, acaso relacionada con esta elección de carrera, se manifiesta en muchos niveles.

Aunque la mayoría de jóvenes son conscientes de la existencia de barreras institucionales para el acceso al mundo laboral, casi todas se muestran optimistas y creen que serán capaces de superarlas. Solo Umera y Shazia creen que estas barreras son desdeñables o, al menos, los son en sus casos particulares. En contraste, Asma, teme que se conviertan en un grave condicionante.

---

<sup>139</sup> “Filosofía no tiene salida. Podía haber estudiado si tuviera salida, pero no tiene salida. *Lo siento por decir*, pero no tiene salida. Y este profesor, filósofo y todo... La sociedad no lo valora tampoco mucho. Sociedad es más materialista. Piensa dinero y ya está.”

<sup>140</sup> “Yo cuando era pequeña vi una vecina mía que llevaba bata, y la llevaba por la calle no sé por qué, pero yo la vi pasando por la calle con la bata y todo y yo digo: “¡Qué guapa, guau, me encanta, qué bonita, me encanta la bata, le queda súper-bien y se nota mucho que es médica, que sabe mucho!”. Le tenía un respeto enorme y ella era un referente por todos, todos hablaban de ella, era muy famosa, y yo dije: “Yo quiero ser cómo ella, y para ser cómo ella lo único que puedo hacer es estudiar medicina”. Y desde aquel momento quería estudiar medicina.”



"Trabajos que yo tengo favoritos, sé que no voy a poder hacer. Y eso me afecta, o sea, me duele"  
**Asma**

"Porque yo lo estudio muy bien, las notas muy bien, tengo las ideas muy claras de lo que yo quiero hacer en mi vida, o sea, universidad, bachillerato, la selectividad... Yo no creo que vaya a tener ningún problema." **Umera**

"No, per mi jo crec que no, és al contrari. Si fos un noi et diria que sí, que potser és més complicat. Com que sóc una dona i les dones pakistaneses no surten, la gent d'entrevistes de feina veu una dona pakistanesa que hagi tret carrera universitària, que parla idiomes... Flipen. "D'on has sortit tu?" Perquè la imatge que es té de les dones pakistaneses és que queden a casa, han d'estar a casa i jo represento una imatge molt diferent... I jo crec que m'ajuda, bueno, crec jo."<sup>141</sup> **Shazia**

Por último, si bien la mayoría de las jóvenes se imaginan continuando sus trayectorias educativas y laborales en Barcelona, las hay que no descartan marchar a otros países. La razón principal que aducen es la situación de crisis y de precarización del mercado laboral en la cual se encuentra Barcelona.

"A ver, sí. Por la situación que estamos ahora en España, la situación económica, yo no... Soy de aquellas personas que no quiere fracasar después de haber hecho tanto esfuerzo, ¿sabes? Tanto, tanto, tanto, para después perder no lo quiero hacer, me da miedo también a veces. Lo que sí que tengo claro es que voy a hacer la selectividad, porque es un título que me puede ayudar siempre que yo quiera volver aquí a acceder a alguna carrera." **Umera**

Así, entre los eventuales destinos que barajan están Alemania, el Reino Unido (donde muchas de ellas tienen familiares) y algunos países del norte (Suecia, Dinamarca) en los que consideran las posibilidades laborales son mejores. Sin embargo, varias informantes coinciden en que, aunque el planteamiento teórico les llama la atención, que una mujer joven y soltera se instale en otro país (salvo en caso de ir a vivir con algunos parientes) requiere una importante negociación familiar.

En lo que existe un cierto consenso es en la escasa voluntad de regresar a Pakistán de manera definitiva. Aunque casi todas las jóvenes mantienen un importante vínculo con su país de origen y aprecian mucho poder visitarlo e ir de vacaciones, solo Iram, estudiante de nutrición, cree que su conocimiento acerca de los hábitos alimenticios de origen hará más fácil su inserción laboral allá. El resto de jóvenes consideran que ya han crecido aquí, han aprendido los idiomas y han hecho un esfuerzo de adaptación por el que les costaría mucho volver a pasar.

"Si em moc aniré a un altra part d'Espanya, però sortir d'Espanya mai... Jo ja m'he adaptat aquí i tampoc puc plantejar-me tornar al Pakistan, ¿saps? No els aguantaré a ells i ells a mi tampoc, diran: "Fora d'aquí amb aquestes idees tant radicals que *tienes* de canviar-ho tot".<sup>142</sup> **Fátima**

"Porque ahora ya estoy acostumbrada de vivirlo aquí, he hecho estudios aquí... Lo sé idioma de urdu, urdu sí que lo sé, pero tampoco... Ahí porque piensan muy diferente, porque ya he crecido aquí y ahora yo pienso de una forma diferente". **Saman**

---

<sup>141</sup> "No, por mí yo creo que no, es al contrario. Si fuera un chico te diría que sí, que quizás es más complicado. Como soy una mujer y las mujeres pakistaníes no salen, la gente de entrevistas de trabajo ve una mujer pakistani que *haya* sacado carrera universitaria, que habla idiomas... Flipan. "¿De dónde has salido tú?" Porque la imagen que se tiene de las mujeres paquistaníes es que quedan en casa, tienen que estar en casa y yo represento una imagen muy diferente... Y yo creo que me ayuda. Bueno, creo yo."

<sup>142</sup> "Si me muevo iré a otra parte de España, pero salir de España nunca... Yo ya me he adaptado aquí y tampoco puedo plantearme volver a Pakistán, ¿sabes? No los aguantaré a ellos y ellos a mí tampoco, dirán: "Fuera de aquí con estas ideas tan radicales que tienes de cambiarlo todo".

“A mí siempre cuando me preguntan cómo me siento en Barcelona me quedo sin palabras porque me siento súper genial. Bien, súper bien. (...) Si preguntan: “¿No quieres venir en Pakistán para siempre?” O sea, pues es mi país, yo quiero estar ahí también. Pero para siempre no, porque a mí me gustaría vivir aquí, yo quiero vivir aquí, ya tengo mi futuro planeado aquí. Idioma ya sé de aquí. Mi idioma propio lo conozco, pero ya no lo hablo como la gente que vive allí.” **Asma**

El interés de estos tres últimos testimonios es que, tanto Fátima como Saman y Asma, son jóvenes hiyabis y con un profundo sentimiento religioso. Sin embargo, y de nuevo reforzando las observaciones acerca de los procesos de creación identitaria y de la separación entre religión y cultura, tienen claro que su futuro está en Barcelona y sienten que no encajarían si regresaran a Pakistán.

En este apartado se ha buscado recoger las distintas motivaciones que guían las trayectorias educativas de las jóvenes pakistaníes. Así, el objetivo de los próximos apartados será analizar los distintos actores y circunstancias que condicionan estas motivaciones y entender cómo se interrelacionan con las aspiraciones personales de las jóvenes.

### 8.3.2 **Influencia del profesorado**

Puesto que ya en los apartados previos se han abordado distintos aspectos de la relación entre alumnas, profesores e institución escolar, el objetivo del presente apartado será analizar de qué manera estos factores condicionan las trayectorias de las jóvenes.

#### 8.3.2.1 ***Orientación académica y desconocimiento del sistema educativo***

En consonancia con otros estudios (Brah y Minhas, 1985; Brah y Shaw, 1992; Tyrer y Ahmad, 2006), a menudo, las jóvenes pakistaníes que han participado en la investigación perciben que su etnicidad condiciona el tipo de orientación que reciben del profesorado. Además, como sugieren las siguientes citas, no se trata de una percepción exclusivamente suya.

“Nosaltres sempre els hi diem: “Si vols fer una carrera sempre estàs a temps, però intenta començar per un cicle”.”<sup>143</sup>**Profesora\_1**

“Esto te lo digo como alumna y como mediadora. Los profesores dicen: “¿Has pensado que mejor que el bachillerato no es mejor hacer un grado medio, que te será más fácil?” Y no lo dicen porque a este niño le cueste asimilar los conceptos. Lo dicen porque, o bien le cuesta el idioma, o porque tienen mentalizado que es lo tiene que hacer”. **Mediadora\_3**

“Los profesores siempre me decían que tú no puedes hacer bachillerato. No solamente a mí, ¿eh? A todos los de Pakistán. A todos. “Que no, que es muy difícil, no podréis hacer, vais a repetir, lo dejaréis en el medio. Que hay otro chico de Pakistán que empezó y lo dejó en el medio, y otro también”.” **Asma**

En primer lugar, conviene entender el contexto en el que se recogen los testimonios de las informantes. En el caso de la profesora, se trata de una escuela a la que asisten exclusivamente hijos de familias inmigrantes y pertenecientes a grupos minorizados en un barrio obrero empobrecido. En ese sentido, el tipo de orientación que se proporciona a las jóvenes pakistaníes

---

<sup>143</sup> “Nosotros siempre se los decimos: “Si quieres hacer una carrera siempre estás a tiempo, pero intenta empezar por un ciclo”.”

es muy similar al que recibe el conjunto del alumnado. Así, se refuerza la idea de que la segregación escolar y la concentración de colectivos en determinados centros contribuyen a la construcción de bajas expectativas y creencias negativas (Castejón, 2017). En cambio, la situación que describe Asma se da en un contexto en el que, a pesar de haber otro alumnado inmigrante, los pakistaníes representan la minoría más numerosa e identificable y pasan a convertirse en un colectivo objeto de diferenciación y prejuicios. Por último, la mediadora, también hija de inmigrantes pakistaníes, completa las observaciones con su experiencia tanto como mediadora en contextos con alta presencia de alumnado pakistaní, como en su condición de única alumna de origen diverso en un centro educativo de un barrio acomodado. Resulta ilustrativa tanto la complementariedad de los testimonios, como la coincidencia del tipo de orientación, a pesar de la diversidad de situaciones, que informa acerca de la institucionalización de la poca proyección educativa que el profesorado atribuye a los hijos de familias pobres o inmigrantes (Borman y Rachuba, 2001:1). Así, como indica Ballestín (2015:363), existe una brecha que separa la cultura hegemónica escolar de la los bagajes socioculturales de las alumnas, que se ven juzgadas conforme a una escala de valores y prácticas que la institución escolar legitima y que las sitúa en posiciones subalternas.

En ocasiones, los docentes consideran que basan sus decisiones acerca del tipo de orientación en las expectativas familiares o en las posibilidades de inserción laboral.

“Has de conèixer molt bé la situació de la família abans d'enviar-les a la uni. O sigui, si tu les envies a fer batxillerat, potser el que estàs fent és que mai puguin treballar. Perquè si tu mires les perspectives de la noia, que potser la volen casar en 2 o 3 anys i l'envies a batxillerat... Envia-la a un grau mig i al menys serà autònoma. Al final jo crec que has d'agafar-te als mínims. La projecció amb batxillerat és zero, en canvi, amb un grau d'auxiliar d'infermeria, auxiliar de farmàcia, administració... Les catapulta. I a més, jo també crec que se senten més valorades perquè també han fet *algo* per elles mateixes i la feina és una cosa seva que s'han guanyat, no és estar treballant al *badulake* del teu tiet o la tenda de mòbils, perquè és de lo que treballen, si no...”<sup>144</sup> **Profesora\_2**

Sin embargo, se observa que la tendencia a desaconsejar ciertos itinerarios se produce también en casos como el de Taheera, que quiere ser profesora de secundaria, es muy buena estudiante y cuenta con el apoyo de su familia para hacer bachillerato y acceder a la universidad. A pesar de todo ello, la orientación de su escuela le sugiere que se dedique a la educación infantil o primaria a través de un itinerario profesionalizador, pasando, en primer lugar, por un ciclo formativo. Además, a pesar de la percepción de la profesora 2, los casos de jóvenes que han logrado encontrar un trabajo relacionado con su formación después de hacer un ciclo medio son exigüos. Tan es así, que ni las mediadoras, ni las informantes ni los miembros de asociaciones ni las propias docentes a las que consulté conocían más de uno o dos casos en los que se hubiera dado esta situación

“Sí, yo conozco chicas que han hecho ciclos de farmacia, de mecánica, de comercio... Pero no están trabajndo de eso, tabajan de cajeras en los sùpers.” **Mediadora\_1**

---

<sup>144</sup> “Tienes que conocer muy bien la situación de la familia antes de enviarlas a la uni. O sea, si tú las envías a hacer bachillerato, quizás lo que estás haciendo es que nunca puedan trabajar. Porque si tú miras las perspectivas de la chica, que quizás la quieren casar en 2 o 3 años y la envías a bachillerato... Envíala a un grado medio y al menos será autónoma. Al final, yo creo que tienes que cogerte a los mínimos. La proyección con bachillerato es cero, en cambio, con un grado de auxiliar de enfermería, auxiliar de farmacia, administración... Las catapulta. Y además, yo también creo que se sienten más valoradas porque también han hecho algo por ellas mismas y el trabajo es una cosa suya que se han ganado, no es estar trabajando en el colmado de tu tío o la tienda de móviles, porque es de lo que trabajan, si no...” ”

“Muchas hacen ciclos de farmacia, pero después, por el velo, no encuentran trabajo”  
**Mediadora\_2**

Por otro lado, es preciso tener presente que, muy a menudo, tanto las jóvenes pakistaníes como sus familias disponen de un conocimiento limitado acerca del funcionamiento del sistema educativo. Muchos padres están poco familiarizados con el sistema, tienen conocimientos básicos de las lenguas de la sociedad receptora y dificultades para comprender el alcance de las decisiones educativas que deben tomar sus hijas (Alba y Holdaway, 2013). Así, la confusión habitual que sienten los adolescentes y jóvenes frente a la toma de decisiones con respecto a su futuro se ve reforzada por el desconocimiento acerca de los cauces o itinerarios que les pueden conducir hacia las opciones que les resultarían más interesantes. En este contexto, la orientación que reciben del personal educativo se vuelve especialmente importante. Así, llaman la atención casos como el de Fátima, Sajeeda o Rizwana.

“Hablé por teléfono ¿no? Con estos de que te dan información, cuántas plazas hay ¿sabes?, no era orientación, era una chica que ni sé quién era (...) y me dijo: “Apúntate en Humanidades que hay no sé cuántas plazas”. Y luego me llegó una carta en casa: usted ha sido aceptada.” **Rizwana**

“Però quan estava a infermeria em vaig adonar que existien els graus superiors (...) jo no sabia que existeixen els graus superiors i tampoc sabia que dels graus superiors es podia entrar a la universitat, jo no sabia això.”<sup>145</sup> **Fátima**

Sajeeda- Es que bachillerato, no sé qué hacen en bachillerato... Si haces bachillerato, ¿luego puedes hacer algún curso?

M.- Sí, claro, si haces bachillerato luego puedes hacer muchas cosas... Ir a la universidad, hacer un ciclo superior u otros cursos, claro...

Sajeeda - No, pero si yo no tengo grado medio, ¿puedo hacer grado superior?

M.- Hmm, directamente no. Tienes que hacer el grado medio primero, o bachillerato.

Sajeeda - No ¿no? Tengo que hacer bachillerato o grado medio

M.- Eso es. ¿En el instituto no te hablaron del bachillerato?

Sajeeda - No, porque yo que veía que bachillerato era cantando.

M.- ¿¿Cómo cantando??

Sajeeda - Sí, ¿sabes? Yo un día he visto que ahí en clase cantaban los de bachillerato. Que están en la clase cantando.

Mientras que Rizwana decide hacer Humanidades gracias a la sugerencia de un teléfono de información, Fátima pierde un año porque desconoce la posibilidad de acceder a medicina a través de un grado superior. En ambos casos, las jóvenes comparten una clara motivación por acceder a la universidad que juega a su favor. Sin embargo, en otras situaciones, la falta de orientación puede tener consecuencias más graves. Tal sería el caso de Sajeeda que, después de 6 años en Barcelona y habiendo pasado por todo tipo de cursos, alberga dudas acerca del sistema educativo que resultan sorprendentes. Así, accede a un grado medio a pesar de tener unas nociones muy insuficientes de los idiomas locales, y lo acaba dejando a los pocos meses. Lo mismo sucede con su hermana Rabia, que deber decidir qué estudiar sin ningún referente familiar y con una orientación escolar que no le ofrece información y pone toda la responsabilidad en ella.

M.- ¿Y a quién le preguntas?, ¿quién te orienta?

Rabia.- Nadie. Es que las tutoras son raras, dicen: “*Tienes que escoger vosotras*”.

---

<sup>145</sup> “Pero cuando estaba en enfermería me di cuenta que existían los grados superiores (...) Yo no sabía que existen los grados superiores y tampoco sabía que de los grados superiores se podía entrar a la universidad, yo no sabía esto.”

### 8.3.2.2 *Bajas expectativas: aceptación y resistencia*

El tránsito a etapas post-obligatorias es un momento en el que las bajas expectativas de algunos miembros del profesorado hacia las jóvenes inmigrantes se hacen especialmente manifiestas (Mendoza, 2017; Ponferrada, 2007). Sin embargo, como se ha ido viendo a lo largo del capítulo, estas bajas expectativas empiezan a operar a distintos niveles ya desde etapas previas: desde las agrupaciones de nivel bajo en las que se emplaza a jóvenes como Saman o Leyba, reduciendo el capital vertical al que se las expone y con ello su proyección educativa (Pàmies, 2013); hasta los mecanismos de diferenciación que afectan a otras jóvenes como Iram, Asma o Hina y que, en su condición de ‘no autóctonas’, les atribuyen habilidades y competencias menores. Todas estas medidas tienen efectos sobre el rendimiento escolar de las alumnas y pueden traducirse en una desvinculación de la institución escolar y un bajo rendimiento produciéndose la profecía autocumplida o el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968).

En algunos casos como el de Leyba, cuya experiencia educativa discurre entre el aula de acogida (después de 8 años de su llegada) y la agrupación de nivel más bajo, las jóvenes crean sus identidades escolares en función de las exiguas posibilidades que se les ofrecen (Bereményi, 2007:122; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Así, Leyba admite que apenas le dedica tiempo a estudiar y que no presta demasiada atención en clase, pero agradece que el nivel sea bajo (en sus palabras “mucho más bajo que el de Pakistán”) porque asume que su capacidad no le permitiría sacar provecho de un nivel superior. Aunque esta falta de confianza puede estar condicionada por otros factores, la institución escolar desempeña un papel en la disminución de la autoestima de la joven (Van Houtte et al., 2012).

Sin embargo, también se advierte que la reacción de algunas de las alumnas frente a esta falta de fe en sus expectativas es la de demostrar que ellas son muy capaces. Tal es el caso de Asma que se matricula en bachillerato, a pesar de los intentos de disuasión de sus profesores; o el de Iram que, acusada de copiar injustamente, se empeña en dejar claro que ella conoce la materia.

“Sí, me había desanimado mucho, pero luego dije: “Va, le voy a demostrar, aunque no vaya a la universidad, aunque no me queden las plazas, aunque pase lo que pase, le voy a demostrar que no he copiado, porque yo no copio. Y al menos estaré tranquila de que le he demostrado.” **Iram**

“En vez de decirnos que vosotros podéis, nos desmotivaban. “Vosotros no lo hagáis, no podéis, es muy difícil, es mejor que hagáis ciclo medio”. Y yo pensé: “Yo haré bachillerato y les demostraré que puedo hacer bachillerato.” **Asma**

Esta capacidad de resiliencia y crecimiento frente a la adversidad se da en jóvenes como Asma e Iram que son perseverantes, decididas y poseen una voluntad clara (Borman y Rachuba, 2001: 9), pero no se puede considerar como la norma. En esta misma línea, Mendoza (2017:311) observa mecanismos reactivos similares entre jóvenes marroquíes universitarias que se rebelan contra la visión de cierto profesorado que considera que la educación superior no es compatible con su origen étnico, pero también insiste en que se trata de situaciones excepcionales.

Por otro lado, más allá de la disposición individual, la resiliencia depende del contexto social en que se insertan las alumnas y las distintas personas que lo componen (Sandín y Sánchez, 2013). Así, para Iram, el respaldo de su padre resulta fundamental (“Él también estaba enfadado y me decía: “Estudia, estudia”.”). Asma, por su parte, también dispone de la ayuda y la confianza de su familia y de la asociación en la que colabora que ejerce de plataforma de apoyo. En casos como el de Leyba, las figuras de refuerzo no son tan claras.

### 8.3.2.3 Profesorado referente

En contraposición con las actitudes discriminatorias previamente descritas, las alumnas también destacan la importancia que han tenido ciertos profesores acompañándolas y alentando su interés por la educación en general y en determinados momentos de crisis en particular. Un caso ilustrativo sería el de Umera que, a raíz de las amenazas de su padre de retirarla de la escolaridad, cuenta con el apoyo total del claustro de profesores del centro y, concretamente, de su tutor.

“Me acuerdo de que mi tutor me dijo: “Yo estoy dispuesto a llamar a los *mossos*, pero tú no vas a dejar de estudiar.” Y, vale, bueno, conseguimos que mi padre se olvidase de todo.” **Umera**

Este apoyo persiste a lo largo de la trayectoria educativa de la joven y vuelve a aflorar cuando se produce el episodio de malos tratos que conduce a Umera a ingresar, junto a su hermana, en un centro de acogida gestionado por la Direcció General d’Atenció a la Infància i l’Adolescència (DGAIA).

En este caso, es la tutora de Umera la que acompaña a la joven por el recorrido que va desde la psicóloga de la escuela a los servicios sociales hasta que, finalmente, ingresa en el centro. En este sentido, la tutora, como agente institucional, combina las funciones de mentora, trabajadora social improvisado, orientadora y figura materna (Stanton-Salazar, 2011:1088). Así, aun cuando la relación de Umera con su familia cambia radicalmente a raíz del episodio y sus posiciones se acercan sensiblemente, no sorprende que algunos de sus profesores se encuentren entre las personas que Umera considera más importantes en su vida.

“Aurora es la mujer... A ver, no voy a decir mi madre, porque mi madre no es la imagen de mujer que, digamos, yo he querido tener, tampoco la sigo teniendo... O sea, yo la quiero mucho, yo a mi madre la quiero muchísimo, pero no es la mujer que yo veo como figura a imitar... Sino que es Aurora, mi profesora, que es mayorcita, pero con unas ganas de comerse el mundo flipante... Toda la fuerza interna que ella me dio... Me ayudó mucho, me sigue ayudando... Es una persona con la que yo puedo contar cuando yo quiera, si estoy en algún momento... ¡Aurora, tal! ¡Aurora, esto!” **Umera**

Así, desde la combinación de estas distintas facetas, la profesora se convierte en una figura clave para el empoderamiento y la continuidad educativa de la joven (Stanton-Salazar, 2011:1073).

Por otro lado, Shain (2000) observa que los docentes tienen más propensión a involucrarse en los problemas de las jóvenes cuando implican un rechazo a determinadas prácticas patriarcales asociadas a su cultura de origen que cuando surgen desde otros focos de opresión como pueden ser el racismo o la discriminación que sufren las jóvenes por parte de sus compañeros u otros profesores. Asimismo, Stanton-Salazar y Dornbusch (1995) observan que suelen ser los alumnos con mayor dominio del los idiomas de la sociedad receptora y aquellos que albergan mayores expectativas educativas, como es el caso de Umera, los que cuentan a miembros del profesorado en sus redes de apoyo educativo.

En el plano académico, se observa la importancia que tiene que este apoyo de los profesores se manifieste en forma de altas expectativas y un trato cordial pero exigente en la relación cotidiana (Pàmies, 2010:447). Como se introdujo previamente, la mayoría de las jóvenes entrevistadas consideran que el trato que les dispensa el profesorado es muy bueno, que se preocupan por ellas y las apoyan. Sin embargo, a pesar de ello, la preocupación de los

profesores no siempre va acompañada de una confianza real en sus capacidades. La falta de confianza se traduce en adaptaciones de nivel o modificaciones del currículum que implican que las alumnas acaben accediendo a una formación poco rigurosa. Como indican Abajo y Carrasco (2004) y Bereményi (2007b), es fundamental que el mensaje que los alumnos reciben sea inequívoco y se mantenga a lo largo del tiempo. Este sentido de ‘inequívoco’ se construiría en oposición a los mensajes *doble vinculantes* que no se formulan desde una verdadera confianza en las capacidades de las alumnas.

Como se desprende de las siguientes citas, las alumnas constatan la importancia que tiene la exigencia, acompañada de una atención y un seguimiento, en su esfuerzo personal, su autoexigencia y su capacidad de aprendizaje.

“Arriba l'examen i vaig treure un zero. I vaig parlar amb el meu professor. I el professor em va ajudar molt, moltíssim, li dono molt de respecte, em va ajudar un *montón*. I, clar, li vaig preguntar com he de fer. Ell em va explicar: “Tu no has de memoritzar, has d'entendre”. I em va encantar. Això sí, a mi m'agrada aquest sistema que realment aprengs la cosa. Sí, és un canvi.”<sup>146</sup>

**Shazia**

“Ella vio mi evolución en todos estos años, cuando llegué que no sabía nada, ni decir hola y ahora que quería hacer la *sele* (...), pero ella me puntuaba igual que a todo el mundo, si hacía una falta me descontaba igual que a los otros y si suspendía, suspendía. Y gracias a ella, yo creo que opté por hacer literatura catalana y aprobé con un 6,5, que para mí aquello era como un 10.”

**Rizwana**

Por otro lado, Rizwana explica que, mientras cursaba la ESO, su principal fuente de apoyo fue su profesor de sociales que, en los primeros tiempos, le permitía hacer los exámenes en inglés para que la evaluación de su competencia en la materia no pasara exclusivamente por su conocimiento lingüístico. La posibilidad de obtener buenas notas en la asignatura se convirtió en una fuente de motivación para Rizwana, que acabó optando por hacer el bachillerato social y obtuvo un excelente en la asignatura de historia de las pruebas de acceso a la universidad. En línea con lo que sugieren Reyes y Carrasco (2018:13), este tipo de adaptaciones no implica una pérdida de rigor, sino que se convierten en medidas de equidad educativa y fuentes de motivación ya que permiten reconocer el bagaje lingüístico del alumnado. Sin embargo, las presiones externas a las que está sometido el profesorado (en forma de *tests* estandarizados, pruebas de competencias, etc.) y, especialmente, en contextos con la complejidad lingüística de Catalunya, hacen que, frecuentemente, este tipo de mecanismos goce de poco apoyo institucional.

Asimismo, hay que tener presente que, en los centros menos innovadores y más tradicionales, en los que la diversidad se considera un problema, las medidas para atender las necesidades de los alumnos hijos de familias inmigradas suelen sustentarse en la voluntad y el trabajo añadido del profesorado. Además, a menudo, en consonancia con lo expuesto en el apartado 2.1, este trabajo se da en contextos con escasez de recursos y con altos niveles de complejidad. Así, el profesorado a menudo se siente aislado y no dispone de las condiciones para realizar una intervención educativa que incida en las distintas dimensiones que marcan la experiencia educativa de las jóvenes (Bonal, et al., 2010:180).

---

<sup>146</sup> “Llega el examen y saqué un cero. Y hablé con mi profesor. Y el profesor me ayudó mucho, muchísimo, le doy mucho respeto, me ayudó un montón. Y, claro, le pregunté como tengo que hacer. Él me explicó: “Tú no tienes que memorizar, tienes que entender”. Y me encantó. Eso sí, a mí me gusta este sistema que realmente aprendes la cosa. Sí, es un cambio.”

Recogiendo los distintos aspectos que se han ido viendo a lo largo del apartado, se puede concluir que la influencia del profesorado sobre el aprovechamiento escolar y las características de las trayectorias educativas de las jóvenes es crucial. Así, una de las dimensiones a través de las cuales se manifiesta esta influencia es la orientación en los cambios de ciclo que deviene particularmente importante ya que, a menudo, las familias y las propias alumnas (particularmente en los casos de incorporaciones tardías a la escolaridad) tienen un conocimiento limitado acerca del funcionamiento del sistema educativo local. Por otro lado, la orientación académica está muy marcada por las expectativas que el profesorado tiene sobre las alumnas. Se observa así que es fundamental que las expectativas sean altas a fin de conseguir unos resultados adecuados a sus verdaderas capacidades. Finalmente, tal y como indican Bonal et al. (2010:180), sería completamente injusto atribuir al profesorado toda la responsabilidad sobre las características del aprovechamiento escolar de las alumnas. Si bien su actitud y responsabilidad son manifiestas, es preciso considerarlas en diálogo con toda una serie de factores.

### 8.3.3 Influencia familiar

Mientras que la inmensa mayoría de las jóvenes entrevistadas considera que el apoyo de sus familias ha sido fundamental en su experiencia educativa, tal y como sucede en el resto de los ámbitos que hemos ido estudiando, también dentro de las familias se producen circunstancias y tienen lugar dinámicas que favorecen su aprovechamiento escolar y otras que lo entorpecen.

Dentro de los aspectos que fomentan el éxito escolar se encontrarían el capital educativo y social de los padres, la importancia que le otorgan a la educación o la presencia de referentes educativos en el seno de la familia. Algunos de estos aspectos, asimismo, están vinculados con la situación socioeconómica de las familias que es uno de los condicionantes fundamentales de la experiencia educativa de los jóvenes en general (Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011). Sin embargo, de las experiencias de las informantes de la presente investigación, se extrae que la mayoría de las familias, independientemente de su nivel educativo y socioeconómico, apoyan a sus hijas y las animan a continuar en etapas educativas postobligatorias (Ahmad, 2001:143, Dwyer y Shah, 2009a, McGee y Hardman, 2012).

Así, se observan casos como el de Asma que, a pesar de la sexta hija de una familia de 8 hermanos en la cual solo su padre (sastre) y su hermano mayor (peluquero) trabajan, continúa estudiando a partir de la ESO en un centro concertado en el que considera que la calidad de la educación es mayor. Igualmente, Fátima, aunque su padre está en el paro y su madre no trabaja, se puede permitir acceder a la universidad gracias al apoyo económico de sus hermanos mayores. También la familia de Pervasha, cuyos padres no tienen estudios, fomenta su vocación educativa, y, no solo eso, sino que intenta disuadirla cuando empieza trabajar. Curiosamente, la joven, que trabaja como secretaria de una asociación religiosa y tiene contacto con muchas familias pakistaníes, considera que el suyo es un caso excepcional y que, en general, los bajos niveles educativos de las familias se traducen en una falta de interés por la educación de sus hijos (Abbas, 2002a:468).

“Yo creo que los padres, lo que he visto yo en familias (...) es que hay falta de conocimiento y (...) también falta educación. O sea, si yo el día de mañana tengo unos hijos, yo tengo una educación y me va a interesar que mis hijos también...Pero si los padres ahí falta alguna



educación, falta algún conocimiento, entonces ellos igualmente lo van a creer... “A ver... ¿quieres estudiar? Pues tienes que trabajar”. Y claro, al final tienes que trabajar, pero con estudios el trabajo va a ser diferente.” **Pervasha**

“No estudien *molt* els pakistanesos (...) perquè la població dels pakistanesos que ha vingut a Espanya no ha vingut per estudiar, han vingut per treballar... I la majoria són de pobles. Però pobles de Pakistan no són com pobles d'Espanya. Són més petits en habitants i hi ha una diferència brutal de mentalitat i tot. I clar, tots són de pobles i no han vingut per estudiar i, clar, queden aquí sense estudiar, treballant. Però si vas a Anglaterra, allà sí que trobes la gent amb molta formació... Pakistanesos amb estudis superiors trobaràs”.”<sup>147</sup> **Shazia**

Shazia, además, incide en la importancia del origen rural/urbano de las familias a la hora de alentar las vocaciones educativas de sus hijos. El impacto del origen socioeconómico o urbano/rural en abandono escolar prematuro es un dato que no se puede consultar, pero tanto las los docentes como las mediadoras y miembros de distintas asociaciones coinciden en que las jóvenes que continúan estudiando en etapas postobligatorias son una minoría. En este sentido, no se puede afirmar que el apoyo incondicional de las familias que se observa entre las informantes entrevistadas sea extrapolables al conjunto de jóvenes pakistaníes. En cualquier caso, lo sí que se puede afirmar es que, mientras que todas las jóvenes cuyos padres han ido a la universidad eligen ese mismo itinerario, en los casos en lo que no es así, las trayectorias educativas son mucho más variadas, aspecto que también observa Mohammad (2005).

Además del capital educativo y socioeconómico de las familias, se observa que los capitales étnico y social también desempeñan un papel importante en las características del acceso a la educación de las jóvenes. Así se vio en el caso de Shazia, que consigue matricularse en bachillerato, a pesar de no tener aún la homologación del graduado escolar, gracias a los contactos de su familia. Igualmente, Pervasha o Fátima explican que las amistades y los vecinos se convierten en importantes informantes y les indican el procedimiento a seguir y a qué escuelas pueden acceder sus hijos. Igualmente, los docentes de Sant Felip atribuyen la presencia masiva de pakistaníes en su centro a que por un lado, los asigna la administración y, por otro “s’ho diuen uns als altres”. Además, el capital étnico, entendido como el conjunto de valores compartidos (respeto a los profesores, confianza en la educación como canal para la movilidad social etc.) que fomentan el aprovechamiento educativo, también desempeña un papel importante en las trayectorias educativas de las jóvenes (Shah et al., 2010; Tolsanas, 2007).

Dentro de las familias, las figuras que las alumnas destacan como principales promotoras de su educación son varias. Aunque a menudo las jóvenes se refieren a sus madres y padres de manera conjunta, también hay casos en los que uno de los dos sobresale. Así, por ejemplo, Iram, Asma o Mariam subrayan el apoyo incondicional de sus padres (Ahmad, 2001; Tyrer y Ahmad, 2006), mientras que Fátima y Shazia consideran que han sido sus madres las que se han volcado más en su educación (Haw, 1995). En este sentido, se observa que la diferente situación en que se encuentran unas y otros condiciona las características y las motivaciones de este apoyo y esta proximidad con las experiencias educativas de las hijas. Así, puesto que los padres suelen tener un mejor conocimiento del sistema y las lenguas locales, al menos inicialmente, se vinculan con

---

<sup>147</sup> “No estudian mucho los pakistaníes (...) porque la población de los pakistaníes que ha venido a España no ha venido para estudiar, han venido para trabajar... Y la mayoría son de pueblos. Pero pueblos de Pakistán no son como pueblos de España. Son más pequeños en habitantes y hay una diferencia brutal de mentalidad y todo. Y claro, todos son de pueblos y no han venido para estudiar y, claro, quedan aquí sin estudiar, trabajando. Pero si vas a Inglaterra, allà sí que encuentras la gente con mucha formación... Pakistaníes con estudios superiores encontrarás”.”

el acceso a la educación de sus hijas, introduciéndolas en el nuevo sistema y animándolas para que no se desesperen con el cambio.

“Y mi padre me decía: “No, que vas aprender” (...) y luego en casa me obligaba a hablar castellano. Entonces, aunque hablaba mal, aunque decía cosas, con él solo hablaba en castellano (...) me ayudaba mucho, me decía “que tú puedes” (...) Y le dijo a mi tutora que me cuide mucho porque yo estoy muy desanimada y no quiero continuar a estudiar”. **Iram**

Por su parte, muchas madres ayudan a sus hijas intentando liberarlas de compromisos con las tareas domésticas. Asimismo, conscientes de la complicación que supone no conocer las lenguas y tener un margen de maniobra reducido en el contexto receptor, animan a sus hijas a que estudien y puedan tener una vida diferente a la suya. Tal es el caso de la madre de Fauzia, que se enfrenta a una situación de malos tratos al poco tiempo de llegar a Barcelona y, a raíz de ello, anima a su hija a que sea abogada para que sea capaz de hacer frente a este tipo de situaciones. Así lo refleja el testimonio de Fátima:

“La meva mare ha evolucionat molt amb mi i per mi això li estic molt agraïda. Ella mai ha treballat perquè no té estudis i a més tenia la idea que una dona ha d'estar a casa, cuidar els nens (...). Però ha vist que no val la pena que les seves filles també visquin així i m'ha dit: “Si vols buscar-te la vida, busca-te-la i jo tot el que em demanis t'ho faré; no et puc donar idees, però estaré al teu costat”.<sup>148</sup> **Fátima**

Igualmente, junto a los padres, los hermanos o hermanas mayores (especialmente en los casos en los que han podido acceder a la escolaridad ya en destino) se convierten en importantes referentes. Así sucede con Rizwana, hermana de Hina, que es la única de los cuatro hermanos que se incorpora a la escolaridad ya en la etapa secundaria y va abriendo camino con su propia experiencia. Igualmente, los hermanos mayores de Fauzia no solo le sirven de referentes, sino que son los que toman las decisiones con respecto a la educación en la familia.

“Además fueron mis hermanos los que no me dejaron apuntarme a un instituto de aquí, me dijeron: “Preferimos que te vayas a otro barrio a estudiar que estar cerca de casa y perder tu tiempo. Y, bueno, a mí me daba igual porque mi mejor amiga también se iba al mismo instituto que yo”. **Fauzia**

Además de la autoridad que les confiere ser los hermanos mayores, puesto que su padre está ausente y su madre no habla las lenguas locales y no ha tenido experiencias escolares ni en origen ni en destino, ellos se convierten en intermediarios con la institución escolar y hacen el seguimiento educativo de su hermana menor.

También otras personas de la familia, como su cuñada, en el caso de Fauzia, o su primo en el caso de Hina, las orientan o les sirven de motivación con sus propios recorridos educativos. Igualmente, como se observó en el caso de Iram, en ocasiones los hermanos que han permanecido en Pakistán también intervienen en la toma de decisiones en torno determinados temas educativos.

Sin embargo, aunque el apoyo de las familias es prácticamente unánime, las maneras en que este apoyo se manifiesta también son diferentes entre sí. Por ejemplo, Gazhala, que es analfabeta, anima a sus hijas a que continúen estudiando, pero más allá del soporte afectivo y

---

<sup>148</sup> “Mi madre ha evolucionado mucho conmigo y le estoy muy agradecida por ello. Ella nunca ha trabajado porque no tiene estudios y además tenía la idea que una mujer tiene que estar en casa, cuidar los niños (...). Pero ha visto que no vale la pena que sus hijas también vivan así y me ha dicho: “Si quieres buscarte la vida, búscatela y yo todo lo que me pidas te lo haré; no te puedo dar ideas, pero estaré a tu lado”.”

logístico (en el sentido de asumir ella las responsabilidades domésticas) no dispone de medios materiales o conocimiento para orientar a sus hijas. Asimismo, aun cuando Fátima reconoce que su familia antepone su educación a cualquier otro gasto, en ocasiones considera que el apoyo que le brindan no se corresponde con lo que ella necesita. Así, la joven tiene desencuentros con sus hermanos y con su padre porque no respetan sus horarios de descanso o, como ella misma explica:

“Ells estan molt *contents* amb mi, molt bé que estudiï, però també *els hi* molesta que jo demani canvis a casa meva. Que jo demani que tots canviïn el seu estil de vida per mi, perquè a mi em perjudica i això d'alguna manera els molesta”<sup>149</sup>. **Fátima**

Por otro lado, algunas jóvenes explican que el hecho de tener estudios, aun cuando no implique acceder al mundo laboral directamente, proporciona a las familias la tranquilidad de saber que, si fuera necesario, sus hijas tendrían la posibilidad de hacerlo.

“Normalmente dicen que es mejor estudiar lo que a ti te guste por si en algún momento de tu vida, si necesitas, tengas algo para trabajar o algo. O sea, no te dicen que vas a acabar estudios y vas a trabajar, a las chicas no te dicen eso, pero te dejan estudiar para que, si en algún momento en tu vida necesitas trabajar o algo, para que tengas un diploma o algo si quieres... Pero no te obligan de terminas y vas a trabajar.” **Saman**

“Mi madre (...) no ha estudiado, o sea, ha hecho 4º de ESO, entonces ella al principio pensaba que no es tan necesario estudiar, pero (...) ahora ya ha entendido lo importante que es estudiar y dice que cuando tienes algún tipo de problema en tu vida, por lo menos, aunque no trabajes, si tienes estudios y tienes algún problema con tu pareja u os separáis o algo, al menos no te quedas sin nada.” **Iram**

El testimonio de Saman recuerda la idea que se apuntó en el apartado teórico acerca de la educación de las hijas entendida como una especie de póliza de seguros (Basit, 1996; Shaw, 2000). Así, disponer de una formación académica permite a las mujeres tener más opciones laborales en caso de que sus maridos no puedan trabajar, la pareja se separe o la unidad familiar necesite una fuente adicional de ingresos (Ahmad, 2001; Dale et al., 2002). En esta línea, en el contexto británico, B. Shah et al. (2010) observaron que el cambio de las ideologías de género, en combinación con el incremento de la tasa de divorcios dentro de la comunidad pakistaní y la recesión económica, supuso un notable aumento en el apoyo que las familias mostraban a las carreras educativas y laborales de sus hijas.

Igualmente, como se ha ido tratando a lo largo del capítulo, la educación de las hijas aumenta el estatus de las familias y les permite acceder a mejores opciones matrimoniales. Así, aun cuando la pretensión no sea acceder al mundo laboral, que las hijas hayan tenido trayectorias educativas exitosas es, en sí mismo, un activo para el conjunto de la familia (Shaw, 2000:180). Mientras que la totalidad de las jóvenes entrevistadas manifiestan su voluntad de acceder al mundo laboral, la realidad que describe Shazia acerca de sus antiguas compañeras de clase en Pakistán, que estudiaron medicina para luego no ejercerla, parecería reforzar las observaciones acerca de la valorización de la educación desde distintas perspectivas.

Estas últimas reflexiones servirían para enlazar con otras dinámicas familiares que no resultan tan beneficiosas para las carreras educativas de las jóvenes. Entre ellas destacaría, tal y como se introdujo en el apartado teórico, la preocupación de algunas familias acerca de los riesgos de

---

<sup>149</sup> “Ellos están muy contentos conmigo, muy bien que estudie, pero también les molesta que yo pida cambios en mi casa. Que pida que todos cambien su estilo de vida por mí, porque a mí me perjudica y esto de alguna manera los molesta”.

exponer a sus hijas a los valores educativos seculares de occidente (Afshar 1989; Basit 1996, 1997; Haw *et al.*, 1998; Shaw, 2000; Ahmad, 2001; Bolognani, 2015). Así justifica Saman por qué algunas jóvenes abandonan la escolaridad de manera prematura:

“Como es totalmente cambio de cultura, también dicen que aquí las chicas se cambian... Que se van a cambiar, ¿sabes? Y también es una cosa.” **Saman**

Algunas familias pakistaníes establecidas en Barcelona viven con cierto desasosiego que sus hijas adopten costumbres occidentales como beber alcohol o tener relaciones sexuales prematrimoniales (Qureshi, 2009:48). Sin embargo, como el propio autor indica y los datos de la presente investigación corroboran, son los jóvenes varones los que se muestran más proclives a adoptar este tipo de comportamientos. Así, el cambio al que se refiere Saman está estrechamente relacionado con los aspectos del *pardah* y el *izzat* que se trataron extensamente en el apartado 2.5. Aunque las jóvenes hacen distintas alusiones a casos en los que las conductas de las hijas que las familias consideraban inadecuadas han supuesto una interrupción de sus carreras educativas, solo Umera describe una situación de este tipo en primera persona.

Por otro lado, según Mohammad (2005:178), a fin de asegurar que las jóvenes se comporten conforme a un determinado ideal, se adopta un enfoque doble: en primer lugar, se fomenta la autorregulación y el sentido de responsabilidad a través de la educación y la socialización infantil; en paralelo, se pone en marcha un marco regulatorio que involucra a las familias y a la comunidad y que se manifiesta en forma de normas y vigilancia externa. Como indican algunas informantes, a raíz de esta vigilancia externa, especialmente en los contextos con más densidad de población pakistaní, las familias se enteran rápidamente de lo que hacen sus hijas. Estos mecanismos hacen que las jóvenes sean especialmente precavidas.

“Llavors jo tinc nenes que em diuen: “¿Puedes venir a hablar? Es que si lo decimos delante de tal, se enterará todo el barrio”. O sigui, ja entre elles, entre el propi grup de amigues, no podien parlar lliurement perquè llavors les famílies... Sí, sí, molt control social.”<sup>150</sup> **Profesora\_2**

“Quan estan amb nois, nosaltres avisem a les noies, que a nosaltres ens és igual, però que després pot haver-hi altres companys que ho expliquin a la *mezquita* o fóra d’allà. Clar, nosaltres avisem molt d’això”<sup>151</sup> **Profesora\_1**

Asimismo, como también observan Rifà *et al.* (2010), las restricciones a la movilidad de las jóvenes que imponen algunas familias, ya sea como elemento de control, preocupación por su seguridad o ambas, hacen que, el no disponer de centros de enseñanza postobligatoria en las proximidades suponga el final de sus carreras educativas.

“Yo conozco el caso de muchas chicas que querían estudiar un grado medio y no les aceptaban la idea... Porque aquí no hay grados, en este barrio. Y no os vamos a dejar ir a otros barrios ni caminando ni en metro. Porque las madres tenían la costumbre de ir a dejar a las niñas e ir a buscarlas para evitar que se escaparan.” **Khawar**

En este sentido, es habitual que las jóvenes vayan acompañadas de sus hermanos, aun cuando estos sean menores que ellas. Además, la figura del hermano ‘controlador’ cuyas restricciones a la movilidad de las jóvenes van más allá de las que puedan establecer los padres o madres

---

<sup>150</sup> “Entonces yo tengo niñas que me dicen: “¿Puedes venir a hablar? Es que si lo decimos delante de tal, se enterará todo el barrio”. O sea, ya entre ellas, entre el propio grupo de amigas, no podían hablar libremente porque entonces las familias... Sí, sí, mucho control social.”

<sup>151</sup> “Cuando están con chicos, nosotros avisamos a las chicas, que a nosotros nos es igual, pero que después puede haber otros compañeros que lo expliquen en la *mezquita* fuera de allá. Claro, nosotros avisamos mucho de esto”.

aparece tanto en los testimonios de las jóvenes como en los de docentes y otros estudios acerca de la comunidad pakistaní (Goicoechea et al., 2011:8).

“Molts problemes amb els germans. Recordo un cas d'una nena que no la deixaven sortir, que li havien tret el mòbil... Tot perquè la germana s'havia fet un petó amb un noi i el càstig el van rebre totes les noies de la família. Per part dels germans el càstig, perquè el pare i la mare no hi eren, a més a més. Hi ha germans molt controladors.”<sup>152</sup> **Profesora\_2**

Por otro lado, tanto la historia de Umera, como las de Fátima, Saman, Shazia o Fauzia ofrecen claros ejemplos de cómo las posiciones de las familias van cambiando gracias a las negociaciones que se dan con las hijas o a otro tipo de factores. Como se extrae de los testimonios previamente recogidos, tanto la madre de Fátima como la de Saman empiezan a dar más valor a la educación de sus hijas en base a su experiencia en el contexto receptor. En cambio, la madre de Fauzia experimenta un proceso inverso. Inicialmente, se muestra muy partidaria de que su hija estudie, sin embargo, a medida que Fauzia crece y se acerca la edad del matrimonio (en parte también debido a las presiones que ejercen sus hermanos mayores) va reorganizando sus prioridades hasta relegar la educación.

“Yo le digo ahora a mi madre: "Tú no eras así antes". Cuando era pequeña, mi madre siempre decía a los profesores: "No, no, mi hija será abogada". Y, claro, a día de hoy que ella diga: "No hace falta que estudies tanto, total si no vas a trabajar porque una mujer no se supone que deba trabajar, debe estar en casa", a mí eso me fastidia mucho. Y no sé, yo creo que esto ha cambiado a raíz de que ella se haya casado por tercera vez y su pareja actual tenga esta ideología más pakistaní”. **Fauzia**

“El divorcio es algo que no está muy bien visto en la cultura pakistaní. Un hombre que se divorcie, no va a pasar nada, pero una mujer que se divorcie es su culpa. Aunque sea la culpa del hombre, la culpa va a ser de la mujer. Y lo dicen las propias mujeres. Las mujeres dicen que la culpa es de la mujer. Nunca se considera la culpa de un hombre y nunca se va a comentar algo sobre un hombre.” **Umera**

Mientras que Fauzia atribuye el cambio de posicionamiento de su madre a la influencia de su marido, también considera que la presión familiar y la situación económica juegan un papel importante. Por otro lado, que su madre se ha casado en terceras nupcias es, en sí mismo, un planteamiento bastante transgresor con respecto a la norma social en origen. Esta transgresión implica que también ella participa en procesos de negociación, transgresión y redefinición de límites y fronteras simbólicas sobre lo que es o no adecuado para una mujer pakistaní (Anzaldúa, 1987).

En el caso de Umera, después del episodio de agresión, la amenaza de enviarla a Pakistán y su paso por el centro de menores, la posición de su familia (y, fundamentalmente, de su padre, que es quien toma las decisiones en su familia) cambia de manera sustancial. Como explica la joven en su historia, la intervención de un equipo de expertos resulta muy importante.

“Yo me acuerdo que antes no hablábamos de lo que quería ser de mayor, y en cambio ahora cada día, cada día pregunta: ¿Qué quieres ser?... ¿Ya lo has decidido?... Siempre nos sentamos y me dice: “He escuchado que tal carrera está hoy en día muy...” **Umera**

---

<sup>152</sup> “Muchos problemas con los hermanos. Recuerdo un caso de una niña que no la dejaban salir, que le habían quitado el móvil... Todo porque la hermana se había dado un beso con un chico y el castigo lo recibieron todas las chicas de la familia. Por parte de los hermanos, el castigo, porque el padre y la madre no estaban, además. Hay hermanos mucho controladores.”

No obstante, Umera duda de que el cambio que ha hecho su padre pueda ser extensible a otros hombres pakistaníes. Así, Umera identifica otro atributo de la cultura pakistaní con el que no está de acuerdo que es el poco espacio de decisión que se otorga a los jóvenes dentro de la estructura familiar.

“Te quitan simplemente el derecho de elegir. Y ahí tienes que ser como tus padres te lo mandan... Todo lo tienen que decidir ellos, (...) hasta el matrimonio, hasta el chico con el que vas a pasar toda tu vida, que es como se dice en la cultura... Marido es 'chico con el que vas a pasar toda la vida'. Y eso también lo eligen los padres. Y pocas veces te van a preguntar si estás contenta. Ahora sí se ha empezado a hacer, preguntar si estás de acuerdo, no estás de acuerdo... Y luego llega la cosa de que no soy capaz de decir que no. Aunque tú no estás de acuerdo, hay chavales que no son capaces de decir que no”. **Umera**

Esta cita enlaza con otros dos aspectos importantes en las trayectorias educativas y laborales que son los matrimonios y el espacio de negociación con respecto a las decisiones familiares. Un ejemplo interesante de este último aspecto es el de Shazia que, a pesar de pertenecer a una familia originaria de un entorno urbano, y ser sus padres universitarios y con claras orientaciones liberales, no es capaz de oponerse a su voluntad sobre la elección de carrera. Resulta igualmente ilustrativo que la interiorización de la obediencia a la voluntad familiar sea tal que Shazia no se plantea ni siquiera expresar su desacuerdo. Sin embargo, cuando finalmente comunica a su familia su malestar con la carrera que está haciendo, ellos no se oponen al cambio. Aun cuando la diversidad dentro de las familias es inmensa tanto en origen como en destino y no es inmediato atribuir la actitud de Shazia a cuestiones culturales, su comportamiento recuerda a las observaciones de Fauzia acerca del protocolo, el respeto a la autoridad de los padres o cabezas de familia.

“Si (el patriarca) dice algo va a misa, no hay un ‘no’ ni un ‘sí’ de respuesta... Lo haces y ya está.” **Fauzia**

Aunque las experiencias de muchas jóvenes como las propias Umera, Asma o Fátima muestran que la reconstrucción de patrones culturales está sujeta a gran variedad de factores y que esta idea de obediencia tiene muchos matices, sí que se detecta una cierta influencia que opera a distintos niveles como el respeto a los profesores, a la voluntad de las familias, etc. Por otro lado, muchas jóvenes coinciden en señalar que sus familias no tienen ninguna preferencia especial y las animan a estudiar aquello que más les guste. Sin embargo, sí que se observa en las familias el mismo afecto que se detectó previamente entre las hijas por carreras relacionadas con la medicina o la docencia. Además, las expectativas de algunos padres con respecto a sus hijas, igual que sucede con las expectativas de las propias hijas, son muy altas. En algunos casos, como el de Shazia, estar a la altura de estas expectativas de sus padres se transforma en una fuente de presión y ansiedad (Ogbu y Simons, 1998:182).

“Tenen com una obsessió per ser metges... I llavors amb enginyeria.”<sup>153</sup> **Profesora\_1**

“Papá, mira, imagina que todos los padres del mundo pensasen cómo los *pakistaneses*, todo el mundo acaba siendo ingeniero y médico, ¿sabes?, y entonces no habría trabajo ni para ingenieros ni médicos, ¿y qué pasa con todos los otros sectores? (...) Los recursos humanos, las ciencias sociales, los doctorados... Y entonces digo: “Tiene que haber un equilibrio en todo, ¿sabes?””

**Hina**

La posición de Hina, que abre un debate con su familia acerca de la elección de carrera y que acaba eligiendo una opción bien distinta de la que le sugieren, ofrece el contrapunto al caso de

---

<sup>153</sup> Tienen como una obsesión por ser médicos... Y luego con ingeniería.

Shazia. Asimismo, se observa que las expectativas de las familias se adaptan a la situación de las jóvenes. Así, en el caso de Rizwana, la hermana mayor de Hina, los padres son conscientes de su incorporación tardía y de todos los problemas con los que se ha encontrado y, en lugar de proyectar unas expectativas concretas de elección de carrera, el hecho de que consiga acceder a la universidad les parece, en sí mismo, un logro importante.

Por último, la cuestión de los matrimonios que avanzaba Umera en su testimonio es otro de los elementos que puede interferir en las trayectorias educativas de las jóvenes. De entre las jóvenes entrevistadas, solamente Fauzia explica la manera en que las pretensiones de su familia de acordar un matrimonio condicionan sus expectativas educativas. Sin embargo, aunque no las afecte a ellas directamente, las jóvenes y las docentes consideran que es un importante condicionante de las trayectorias educativas de muchas jóvenes y explican casos de otras amigas o compañeras que se casan a edades muy tempranas.

“Yo conozco gente que, incluso naciendo aquí, se ha casado y luego ha dejado los estudios en una edad muy temprana, tipo 16... Luego he visto gente que se quieren casar por voluntad propia y se casaron y siguieron con los estudios... Hicieron un grado de dos años más y luego ya. Claro, es que es depende mucho de la familia. Hay gente que se casa por obligación, gente que se casa por voluntad propia y tú eso nunca lo acabas de ver claro.” **Khawar**

“Pakistan will be a great country if they spend more in their daughter’s education instead of the marriage” **Rizwana**

“Nosaltres els deixem sempre com situats, però n’hi ha algunes que nosaltres sabem que, en el moment que acaben quart d’ESO, com acaba l’escolaritat obligatòria, pues igual les tenen a casa tancades fins que acorden matrimoni.”<sup>154</sup> **Profesora\_1**

Además, todas las profesoras coinciden en que es una situación habitual entre sus alumnas, lo cual, además de ser habitual en Pakistán (Latif, 2009:427), coincide con otros estudios acerca de la comunidad pakistaní de Barcelona (Beltrán y Sáiz, 2007; Qureshi, 2009; Rifà et al., 2010; H. Valenzuela, 2010) y de otros contextos como Logroño (Goicoechea, 2014:54; Goicoechea et al., 2011; M. V. Goicoechea, 2012).

Como indica la siguiente docente, el horizonte matrimonial se plantea como un elemento fundamental en la elección de estudios.

“El seu objectiu és casar-se. Estudiar sí, però el que passa és que per a elles la perspectiva és fer un grau mig i ja.”<sup>155</sup> **Profesora\_2**

Un aspecto que destacan las mediadoras es que el hecho de estar instaladas en Barcelona es suficiente atractivo para conseguir puntos en el mercado del matrimonio concertado y, como indica una de ellas, puede suponer un freno a la hora de fomentar la carrera educativa de las hijas.

“En el caso específico de las chicas existe la creencia de ¿Para qué van a estudiar más si luego se van a casar? Cualquiera en Pakistán se casaría para poder venir aquí.” **Mediadora\_2**

Por otro lado, aun cuando el matrimonio concertado es una de las opciones que barajan las jóvenes y sus familias, también aparecen otras variantes más semejantes a las prácticas

---

<sup>154</sup> “Nosotros los dejamos siempre como situados, pero hay algunas que nosotros sabemos que, en el momento que acaban cuarto de ESO, como acaba la escolaridad obligatoria, pues igual las tienen en casa cerradas hasta que acuerdan matrimonio.”

<sup>155</sup> “Su objetivo es casarse. Estudiar sí, pero lo que pasa es que para ellas la perspectiva es hacer un grado medio y ya.”

occidentales pero que se enmarcan dentro del contexto de lo permitido por el Islam (Ahmad, 2012:207). Así, Asma tienen un candidato a marido dentro de la familia extensa, pero al que se ha ido acercando sin intervención de su familia; por su parte, Rizwana tiene previsto casarse con un chico que ha conocido en Barcelona, pero implicando a las familias de ambos en el enlace desde mucho antes de que se produzca.

Otro aspecto que se mencionó previamente es que la posibilidad de contraer matrimonio con un hombre que no sea pakistaní está fuera de discusión (Rifā et al., 2010; Shain, 2000; Shaw, 2000). Asimismo, la mayoría de las informantes coinciden en que sus matrimonios tendrán lugar una vez hayan acabado con sus carreras educativas. Incluso, como en el caso de Fátima, se cuestionan que llegue a producirse.

“D'aquí deu anys tinc un *planning* de la meua vida que te'l dic vale?, però és com guanyar molts diners i adoptar molts nens i no casar-me, o sí casar-me, però tard.(...) Si em quedo embarassada no podré treballar i a mi m'interessa treballar, treballar i sacar molts diners”.<sup>156</sup> **Fàtima**

Según Ahmad (2012), el éxito educativo y profesional de las jóvenes tiene claras implicaciones en sus posibilidades y elecciones matrimoniales. Se produce un retraso en la edad en que se contrae el matrimonio y aumentan las demandas con respecto a las características del eventual marido. Concretamente, entre las jóvenes entrevistadas, se valora que el futuro esposo haya tenido un recorrido similar al suyo, que sea alguien conocido, que haya estudiado y haya tenido experiencias fuera de Pakistán, para que resulte más fácil entenderse.

“Esto sí que tengo claro, que sea un chico de Pakistán pero que no sea de ahí, ahí... Si es de aquí mejor, pero que sea de origen pakistaní... (...) De momento no tengo idea de estas cosas, pero que me entienda, que me confíe, que le pueda contar lo que yo tengo, ¿sabes?” **Saman**

Por otro lado, el retroceso de la edad de matrimonio coincide con un fenómeno de transición demográfica y espaciamiento entre generaciones que está teniendo lugar a gran escala y que está muy vinculado con la situación de crisis económica (Castro-Martín et al., 2015). Por último, y como se estudiará en detalle en la próxima sección, la situación socioeconómica de algunas familias ha motivado que, en los últimos tiempos, bastantes jóvenes se hayan ido incorporando a los negocios étnicos, fundamentalmente en puestos de cara al público (Arrasate et al., 2017). Como se extrae de la siguiente cita, la posibilidad de acceder a este tipo de ocupaciones poco cualificadas puede estar vinculada con el abandono prematuro de la escolaridad.

“De dejar (los estudios) ¿por qué lo dejan? Yo creo que sería por asuntos de familia. (...) Hay muchas chicas muy jóvenes que están trabajando en supermercados, en fruterías, para ganar un poquito. Lo que hacen es dejar de estudiar, no saben idioma ni nada, ni decir hola, y se ponen a trabajar. Ganas 500, ganas 600, ganas 400 y te hacen un contrato de dos horas... Pero yo creo que es muy injusto (...), por ejemplo, una chica tiene contrato de 2 horas, pero trabaja todo el día. Yo creo que no tiene derecho de trabajar, tiene derecho de estudiar.” **Pervasha**

Sin embargo, como se extraía de los testimonios de las mediadoras, a menudo esta salida laboral es la única que encuentran las jóvenes aun cuando hayan cursado estudios post-obligatorios. Enlazando con esta última cita, en la próxima sección estudiaremos las características del mundo laboral al que acceden las jóvenes pakistaníes, analizando los factores que condicionan los distintos tipos de inserción laboral y las diferentes trayectorias.

---

<sup>156</sup> “De aquí a diez años tengo un *planning* de mi vida que te lo digo, ¿vale?, pero es como ganar mucho dinero y adoptar muchos niños y no casarme, o sí casarme pero tarde.(...) Si me quedo embarazada, no podré trabajar y en mí me interesa trabajar, trabajar y ganar mucho dinero”.



### 8.3.4 Características del mercado laboral

“Ahí (en Pakistán) yo estudiaría más, yo creo, porque ahí las chicas hacen un curso como el de médico o así, o trabajan de ingeniero y todo, pero no trabajan como aquí en los supermercados” **Sajeeda**

La presente sección servirá para entroncar con los aspectos que se presentaban en el primer apartado acerca del acceso al mundo laboral de las mujeres pakistaníes en función de su momento de llegada, de sus experiencias previas y de su paso por el sistema educativo en origen. Mientras que al inicio del capítulo se estableció una distinción en función de si las mujeres podían o no acceder al sistema educativo en destino, en el presente apartado veremos cómo el paso por el sistema educativo no siempre equilibra la desigualdad de oportunidades.

En el contexto laboral local actual caracterizado por la polarización creciente entre trabajos altamente cualificados y un mercado laboral definido por la precariedad, los hijos de familias inmigrantes se ven obligados a escoger entre tres itinerarios: prolongar las trayectorias educativas para conseguir movilidad a través de la escuela, aceptar los trabajos precarios que ocupaban sus padres o participar de la economía étnica en el marco de su propia comunidad (Comas et al., 2008:18). En el caso de las jóvenes pakistaníes y después de la crisis hay que matizar el escenario que describen Comas et al. (2008:18) en varios sentidos: desde 2008 se han destruido muchos de los trabajos no cualificados disponibles en el sistema laboral general; la mayoría de las madres de las jóvenes generalmente no trabajan y, por tanto, no ocupan puestos que pueden servir de referencia a las hijas; y, finalmente, a las barreras que se encuentran los hijos de familias inmigrantes para acceder al mercado laboral general, hay que añadir la discriminación específica que sufren las jóvenes pakistaníes por ser mujeres racializadas (Brah, 1993, 1996; Montenegro, 2011). Por último, se observa que esta discriminación alcanza sus cotas máximas en los casos de las jóvenes que llevan pañuelo (Aldbi Sibai, 2016; Mijares y Ramírez, 2008), lo que constituye una manifestación específica del racismo y la xenofobia a la que algunas autoras se refieren como islamofobia de género (Mijares y Ramírez, 2008; Zine, 2006).

Las experiencias de las jóvenes que se han ido viendo a lo largo de este estudio retratan las circunstancias previamente descritas. Si comenzamos con los casos de las jóvenes que ya han accedido al mercado laboral, observamos que, incluso en las situaciones más exitosas como son las de Rizwana y Shazia, que ya han concluido sus estudios universitarios, el panorama no es demasiado halagüeño. Así, en el caso de Shazia, que ha acabado la carrera de química, la posibilidad de entrar en el mercado laboral general se da a través de un contrato en prácticas. Rizwana, después de acabar el grado en Humanidades, comienza a trabajar como mediadora en distintos contextos y, aunque temporalmente accede a un puesto institucional, como no posee la nacionalidad, lo hace a través de una subcontrata y en peores condiciones que la persona a la que sustituye. Por otro lado, tanto Rizwana como Shazia, y ya desde antes de acabar sus carreras, participan en distintos proyectos (en colaboración con Casa Asia, con el departamento de Interculturalidad, como traductoras o intérpretes eventuales, como apoyo a distintas iniciativas de investigación relacionadas con la comunidad pakistaní, etc.) en los que sus habilidades multilingües y su vinculación con la comunidad pakistaní son fundamentales. Por otro lado, en paralelo a estas ocupaciones, Rizwana se dedica a otro tipo de actividades como hacer tatuajes de henna en bodas y otros eventos, que le sirven de complemento salarial.

Asimismo, e incidiendo de nuevo en la situación general de precarización del mundo laboral, tanto Shazia como Rizwana consideran que, en comparación con sus compañeros de

universidad, sus oportunidades de inserción son muy buenas. Además, particularmente en el caso de Shazia, la joven considera que sus posibilidades de autonomía y elección son mucho mayores en destino de que se podría haber encontrado en Pakistán.

Como datos que ayudan a analizar las trayectorias de estas dos jóvenes, cabe considerar que ambas provienen de familias acomodadas (si bien, al menos en el caso de Rizwana, la situación de la familia ha ido a peor con respecto a la de Pakistán), que tanto sus padres como sus madres tienen estudios superiores y que, antes de venir a Barcelona, acudían a centros educativos selectos, lo que, como se vio previamente, es un claro marcador de clase (Rahman, 2004a). Así, se hace evidente la importancia de la intersección entre clase, género, etnia y otros ejes de diferenciación histórica (Brah, 1993:441) a la hora de acceder al mercado laboral. Por otro lado, ambas jóvenes están muy vinculadas con el asociacionismo. Vinculación que, en el caso de Shazia, comienza ya en la generación de sus padres. Así, las redes sociales con las que entran en contacto gracias al asociacionismo les facilitan el acceso a determinados espacios laborales (Montenegro, 2011:72). Finalmente, el hecho de no llevar velo que, como sugieren Dale et al (2002:947), genera suspicacia entre los eventuales empleadores, es otro factor que elimina alguna de las trabas que se describían previamente.

Por otro lado, jóvenes como Pervasha o Sajeeda, provenientes de familias más humildes, describen distintos modelos de inserción en el ámbito de los negocios étnicos que, como se ha ido viendo a lo largo del capítulo, representa un importantes sector dentro del mundo laboral de la comunidad pakistaní de Barcelona (Arrasate et al., 2017; Güell, 2015, 2017; H. Valenzuela, 2010). En el caso de Pervasha, la posibilidad de haber cursado ESO y bachillerato en Barcelona y conocer las lenguas locales supone un importante activo. Sin embargo, también su vinculación con el asociacionismo, en este caso en su papel de secretaria de *Minhaj ul Quran*, le sirve como plataforma de presentación y fuente de contactos. Así, la persona que la contrata es de origen pakistaní y proviene del entorno de la asociación en el que, sin duda, Pervasha tiene más posibilidades de demostrar sus habilidades que en un mercado laboral marcado por el racismo estructural. En cualquier caso, aun cuando Pervasha considera que sus condiciones de contratación están por encima de la media a la que hacía referencia en la cita previa, no cree que sean demasiado favorables.

En el diagnóstico sobre los negocios pakistaníes del Raval, Arrasate et al. (2017:29) detectamos que la edad de las mujeres y su conocimiento de las lenguas marcaba dos patrones de inserción diferenciados: por un lado, la expansión de comercios franquiciados como CONDIS o SUMA ofrecía trabajo, fundamentalmente, a mujeres jóvenes y sin compromisos familiares que, frecuentemente, habían pasado por el sistema educativo en destino; por otro lado, mujeres generalmente mayores trabajaban en calidad de ayuda familiar en los negocios de sus maridos o parientes (íbid, 31). Sin embargo, situaciones como la de Sajeeda ponen de manifiesto que la frontera entre estos dos tipos de inserción es sutil. Así, la experiencia de Sajeeda en el negocio de su tío, tampoco va acompañada de una remuneración o unas garantías contractuales.

“He trabajado dos años como ayuda de familia en una tienda de mi tío. Trabajaba... Estudiaba y trabajaba. Y mis hermanos ahí dos trabajaban (...) Yo estaba en caja, como que no sabía ni hablar español mis hermanos me ayudaban. (...) yo no lo sabía si me van a contratar, me van a dar contrato y eso (...). Luego a mis hermanos les pagaban, *le* daba contrato de 4 horas y pagaba unos 700 euros. Las señoras me veían allí de lunes a domingo y me decían “¿Pero te paga o no?”. Yo digo “No me paga porque yo trabajo como aprender y ayudar a mi tío”. Pero luego de trabajar de tienda, ahora ya no me gusta trabajar ni con mi tío ni otros pakistaníes (...). Ya aquí

he trabajado mucho y no aprendía nada...no me gusta trabajar. Yo quiero ser mediadora.”  
**Sajeeda**

Sajeeda coincide con Fauzia, Pervasha y otras informantes en que las posibilidades de inserción en el marco de los negocios étnicos no son las más deseables. No obstante, las jóvenes también están de acuerdo en señalar que la islamofobia de género a la que nos referíamos previamente complica de manera notable el acceso al mercado laboral general y que este tipo de trabajos suponen en muchos casos jóvenes la única posibilidad de trabajar. Por otro lado, resulta ilustrativo que Sajeeda manifieste su deseo de trabajar como mediadora, que aparece como una especie de nicho laboral de las jóvenes que han participado en esta investigación<sup>157</sup>. Además, tanto en el caso de Rizwana como el de Sajeeda (que también trabaja de mediadora e intérprete voluntaria en una asociación que asesora a inmigrantes), esta preferencia está vinculada con el tipo de responsabilidades que han asumido desde pequeñas, participando e incluso encargándose personalmente de las interacciones de sus familiares con todo tipo de instituciones (médicas, educativas, legales, servicios sociales, etc.) en el contexto receptor (Orellana et al., 2003:521).

Otra de las manifestaciones de la vinculación con la comunidad pakistaní que caracteriza al mercado laboral al que acceden las jóvenes es la que se extrae de la experiencia de Iram. Así, como se vio previamente, Iram, estudiante del grado de Nutrición, considera que, puesto que conoce mucho mejor los hábitos alimenticios pakistaníes que los de la sociedad receptora, le será más fácil encontrar trabajo en Pakistán que en Barcelona. En caso de quedarse en Barcelona, tiene claro que trabajaría con personas de origen pakistaní y que abriría su propia clínica. Esta opción laboral puede estar influida por la trayectoria laboral de su familia. Así, su padre, que es un empresario de éxito, siempre ha estado involucrado en negocios dentro de la economía étnica. Aun cuando Iram no relaciona su decisión con la discriminación en el mercado laboral general, quizá la prevención esté presente de manera implícita.

Esta precaución no resultaría extraña a la luz de las experiencias de jóvenes como Asma o Sajeeda, que describen situaciones en las que el hecho de llevar velo les ha supuesto un obstáculo en el acceso a determinados trabajos. Estos obstáculos se agravan en los trabajos de cara al público.

“Te dicen porque llevas el velo, porque llevas la ropa de tu país y eso afecta que los españoles... Sí, que no te pueden contratar porque la gente que viene a comprar dice: “¿Por qué esa chica está aquí y no la otra que no lleva el velo, que no lleva la camisa y esto?”” **Sajeeda**

Asimismo, como la misma Asma explica, la problemática trasciende la cuestión de la contratación formal e incluso, como se vio en su relato de vida, las jóvenes tienen problemas para encontrar contextos en los que realizar las prácticas de las distintas formaciones que están cursando. Tal es el caso de Saman, estudiante del grado de farmacia y parafarmacia que, previendo este tipo de circunstancias, opta por hacer las prácticas en el almacén del hospital para poder mantener el pañuelo. Igualmente, le obligan a quitárselo por normativa interna del hospital. Cuando en la segunda entrega de las prácticas solicita trabajar en una farmacia, la coordinación del centro no se lo permite.

“Luego, cuando le pregunté para hacer las prácticas en calle, en farmacia de calle, me dijo: “No te puedo hacer porque tu forma de vestir no puede ser de cara al público” y me quedé así: “¿Pero qué llevo raro yo?” Si hasta aquí (indicando hasta las rodillas) voy a llevar la bata y debajo de la

---

<sup>157</sup> Mientras redactaba este capítulo, Fátima entró en sustitución de Rizwana a trabajar como mediadora. Labor que empezó a combinar con la carrera de medicina.

bata el pantalón... Y me quedé así y no le dije nada y pensé: “Pues acabó allí mis prácticas en hospital y ya está”.” **Saman**

Así, recuperando las observaciones de una de las mediadoras, la cuestión del pañuelo es un obstáculo tal, que a pesar de haber muchas jóvenes que estudian ciclos relacionados con el sector, muy pocas logran un puesto de trabajo.

Mientras que Asma asume que el velo limitará sus perspectivas laborales pero no se plantea quitárselo, Fátima opina que en contextos determinados y con una justificación no tendría inconveniente en hacerlo.

“Jo intentaré posar el vel, però si veig que va en contra de la normativa i la normativa està molt ben plantejada i no és discriminatòria, jo me'l trec. M'és igual, la salut del pacient és lo primordial”<sup>158</sup> **Fátima**

Por otro lado, como se vio al inicio del capítulo, a raíz del análisis de los cuestionarios, se observa que una proporción muy alta de informantes no trabajan fuera del ámbito doméstico y se trata, en muchos casos, de mujeres casadas. Además, incluso en los casos de mujeres que han accedido a la educación y a algún tipo de trabajo en destino, el matrimonio puede suponer un punto de inflexión en sus trayectorias laborales (Arrasate et al., 2017; Rifà et al., 2010).

Mientras que Dale et al.(2002) y Dwyer y Shah (2009a) observan que los mayores niveles de educación tienen como consecuencia un aumento en la continuidad laboral después del matrimonio, dadas las características de los trabajos a los que acceden las jóvenes y las situaciones de discriminación a las que se enfrentan, puede que, si no se toman medidas pertinentes, esta continuidad laboral tarde en producirse. Más aún si, como se planteó al inicio del capítulo, la escasez de recursos públicos y accesibles para el cuidado de los hijos continúa dificultando la inserción laboral de las mujeres casadas y con responsabilidades familiares.

Así, del mismo modo que Güell (2017:297) se cuestiona si las futuras generaciones mantendrán la tendencia a emprender de sus padres ya sea motivados por el interés empresarial o por la discriminación estructural, cabe preguntarse qué sucederá, concretamente, en el caso de las mujeres. Así, futuros análisis demostrarán si las altas aspiraciones de estas jóvenes y sus familias, así como su deseo de acceder a profesiones liberales vinculadas con la medicina y la docencia se materializan. De momento, los resultados de la presente investigación sugieren que queda mucho camino por recorrer.

### 8.3.5 Agencia integrada y espacios de incidencia y negociación

Como se introdujo en el apartado teórico, y conforme al marco analítico planteado por Brah (1996), se observa que experiencias educativas y laborales de las jóvenes pakistaníes que han participado en este proyecto están condicionadas por múltiples factores ideológicos, culturales y estructurales. Estos factores se interrelacionan y se construyen en diálogo mutuo y están, a su vez, atravesados por el género, la clase, la etnicidad y otros ejes históricos de diferenciación. En ocasiones, además, a través de estos ejes se producen mecanismos de discriminación y opresión que operan a través de las instituciones y las representaciones del ‘otro’. Por ese motivo, es

---

<sup>158</sup> “Yo intentaré poner el velo, pero si veo que va en contra de la normativa y la normativa está muy bien planteada y no es discriminatoria, yo me lo quito. Me es igual, la salud del paciente es lo primordial”.

fundamental considerar el posicionamiento de las jóvenes dentro de este diálogo, sin convertirlas en representantes de un grupo social fijo (Yuval-Davis, 2006: 205).

Asimismo, frente al estereotipo que presenta a las jóvenes pakistaníes como sumisas y víctimas de culturas patriarcales (McGee y Hardman, 2012; Shain, 2000), los posicionamientos de las jóvenes, sus negociaciones, reivindicaciones y luchas muestran que su agencia personal se convierte en un elemento fundamental en la definición de sus trayectorias educativas y laborales. Por otro lado, estas negociaciones se dan, frecuentemente, no ‘contra’ sino ‘dentro’ de las instituciones de la familia y de la comunidad y la religión (Khurshid, 2015:18). En ese sentido, Khurshid se refiere al desarrollo de una *agencia integrada* o a una capacidad para actuar en un contexto determinado que recuerda a “la capacidad de acción mediada desde el punto de vista sociocultural” con la que Ahearn (2001) define la agencia.

Las experiencias de Fátima y Fauzia son ilustrativas de la manera en que la agencia de las jóvenes genera conflictos en el seno de la familia nuclear y extensa, a raíz de los cuales las familias revisan sus posiciones y el margen de maniobra de las jóvenes aumenta. La expresión máxima del conflicto se observa en la experiencias de Umera que llega a abandonar la unidad familiar, acompañada por su hermana, para poder continuar con sus estudios y la trayectoria vital que ha elegido. Sin embargo, la consecuencia del conflicto es un nuevo encaje de toda la familia y un cambio profundo en la actitud del padre de Umera que pasa a ser su principal apoyo en temas educativos. Así, los mecanismos a los que acuden las jóvenes van más allá de la negociación y a menudo implican transgresión, dislocación y desafío de fronteras simbólicas (Anzaldúa, 1987).

Sin embargo, frente a las lecturas que sugieren que la continuidad educativas de las jóvenes pakistaníes es una renuncia a las prácticas y a los valores ‘tradicionales’ (Bhopal, 1997, 1998), las experiencias de las informantes muestran que no siempre se pueden interpretar en estos términos (Ahmad, 2001; Basit, 1997). Así, se observa que la mayoría de las familias de las jóvenes entrevistadas, independientemente de su origen socioeconómico y su capital educativo, son partidarias de que sus hijas continúen estudiando (Dwyer y Shah, 2009a). Asimismo, el hecho de haber cursado estudios universitarios no solo supone un motivo de orgullo para las familias sino que, como reflejan las experiencias de Khawar, Shazia o la de las jóvenes que se involucran en la ECOP aumenta anima a las jóvenes a participar en iniciativas y asociaciones vinculadas a la mejora la situación educativa en el seno de la comunidad pakistaní. Además de reportarles otros muchos beneficios, este tipo de actividades permite a las jóvenes atesorar respeto y acceder a formas específicas de poder dentro de la familia y la comunidad (Khurshid, 2015:115).

En muchos casos, además, estas iniciativas tienen entre sus objetivos defender y poner en valor aspectos culturales y religiosos que se consideran malinterpretados por la sociedad mayoritaria (Basit, 1995). Un ejemplo muy ilustrativo de ello es caso de Fauzia, que además de colaborar con la ECOP, decide incidir en la percepción generalizada de la mujer pakistaní con pañuelo a partir de su propia experiencia como estudiante en etapas postobligatorias.

Del mismo modo, se observa que las negociaciones de las jóvenes en el seno de sus familias, además de permitirles aumentar su margen de independencia y toma de decisiones, a menudo implican cambios de perspectiva profundos en sus padres y madres. En este sentido, la flexibilidad de la reconstrucción de patrones culturales afecta tanto a los padres como a las hijas y, como se observa claramente en casos como el de Fátima o Umera, su papel en estos cambios de perspectiva es fundamental. Por otro lado, frente a lo que se podría interpretar como una

negociación entre dos sistemas de valores, se observa tanto la condición dialógica de estos sistemas, como la aparición de identidades diaspóricas (como es caso de las identidades islámicas) que aportan nuevos elementos al diálogo.

Por otro lado, otro de los aspectos que anima a las jóvenes a comprometerse con iniciativas asociativas es la identificación de barreras estructurales, así como situaciones de racismo y discriminación que impiden su acceso a distintas esferas en igualdad de condiciones. Además de constituir un espacio de expresión de la agencia no solo individual, sino colectiva, el movimiento asociacionista ejerce de vínculo entre el ámbito privado y el público (Solé et al., 2013:63), permite transformar la subordinación a través de la acción política colectiva, genera espacios de empoderamiento y favorece la inclusión social del colectivo de mujeres pakistaníes partiendo de las problemáticas que ellas mismas identifican.

En este sentido, como observa Mendoza (2017:324), la situación de *frontera* (Anzaldúa, 1987) en que se encuentran las jóvenes tiene un potencial emancipador que permite negociar identidades flexibles e inclusivas.

Así, en línea con los hallazgos de B. Shah et al. (2010:1122), se observa que las plataformas como ECOP, Pakmir o ACESOP generan su propio capital educativo involucrando a los jóvenes y a otros miembros de la comunidad y creando nuevos canales por los que circula la información.

Las experiencias de las jóvenes que han participado en la investigación sugieren que su vocación educativa y la posibilidad de acceder a la formación superior les proporcionan recursos para ampliar su margen de agencia. Asimismo, les permite generar relaciones potencialmente más igualitarias tanto en lo que concierne al género como en su relación con el mercado laboral y otras instituciones de la sociedad receptora (Dwyer y Shah, 2009a). Sin embargo, esta potencialidad está claramente influida por factores como la clase, el capital socioeconómico y educativo y su identificación religiosa, particularmente en los casos de mujeres que llevan pañuelo.



## 9 Conclusiones

El objetivo fundamental de la presente investigación ha sido determinar los factores que condicionan los procesos de llegada, las experiencias y las trayectorias educativas de un conjunto de mujeres pakistaníes. Todos estos procesos tienen en común estar profundamente marcados por el género y el hecho de pertenecer a un grupo minorizado. Sin embargo, como se ha ido viendo a lo largo de los distintos capítulos, las experiencias de estas mujeres se hallan atravesadas por la edad, la clase, la situación socioeconómica de las familias, las características del contexto en el que se instalan o el centro educativo al que acuden, la identidad religiosa y su expresión, las dinámicas familiares, comunitarias e interpersonales y toda una serie de factores que establecen un panorama muy heterogéneo. Además, la agencia y el posicionamiento personal de las mujeres con respecto a todos estos factores se convierten en elementos decisivos. En este capítulo presentaré las contribuciones principales del estudio en relación a los objetivos planteados en el apartado 5.1. y los bloques temáticos surgidos a partir del análisis de la información recogida durante el periodo de estudio.

### 9.1 Síntesis de contribuciones con respecto a los objetivos planteados

#### 9.1.1 Comunidad pakistaní de Barcelona y los procesos de llegada de las mujeres

Como ha sucedido en otros nodos de la diáspora (Haw et al., 1998; Shaw, 2000; Werbner, 1990), son los hombres los que han emprendido el proceso migratorio para llegar a Barcelona, mientras que las mujeres se reúnen con ellos cuando se considera que el destino elegido es seguro y adecuado para que se instale la familia. **Se observa que las mujeres con un proyecto migratorio propio son casos excepcionales y una abrumadora mayoría llegan por procesos de reagrupación familiar** (siendo Pakistán el país que ha liderado las solicitudes de reagrupación en Barcelona en los últimos años). **Esta reagrupación ha sido especialmente lenta** (9 años en promedio según datos de este estudio) en comparación con la de otros colectivos debido a varios motivos: la división sexual de trabajo que empuja a reagrupar antes a familiares varones (H. Valenzuela, 2010); el colapso de la embajada española en Islamabad que supuso la llegada masiva de ciudadanos pakistaníes en el periodo 2001-2006 (Beltrán y Sáiz, 2007) y que se mantuvo hasta 2012; y la problemática derivada de la presencia de irregularidades en los documentos identificativos que trajo consigo la denegación de un gran número de visados de reagrupación (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2011; Sáiz, 2010). Esta combinación de factores ha hecho que, **mientras que la población masculina ha atravesado periodos de fortísimo crecimiento y marcada disminución, la población femenina ha registrado un crecimiento sostenido** que, como ha sucedido en otros asentamientos, es probable que se mantenga hasta que se alcance un cierto equilibrio entre sexos. Sin embargo, a pesar de este patrón migratorio, coincidiendo con el endurecimiento de la política migratoria y el cambio en la estructura de oportunidades, **en los últimos tiempos se están registrando casos de reagrupación en los cuales las mujeres se convierten en solicitantes.**

Mientras que los recorridos de los hombres son marcadamente transnacionales, las mujeres suelen llegar a Barcelona directamente desde Pakistán. En los pocos casos de mujeres que



no llegan directamente de Pakistán, es frecuente que la reagrupación se haya producido previamente en otro nodo de la diáspora.

**La movilidad geográfica de las familias posterior al asentamiento depende en gran medida de su situación socioeconómica y la vinculación familiar transnacional supone un factor determinante en la elección de destinos.** Así, junto a las visitas a parientes establecidos en contextos como Francia, Grecia o Alemania, a raíz de la crisis y, particularmente del Brexit, se detecta una re-emigración especialmente marcada hacia el Reino Unido que coincide con las observaciones de Güell (2017:288). En el caso de las mujeres, la **movilidad internacional** se entiende **en clave familiar** y está relacionada con los **viajes de retorno a Pakistán** con motivo de bodas o, especialmente en el caso de mujeres no escolarizadas, con enfermedades o decesos de familiares. Por otro lado, en consonancia con los hallazgos de Tolsanas (2007), se observa que la **vinculación transnacional** con los parientes y amigos se mantiene de manera muy intensa **a través de redes sociales y plataformas de comunicación digital.**

**La llegada de las mujeres a Barcelona ha coincidido con una etapa de centrifugación geográfica** del centro a la periferia motivada por el aumento de los precios en el centro de la ciudad y la voluntad de las familias de establecerse en ambientes considerados más tranquilos (Carvajal, 2003; H.Valenzuela, 2010). Sin embargo, el colectivo pakistaní continúa presentando una notable tendencia a la concentración geográfica siendo el barrio del Raval el máximo exponente de la centralización (Morera, 2005; Tolsanas, 2007). A pesar de la centrifugación, de los resultados de esta investigación se desprende que la presencia de redes de familiares y vecinos con los que se estrechan relaciones en el contexto de acogida permite que se produzcan **mecanismos de repliegue comunitario que traspasan las fronteras de los barrios.** Además, los contextos en los que se localiza la mayor parte de la población pakistaní tienen en común ser barrios obreros precarizados, con una situación socioeconómica inferior a la media de Barcelona y que reúnen una elevada presencia de inmigrantes y otras minorías étnicas. Así, **el repliegue comunitario**, como apuntan Ballestín (2017), Comas et al. (2008) o Tolsana (2007), **puede entenderse como una estrategia protectora con impactos positivos en los procesos de incorporación de la población inmigrante.** Sin embargo, en el caso de las mujeres, en ocasiones, la presencia masiva de compatriotas se convierte en **plataforma de control social** que, especialmente en los casos de mujeres jóvenes, promueve un determinado tipo de comportamiento y restringe los espacios a los que tienen acceso, aspecto que coincide con las observaciones de Goicoechea et al. (2011) y Mohammad (2005).

### 9.1.2 Mecanismos de incorporación a la sociedad receptora

**La edad y la posibilidad de acceder al sistema educativo en destino establecen una diferencia significativa en los patrones de incorporación a la sociedad de acogida de las mujeres pakistaníes.** Las mujeres que llegan en edad adulta, a menudo con hijos pequeños, asumen todas las tareas de cuidados. Junto a las largas jornadas de trabajo de los hombres, el hecho de **no disponer de un tejido familiar o social** (puesto que se trata aún de un colectivo muy masculinizado y la segregación de géneros es muy fuerte), junto a determinadas **ideologías de género como el *purdah* o la división de roles de género** que las sitúa en el ámbito doméstico, limita su margen de movimiento y su posibilidad de aprender las lenguas locales. En línea con las observaciones de Tolsanas (2007), se observa que la reconstrucción de estos patrones culturales en el contexto receptor depende de factores como el medio en que las

familias se establecen, pero también otros como la clase, la casta o el capital socioeconómico y educativo. Además, conforme a los planteamientos de Brah (1993), los elementos estructurales de la sociedad receptora desempeñan un papel fundamental. Por lo tanto, independientemente de las trayectorias educativas y laborales previas, las dificultades lingüísticas y las barreras institucionales (problemática de **homologación de títulos** (Alarcón et al.,2010) suponen importantes obstáculos en su inserción laboral y, en algunos casos, traen consigo una **pérdida de autonomía y de estatus**. Además, la combinación de todos estos factores (vida centrada en el hogar, desconocimiento de las lenguas, falta de tejido social) genera en las mujeres adultas **nuevas relaciones de dependencia** que, a menudo, se convierten en sensación de **malestar y aislamiento** (Arrasate, 2017) que incluso llegan a tener implicaciones de salud. Las mujeres más jóvenes que se reagrupan con sus padres y que no tienen compromisos familiares disponen de más opciones, puesto que el acceso al sistema educativo les ofrece oportunidades de socialización y aprendizaje. Cuanto antes se produce la llegada, más probabilidades tienen las jóvenes de aprender las lenguas locales y superar los obstáculos de adaptación al nuevo sistema. Aquellas **jóvenes que llegan en los últimos años de educación secundaria o en etapas postobligatorias representan un colectivo particularmente vulnerable** y, frecuentemente, siguen patrones de incorporación más semejantes a los de sus madres que a los de sus hermanas menores.

Si bien entre las mujeres que llegan en edad adulta la competencia en los idiomas locales suele ser baja, **se observa una diferencia significativa entre el conocimiento del castellano y del catalán**. La asistencia a cursos formativos y la posibilidad de socializar en esa lengua hace que los niveles de conocimiento de castellano sean diversos (desde mujeres que tienen nociones básicas hasta otras que lo utilizan con soltura). Sin embargo, como sucede con otros colectivos inmigrantes (Pinyol-Jiménez, 2016), solo las mujeres pakistaníes que han accedido a la educación formal en destino han aprendido catalán (aunque en muy pocos casos es su lengua de uso cotidiano). Las mujeres que no acceden a la educación en destino consideran su nivel en esta lengua muy básico o nulo.

Como ha sucedido en el Reino Unido (Dale et al.,2002; Shaw, 2000; Werbner, 1990; Tyrer y Ahmad, 2006), el acceso al mundo laboral de las jóvenes que han pasado por el sistema educativo es mayor que el de sus madres. Sin embargo, el mercado laboral segmentado y etnificado, el racismo y la islamofobia en combinación con la división sexual de trabajo y otras ideologías de género se traducen en **unos niveles de participación muy bajos**. Aunque las jóvenes se están incorporando de manera progresiva al mundo laboral, incluso en los casos de carreras educativas de éxito, **las posibilidades de inserción son exiguas y, a menudo, están relacionadas con la economía étnica, el mundo de la mediación y la interpretación, el tercer sector o la interculturalidad**. La destrucción masiva de empleos (Ballestín, 2017) y la expansión y consolidación de la economía étnica en el contexto posterior a la crisis (Güell, 2017) han sido dos elementos decisivos en las características de la inserción laboral de las mujeres pakistaníes. Así, la **economía étnica** y concretamente los trabajos en el marco de los negocios étnicos se han convertido en **una de las principales salidas laborales de las jóvenes pakistaníes** (Arrasate et al., 2017). Sin embargo, aunque se entienda como **oportunidad de inserción temporal**, se trata de un sector muy precario y con escasas garantías contractuales que no se plantea como una opción a largo plazo. Así, a menudo, el matrimonio y el embarazo ponen fin a las trayectorias laborales de muchas mujeres. Sin embargo, como recogen otros estudios acerca de las aspiraciones de jóvenes hijos de familias inmigradas (Carrasco et al., 2018), a pesar de este panorama laboral, **las expectativas de las jóvenes son muy altas y sus**

**perspectivas de futuro muy optimistas.** Son principalmente las jóvenes que llevan pañuelo las que identifican obstáculos más claros a la inserción, pero, en contraste con los hallazgos de estudios en el contexto británico (Parker-Jenkins et al., 1997), **no hay una conciencia general extendida acerca del techo de cristal que limita sus posibilidades.**

### 9.1.3 Experiencia escolar y factores que la condicionan

#### Contexto escolar y dinámicas de segregación

Dadas las características de su **distribución geográfica, las dinámicas de segregación escolar** que afectan a otros grupos (Alegre et al., 2008a; Bonal, 2012; Carrasco, 2008; Pàmies, 2013) **son especialmente notables en el caso del colectivo pakistaní.** Así, en muchos contextos, las posibilidades de establecer relaciones interculturales o acceder a determinados capitales verticales se ven reducidas (Jordi Pàmies et al., 2014). Además, junto a las dinámicas inter-escolares, dentro de los centros, las jóvenes experimentan mecanismos de segregación (Pàmies, 2013:134) que tienen consecuencias importantes en la manera en que son percibidas por el profesorado (homogeneización, bajas expectativas) y en cómo se perciben y se proyectan a sí mismas (bajo auto-concepto, asunción de la condición subalterna). **En sus experiencias intra e inter-escolares, las jóvenes describen tensiones entre dinámicas acogedoras y segregadoras:** en ocasiones asisten a centros con mayor proyección educativa pero en los que no se sienten reconocidas ni tratadas en igualdad de condiciones con los alumnos ‘autóctonos’; relatan situaciones de confort relacional en contextos como el aula de acogida o las agrupaciones de nivel bajo en las que están expuestas a un currículum poco riguroso, pero explican que, a pesar de los alicientes de ‘empezar a aprender’, la incorporación al aula ordinaria supone un desafío tanto académico como emocional.

#### Experiencias previas y sistema educativo en origen

Las **experiencias previas de las alumnas pakistaníes son muy dispares** y, dada la fuerte estratificación del sistema educativo pakistaní (Rahman, 2004a, 2005), el tipo de educación que reciben antes de su llegada a Barcelona está muy influido por su origen socioeconómico. El conocimiento de **inglés** es un importante **marcador de clase** y una de las fortalezas de determinadas jóvenes que facilita notablemente el aprendizaje de los idiomas locales. En este sentido, **los privilegios y los mecanismos de diferenciación histórica que operan en origen, se trasladan**, en cierta manera, **al contexto receptor.** Además, la mayoría de las jóvenes son bilingües, siendo el **punjabi la lengua materna más frecuente y el urdu o el punjabi las lenguas de socialización entre compañeros co-étnicos y de origen indio.** Este **bilingüismo**, que es un valor en sí mismo y también facilita el aprendizaje de nuevos idiomas, no siempre se reconoce como tal desde las instituciones educativas, sino que a veces **se considera un obstáculo a la integración** (Martín-Rojo y Mijares, 2007). Sin embargo, las experiencias de las jóvenes muestran que **las dificultades en el aprendizaje de las lenguas locales no relacionadas con el bilingüismo, sino con las habilidades personales y los espacios de socialización.**

El sistema educativo en origen está muy basado en la memorización y no se fomenta el pensamiento analítico o crítico (Dean et al., 2007:33 ;Goicoechea et al.,2012:168). **Las**

**alumnas que acceden a la educación después de haber tenido experiencias educativas en origen no están familiarizadas con actividades como resumir, relacionar ideas, extraer argumentos principales, o hacer ejercicios de tipo creativo.** Por otro lado, en el sistema educativo pakistaní se exige un trabajo constante del alumnado, se premia el esfuerzo y se penaliza (llegando en algunos casos al castigo físico) a los alumnos que no cumplen con sus tareas. Si bien el hábito de estudio, la disciplina y la capacidad de memorización juegan a favor de las jóvenes, el cambio de paradigma exige un esfuerzo adaptativo adicional que a veces implica una pérdida de confianza en sus propias habilidades. Además, la escasa familiaridad con determinadas tareas puede ser interpretada por parte del profesorado como una falta de capacidad y acarrear la puesta en marcha de una serie de mecanismos (agrupación de nivel bajo, bajas expectativas) que marcan las trayectorias de las jóvenes y las condenan a la subalternidad. Por otro lado, en algunos casos las alumnas describen **procesos de escolarización substractiva** (A.Valenzuela, 1999) en los que, en el proceso de adaptación al nuevo sistema, especialmente cuando están expuestas a un currículum adaptado y acuden a clases de nivel bajo, pierden competencias que después recuperan con mucha dificultad.

#### Actitudes hacia la educación, motivaciones y opciones educativas

Igual que sucede en origen (Nasir, 2005:74; Papanek, 1971:522), existe entre las alumnas una **predilección muy marcada por itinerarios educativos ‘feminizados’ relacionados con la medicina y la docencia.** Se trata de estudios vinculados a los cuidados, que no entran en contradicción con los roles atribuidos tradicionalmente a las mujeres y que se consideran carreras prestigiosas que permiten atesorar *izzat*, por lo que también suelen gozar de la aceptación de las familias. Aunque, a medida que avanzan por el sistema educativo, las preferencias de las jóvenes se van diversificando, continúan compartiendo, con alguna excepción, la voluntad de dedicarse a **profesiones que tengan un impacto sobre el bienestar común** (específicamente sobre las mujeres, el colectivo pakistaní y otros grupos vulnerables y minorizados). Además, también se observa que las jóvenes comparten un cierto **pragmatismo** en sus elecciones y optan por carreras que consideran que tienen más **proyección laboral**. Asimismo, los itinerarios relacionados con las humanidades o el arte son poco frecuentes, aspecto que también observa Bolognani (2015) entre las familias pakistaníes del Reino Unido.

En términos generales, la **actitud** de las jóvenes **hacia la educación es muy positiva.** Tanto ellas mismas como los docentes coinciden en que son alumnas responsables, motivadas, trabajadoras y que respetan la figura del profesor. Además, las jóvenes que se incorporan en etapas tardías demuestran una capacidad de esfuerzo y auto-exigencia notables. Asimismo, algunas se refieren a la competencia entre compañeros como aliciente para la consecución de logros académicos. Estos atributos que las alumnas adquieren a través de la familia y la comunidad conforman un **capital étnico que favorece su rendimiento escolar** (B.Shah et al., 2010; Tolsanas, 2007). Se observa además que las dinámicas de **desvinculación escolar son mucho menos frecuentes entre las jóvenes que entre sus compañeros pakistaníes varones** que, en principio, también reciben esta disposición pro-escolar a través de la familia y la comunidad. Entre las posibles explicaciones de este hecho se encuentran el distinto nivel de control parental al que están sometidas unas y otros (Dale et al., 2002:960; Suárez-Orozco y Qin 2006; Veredas, 2011), las distintas expectativas familiares con respecto a su comportamiento y las diferencias en la educación moral que reciben (Bolognani, 2015; Mohammad, 2005). Además, mientras que los jóvenes parten de una situación de privilegio dentro de muchas

familias, tienen la responsabilidad de proveer económicamente a las familias y disponen de más posibilidades de prosperar en el marco de la economía étnica, la consciencia de las mujeres acerca de las implicaciones que la **educación** tiene en sus vidas en términos de **herramienta para la movilidad social ascendente** (Pàmies, 2010), **empoderamiento dentro del contexto familiar, medio para obtener autonomía y libertad o atesorar prestigio (izzat)** se plantean como importantes condicionantes. Sin embargo, mientras que la mayoría de las jóvenes manifiestan una voluntad clara de continuar sus estudios en etapas postobligatorias, la percepción de los docentes, las mediadoras, los miembros de las asociaciones y de las propias jóvenes acerca del conjunto de mujeres de la comunidad es que esta opción acaba siendo minoritaria.

### Grupos de socialización y empleo de las lenguas

Un aspecto en el que coinciden la práctica totalidad de las informantes es que, aunque sí que cuentan a otros hijos de familias inmigrantes entre sus amigos cercanos, **en los años que dura su experiencia escolar, apenas establecen relaciones de amistad con alumnos de origen local**. Son varios los motivos que justifican este hecho: por un lado, muchas alumnas acuden a **centros en los que los alumnos autóctonos son una minoría** o ni siquiera existen; otras alumnas, especialmente las que se incorporan a la escolaridad en la adolescencia (etapa en que la ‘diferencia’ se persigue y la pertenencia al grupo se vuelve fundamental) se enfrentan a **situaciones de discriminación** por parte de alumnado mayoritario (a menudo relacionadas con su manera de vestir u otros aspectos de su identidad étnica o religiosa) o consideran que no disponen de recursos lingüísticos ni culturales para entablar relaciones con sus compañeros. A pesar de ser el catalán el idioma de instrucción y el que aprenden en el aula de acogida, las jóvenes coinciden en que el idioma de socialización habitual de los centros educativos es el castellano. En algunos casos, sus escasas nociones en esta lengua suponen una dificultad añadida a la socialización intercultural.

Por otro lado, **en los contextos escolares en los que el colectivo pakistaní es mayoritario, la facilidad de comunicarse en su propia lengua y la proximidad cultural, en combinación con la discriminación previamente mencionada, fomentan mecanismos de repliegue comunitario**. Sin embargo, las alumnas que no se comportan conforme a unos determinados ideales de feminidad (muy relacionados con la segregación de sexos) son sancionadas por sus compañeras, en ocasiones son excluidas por el grupo co-étnico y, en otros casos, optan voluntariamente por desvincularse. En estos contextos, el **punjabi y el urdu son los idiomas de socialización cotidianos, lo cual justifica su persistencia aun en los casos de jóvenes que llegan en la infancia o incluso que han nacido ya en destino**, en contraste con lo que observan otros estudios acerca de los usos lingüísticos de los hijos de familias inmigradas (Alarcón et al., 2010; Ballestín, 2017).

En línea con lo que observa Mendoza (2017:308) en su estudio acerca de trayectorias de éxito de jóvenes universitarias de origen marroquí, las jóvenes pakistaníes describen **relaciones positivas con el grupo de pares en la etapa primaria que cambian en el tránsito a la secundaria debido a su identificación étnica y religiosa**. Así, frecuentemente, las informantes experimentan situaciones de discriminación y aislamiento en la etapa de secundaria debido a su identificación étnica y la irrupción de procesos de diferenciación. Sin embargo, mientras que Mendoza (2017) observa que el bachillerato se percibe como una etapa de buen clima escolar, las jóvenes de este estudio, acaso debido a su incorporación tardía, continúan consierándola una

etapa problemática tanto desde la perspectiva académica como desde la relacional. A pesar de las dificultades y la exigencia, la **etapa universitaria** se describe, unánimemente, como una **época muy positiva** desde la perspectiva de la socialización. En esta etapa, los usos lingüísticos de las jóvenes varían y el catalán, aunque sigue siendo minoritario, empieza a ganar peso como lengua de uso cotidiano, especialmente en los casos de jóvenes que se desplazan a universidades fuera del núcleo de Barcelona.

### Influencia de las familias

Mientras que muchos estudios apuntan a la situación socioeconómica de las familias como principal condicionante del rendimiento académico de los hijos (Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011), los relatos de vida de las jóvenes que han participado en esta investigación sugieren que, **independientemente de su nivel socioeconómico, las familias apoyan a sus hijas y las animan a continuar en etapas educativas postobligatorias**, aspecto que coincide con las observaciones de Ahmad (2001). Por otro lado, las experiencias de las jóvenes ofrecen ejemplos en los que financiar los estudios de las hijas se convierte en una prioridad para el conjunto de la familia. Sin embargo, las propias jóvenes y otros informantes de la investigación coinciden en que muchas hijas de familias trabajadoras y origen rural no disponen de este apoyo familiar.

El **capital educativo** de las familias representa un factor influyente en el itinerario educativo. Así, mientras que **todas las jóvenes cuyos padres o madres han ido a la universidad eligen ese mismo itinerario, en los casos en lo que no es así, las trayectorias educativas son mucho más variadas**. Frecuentemente, las familias sin estudios tienen una comprensión limitada acerca de la experiencia educativa de sus hijos y la orientación que les pueden ofrecer es escasa. Sin embargo, independientemente de su conocimiento acerca del sistema educativo local, el apoyo de las familias se manifiesta de distintas maneras: las madres (y en ocasiones las hijas mayores no escolarizadas) proporcionan apoyo emocional, animan a sus hijas y las liberan de las tareas domésticas asumiéndolas ellas. Los padres, que suelen llevar más tiempo establecidos en el contexto receptor ejercen de nexo entre las hijas y la institución educativa en los primeros tiempos, las acompañan física y emocionalmente en el acceso a la educación y se ocupan de aspectos logísticos y administrativos. Por otro lado, junto a las madres y los padres, hay otras personas que ejercen de **referentes dentro de las familias**, se observa así que el hecho de tener hermanos o hermanas mayores u otros familiares que han pasado por el sistema educativo supone una ayuda fundamental.

Las jóvenes describen toda una serie de **valores** acerca del respeto a la autoridad y a la figura del profesor o la importancia del esfuerzo personal y del estudio **que les inculcan sus familias y que vienen reforzadas por la comunidad**, lo cual remite al capital étnico descrito por B. Shah et al. (2010). De las experiencias de las jóvenes se desprende que, como también observan Haw et al. (1998: 170), las familias tienen claros los beneficios que comporta educar a sus hijas y que el interés que muestran por sus estudios tiene motivaciones muy variadas: desde el deseo, especialmente en el caso de las madres, de que sus hijas obtengan una autonomía y una independencia de las que ellas no disponen, hasta el prestigio (*izzat*) que confiere a las familias la posibilidad de que sus hijas accedan a determinadas carreras. En este sentido, se observa que algunas familias ejercen **cierta presión** sobre las hijas **para que elijan unos itinerarios concretos, por ejemplo medicina**. Por otro lado, algunas jóvenes explican que la voluntad

familiar de que continúen sus estudios no está necesariamente ligada con que accedan al mundo laboral. Así, recuperan la idea de las titulaciones como ‘**pólizas de seguros**’ (Ahmad, 2001; Basit, 1996; Dale et al. 2002; Shaw, 2000) que, sin obligarlas a ello, permiten a las mujeres trabajar en caso de necesidad (divorcios, enfermedad de su cónyuge, necesidad de complementar las fuentes de ingresos de la familia, etc.).

Las **presiones** que se ejercen desde determinadas familias y desde la comunidad **para que las jóvenes se amolden a un determinado modelo de feminidad** también tienen un impacto sobre sus experiencias educativas. Estas presiones suelen ir ligadas a los conceptos de *izzat* y de *pardah* y pueden convertirse en **restricciones a la movilidad** (no permitir a las hijas que se desplacen solas, evitar el contacto con varones o la exposición a determinados contenidos curriculares relacionados con el cuerpo o la sexualidad). Como también observan Rifà et al. (2010), estas restricciones a la movilidad hacen que, el hecho de **no disponer de centros de enseñanza postobligatoria en las proximidades pueda suponer el final de las trayectorias educativas de algunas jóvenes**. En ocasiones, aquellas que deciden desplazarse solas son víctimas de las habladurías de la comunidad o del asedio por parte de jóvenes varones. Asimismo, algunas familias temen que la exposición a **los valores seculares occidentales** suponga un cambio en su conducta que haga peligrar el *izzat* familiar. No preservar el honor familiar (teniendo relaciones con chicos u otros comportamientos que se consideran inadecuados) también puede ser motivo de interrupción de las trayectorias educativas y puede implicar que se envíe a las jóvenes a Pakistán, aspecto que también señala Shaw (2000). **El control sobre la conducta de las jóvenes se ejerce desde distintas estancias** (las redes de vecinos, conocidos y amigos, la familia, las compañeras o compañeros de escuela etc.) y la figura del hermano mayor aparece de manera reiterada como modelo de autoridad y control, en línea con los hallazgos Mendoza, (2017) y Goicoechea et al. (2011).

### Influencia del profesorado

En términos generales, los **docentes** están **muy bien valorados** pero, como muestran estudios acerca de otro alumnado inmigrante (Alegre et al., 2006:143), se establece un **vínculo** especialmente **próximo con los profesores del aula de acogida**. Resulta interesante que, mientras que solo una de las 20 mujeres entrevistadas considera a un ‘amigo’/ par autóctono dentro de esta categoría, son muchas las jóvenes que cuentan a alguno de sus profesores entre las personas más importantes e influyentes en su vida. Las jóvenes establecen relaciones basadas en el **respeto** y la **admiración** a los docentes que representan una importante fuente de motivación, que las animan y acompañan y que les proporcionan recursos prácticos y simbólicos que, en línea con las observaciones de Terrén (2001), a veces van más allá de los que les pueden dar sus propias familias, especialmente en los casos de jóvenes que se incorporan en edades tempranas (Comas et al., 2008). Además, en muchos casos, se convierten en figuras clave para el empoderamiento y la continuidad educativa de las jóvenes (Stanton-Salazar, 2011:1073).

La **influencia del profesorado** aparece como un elemento **crucial** sobre el aprovechamiento escolar y las características de las trayectorias educativas de las jóvenes. Uno de los momentos en los que se manifiesta esta influencia es la **orientación en los cambios de ciclo** que deviene particularmente importante ya que, a menudo, **las familias y las propias alumnas tienen un conocimiento limitado** acerca del funcionamiento **del sistema educativo local**. Así, se observa

una tendencia del personal educativo a dirigir a las jóvenes hacia itinerarios profesionalizadores. Se utilizan para ello argumentos basados en los matrimonios a edades tempranas o las posibilidades de inserción que, en ocasiones, contrastan con la realidad laboral o los argumentos que esgrimen las jóvenes. Si bien, en determinados casos, el matrimonio pone fin a las trayectorias de las jóvenes, también se dan situaciones en las que, aun contando con el apoyo de sus familias y teniendo una determinación clara de continuar sus trayectorias educativas a través de un itinerario concreto, las jóvenes se encuentran con la oposición del profesorado que, como también aparece en los estudios de Basit (1996, 1997), considera sus aspiraciones poco realistas.

Por otra parte, varias alumnas describen situaciones de racismo por parte de algún miembro del profesorado que, muy frecuentemente, tienen que ver con la **homogeneización y diferenciación del colectivo**, las creencias estereotipadas o, en línea con los hallazgos de (Basit, 1997), la **presión implícita que se ejerce sobre ellas para que se adapten a la norma o se justifiquen por su religión o cultura**. Además, las jóvenes describen casos en los cuales determinados docentes les atribuyen menores habilidades debido a su origen étnico. En este sentido, se observa que el **discurso de la patología cultural** (Shain, 2000) continúa calando en el imaginario de algunos docentes. Así, en ocasiones, tanto la cultura como la religión de las jóvenes son percibidas como obstáculos para su aprovechamiento académico y no se reconocen los casos en los que suponen fuentes de motivación y resiliencia para enfrentarse a las dificultades. Además, se detecta cierta **ausencia de autocrítica institucional** a la hora de asumir la responsabilidad del profesorado en particular y del sistema educativo en general de garantizar a las alumnas una experiencia educativa en igualdad de condiciones con el resto de compañeros.

#### Relación familia-escuela

**El desconocimiento de las lenguas locales por parte de las familias es el obstáculo más visible en la comunicación efectiva** (García-Beyaert, 2010) entre familias e institución escolar. Los servicios de mediación e interpretación se han reducido drásticamente a causa de los recortes presupuestarios posteriores a la crisis y, frecuentemente, son **las hijas e hijos de las familias** los que asumen la labor de traductores e **intérpretes ad hoc**. Aunque su ayuda comunicativa es indispensable, la falta de profesionalidad y las relaciones de poder condicionan las características de las interacciones comunicativas entre familias y centros educativos (Orellana et al., 2003). Así, muchas familias continúan percibiendo que los **centros son instituciones opacas** y, en ocasiones, la dificultad para implicarse o comprender las experiencias educativas de sus hijos se convierte en desvinculación. Por otro lado, **los profesionales interpretan las actitudes de las familias como una falta de interés**, lo cual condiciona su percepción y expectativas acerca de los alumnos pakistaníes.

El **choque** que representa el **cambio de sistema educativo** desempeña un papel determinante. La flexibilidad, la falta de disciplina, los contenidos curriculares o el poco tiempo que dedican sus hijos a las tareas fuera del horario escolar son algunos de los aspectos que preocupan a madres y padres pakistaníes. Una consecuencia de la preocupación y la falta de confianza en el sistema educativo local es que, entre ciertas familias acomodadas, se ha extendido la creencia de que hay que enviar a los hijos a estudiar al Reino Unido si se quiere garantizar su éxito educativo. Además, las **diferentes expectativas acerca de los roles que familias e institución educativa se atribuyen mutuamente pueden ocasionar malentendidos**. Las familias



pakistaníes comparten con otras de Asia meridional (Ghuman, 2003) la creencia de que su intervención en el ámbito escolar se debe limitar a lo estrictamente necesario, puesto que son los docentes los que conocen el medio y saben qué corresponde hacer en cada caso. Esta actitud puede interpretarse por parte de los profesionales educativos como una mala disposición o una falta de interés hacia la educación de sus hijos, reforzando la visión estereotipada de las familias inmigrantes y, afectando a las expectativas sobre el futuro educativo de estos jóvenes. El papel de los **mediadores interculturales o asociaciones como ECOP** es fundamental porque consiguen acercar a las familias los objetivos de los centros educativos y, paralelamente, trasladar las preocupaciones y los intereses de las familias a las escuelas mejorando el clima de confianza y la comunicación intercultural.

La traducción o interpretación eventual en las reuniones o la intervención ocasional de los hijos no aparecen como modelos eficaces a la hora de informar a las familias o implicarlas en los centros. Se hace manifiesta la necesidad de **replantarse los esquemas de participación** y analizar hasta qué punto dispositivos como el AMPA son realmente inclusivos y permiten crear vínculos sólidos entre las familias y los centros. Asimismo, se observa que las iniciativas que abren el espacio escolar a las familias y les otorgan protagonismo y capacidad de intervención tienen un impacto muy positivo en la vinculación del alumnado y sus familias con los centros.

#### Sobre la negociación y los procesos de construcción identitaria

Entre las jóvenes pakistaníes entrevistadas se dan distintos mecanismos de construcción identitaria en los cuales las afiliaciones culturales y religiosas se solapan y divergen creando **identidades híbridas, flexibles y complejas**. A pesar de la dificultad de categorizar, se observan una serie de procesos marcados, entre otros aspectos, por las características de los contextos escolares en los cuales las jóvenes se incorporan, así como sus redes de socialización. Combinando el modelo de asimilación segmentada propuesto por Portes y Zhou (1993) y las aportaciones de Comas et al. (2008) y Shain (2000), se detectan una serie de tendencias:

- En línea con los hallazgos de otros estudios (Dwyer y Shah, 2009:70; Shain, 2000 ), se observa que, también en el contexto de Barcelona, **el Islam supone una importante fuente de identificación** para muchas informantes. Lejos de aceptar de manera pasiva los preceptos religiosos, las jóvenes participan en procesos de reflexión crítica y negociación a partir de los cuales deciden qué aspectos e interpretaciones les resultan válidos. Además, insisten en la necesidad de **diferenciar entre religión y cultura** y, a menudo, acuden al Islam para reivindicar sus derechos en la arena familiar o comunitaria, frente a determinadas prácticas culturales que consideran injustas. Por otro lado, algunas de las informantes militan para que su religión se entienda y se respete y utilizan **su propio ejemplo** como mujeres musulmanas en etapas educativas post-obligatorias para **romper los estereotipos**. Así, las informantes no consideran Islam y modernidad como conceptos opuestos, sino que abogan por la construcción de nuevas identidades dentro de una modernidad islámica (Adlbi Sibai, 2016; Khurshid, 2015) en las cuales se incorporan aspectos de la sociedad receptora que se consideran beneficiosos y emancipadores.

- Particularmente en los casos de niñas y jóvenes escolarizadas en **centros con mucho alumnado pakistaní** y otros grupos minorizados, el posicionamiento con respecto a la identidad étnica y religiosa aparece como algo irremediable y obligado. En estos contextos se observan tanto **mecanismos de repliegue comunitario** como de resistencia o **rebelión con respecto a los valores del grupo co-étnico**. Las alumnas de estos centros no hacen una separación tan clara como las jóvenes con una identidad islámica entre religión y cultura y es la combinación de ambas la que se considera una fuente o bien de identificación, o bien de opresión. Sin embargo, los valores compartidos por el grupo no responden a aspectos directamente importados de origen, sino que se trata de una **etnicidad reconstruida en destino**. Así, aun cuando su círculo de socialización sea totalmente co-étnico, solo una de las 20 jóvenes entrevistadas se imagina su vida en Pakistán y muchas coinciden en que ya ‘no encajarían’ allá.
- El **asociacionismo** tanto en el marco comunitario como en el religioso se convierte en una importante **fuerza de apoyo y capital social** para las jóvenes. Además, incluso en los casos de jóvenes más críticas con determinadas prácticas y valores religiosos y étnicos, se detecta una notable **propensión a mantener la vinculación comunitaria** (en ocasiones forzada por la segmentación del mercado laboral y los nichos etnificados como la mediación intercultural etc.) y a involucrarse en iniciativas para mejorar o visibilizar la situación del colectivo y, particularmente, la de las mujeres pakistaníes de Barcelona.

Por otro lado, la sintonía o proximidad de las jóvenes con estas distintas tendencias puede variar a lo largo del tiempo y en función de las circunstancias en que se encuentren. Además, también en contextos en los que el alumnado pakistaní no es mayoritario tienen lugar procesos de identificación étnica y religiosa y de negociación, reinterpretación, rechazo o rebelión en contra de aspectos y valores tanto de la sociedad hegemónica como del grupo minorizado. Así, se desarrollan procesos que Gibson (1988, 1995) describe como *aculturación aditiva* en los cuales las jóvenes asumen valores y mecanismos de promoción social de la sociedad receptora, pero conservando valores y normas vinculados con la cultura de origen. Igualmente, se producen otro tipo de hibridaciones culturales (persistencia o adopción de elementos contracultura escolar en destino) que no tienen efectos positivos sobre el rendimiento escolar de las jóvenes.

#### 9.1.4 Aspectos que fomentan y entorpecen la continuidad educativa

A modo de síntesis, la tabla 26 muestra los aspectos que he ido tratando a lo largo del capítulo en función de si favorecen o entorpecen la continuidad de la formación post-obligatoria y el aprovechamiento de las experiencias educativas de las jóvenes.

<b>ENTORPECEN</b>	<b>FOMENTAN</b>
Incorporación tardía al sistema educativo en destino	Incorporación en edades tempranas
Escolarización en centros segregados	Posibilidad de establecer relaciones interculturales y acceder a capitales verticales a través de la escolarización
Trabas institucionales en el reconocimiento/homologación de títulos previos y problemas burocráticos	Experiencias educativas previas positivas (relacionadas con la clase)
Pérdida de confianza en las propias habilidades a raíz del proyecto migratorio y la adaptación al nuevo sistema	Objetivos claros, confianza en ellas mismas y altas expectativas. Capacidad de esfuerzo y resiliencia
Desprestigio de los conocimientos previos	Bilingüismo y conocimientos previos de inglés
Discriminación por parte del grupo de pares (mayoritario y/o co-étnico)	Grupo de apoyo escolar y extraescolar. Asociacionismo, vinculación religiosa/comunitaria
Bajas expectativas por parte del profesorado. Escolarización en agrupaciones de nivel bajo, persistencia en el <i>aula d'acollida</i> . Exposición a un currículum poco riguroso	Profesorado referente: altas expectativas, apoyo, acompañamiento y exigencia.
Desconocimiento del sistema educativo y problemática para acceder a la información	Apoyo familiar y capital social (redes de amigos, familiares y conocidos)
Bajo nivel educativo de las familias y desvinculación familia-escuela	Capital educativo de las familias. Referentes educativos en el contexto receptor (hermanas y hermanos mayores u otros familiares)
Restricciones a la movilidad y control social anti-escolar	Flexibilidad familiar y capacidad de negociación
Matrimonios prematuros, construcciones de la feminidad en el ámbito reproductivo	Capital étnico pro-escolar: cultura del esfuerzo, respeto al profesorado y a las jerarquías
Problemas económicos de la familia	Implicación de las familias en los centros y comunicación efectiva familia-escuela
Asimilación descendente o prevalencia de aspectos contraescolares de origen	Procesos de aculturación aditiva
Mercado laboral etnificado y segmentado	Altas expectativas, voluntad de 'abrir camino' y retribuir en el entorno comunitario

**Tabla 26. Aspectos que entorpecen y fomentan el aprovechamiento escolar**

## 9.2 Limitaciones del estudio

Puesto que se trata de un estudio llevado a cabo con una muestra relativamente pequeña de mujeres y la toma de contacto y la elección de colaboradoras no se realizó atendiendo a ninguna técnica sistemática, los resultados de este estudio, aunque ilustren aspectos comunes a muchas mujeres y jóvenes pakistaníes, no se pueden considerar representativos del conjunto del colectivo. Además, en la fase de las entrevistas en profundidad, se produjo un efecto de bola de nieve que propició que la mayoría de jóvenes que colaboraron fueran universitarias o estudiantes de formaciones post-obligatorias vinculadas a distintos movimientos asociativos. Esta muestra (que ha acabado siendo intencional) ha resultado muy interesante para visibilizar trayectorias exitosas y superar el enfoque del fracaso que contribuye al mantenimiento de estereotipos. Sin embargo, no he podido acercarme con el mismo nivel de profundidad a las experiencias educativas de jóvenes con otro tipo de trayectorias y que no consiguen persuadir al profesorado, a sus familias y a sus entornos de la importancia de continuar con sus estudios.

En la escuela Sant Felip en la que tuve ocasión de entrevistar a niñas y adolescentes pakistaníes en un contexto marcadamente segregado e ilustrativo de determinadas dinámicas que afectan al colectivo, las características de mi participación (limitada a entrevistas aisladas con alumnas y profesores y observaciones puntuales) no me permitieron adentrarme en la cultura juvenil del centro ni comprender en profundidad u observar detenidamente el tipo relaciones que se establecían entre las alumnas, sus compañeros, las familias, el profesorado y el conjunto del personal educativo del centro. Por otro lado, mientras que las jóvenes estudiantes de etapas postobligatorias tenían un discurso más elaborado y reflexivo, la escasa experiencia vital de las niñas y adolescentes y el tipo de relación (menos próxima) que establecimos fueron también condicionantes de la información que recabé a través de las entrevistas.

A pesar de los distintos mecanismos que he utilizado para triangular los datos, el peso fundamental de los resultados de esta investigación proviene de las experiencias, las subjetividades y las opiniones de las jóvenes pakistaníes, fundamentalmente en su condición de alumnas, pero también como miembros de asociaciones, mediadoras o madres. En este sentido, para obtener una visión más amplia y contrastada del fenómeno de estudio habría sido interesante recoger los discursos de otros agentes como familiares (padres, hermanos), compañeros y compañeras de escuela de distintos orígenes y ampliar la perspectiva del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa y de las instituciones.

## 9.3 Contribuciones principales del estudio

Como observa Nash (2007), la doble alteridad de género y minoría constituye un mecanismo cultural decisivo que niega protagonismo a las mujeres, las supedita a proyectos colectivos y las construye de manera homogénea como símbolos de una otredad cultural atemporal. En este sentido, **la principal contribución de este estudio ha sido incorporar la perspectiva de las mujeres pakistaníes en el proceso migratorio, reflexionar sobre la heterogeneidad de sus experiencias educativas y analizar la construcción de sus subjetividades como procesos dinámicos y flexibles.** Asimismo, poner de manifiesto la importancia de su agencia en la construcción de sus trayectorias educativas y visibilizar su papel en el ámbito educativo, laboral y asociacionista contribuye a desalojar del imaginario colectivo ciertas visiones estereotípicas y

permite ilustrar su iniciativa y capacidad en el desarrollo de un proyecto vital en la sociedad receptora.

Desde la perspectiva teórica, la principal contribución de este estudio ha sido **trasladar los debates que han tenido lugar en torno a los procesos de incorporación y las experiencias educativas de mujeres pakistaníes en el Reino Unido al contexto catalán**, en el cual el colectivo es relativamente reciente y ha recibido muy poca atención académica. Se observa que, mientras que determinadas especificidades del colectivo que se desprenden de los estudios británicos conservan su validez, otras requieren una matización y una relectura a fin de adaptarlas al contexto geográfico e histórico de esta investigación. En este sentido, la relación colonial entre el Reino Unido y Pakistán aparece como un importante condicionante del tipo de relación que se establece entre la cultura hegemónica y el grupo minorizado (Ogbu y Simons, 1998). Así, mientras que las reservas de determinadas familias acerca de los valores seculares que puede transmitir el sistema educativo son comunes a ambos contextos, el sistema británico goza, para muchos miembros de la comunidad, de mayor prestigio que el sistema catalán. Además, a pesar de las exiguas posibilidades de inserción laboral que ofrece a las jóvenes el mercado laboral catalán, las perspectivas de futuro de las jóvenes son, en general, esperanzadoras en contraste con el discurso pesimista (característico de las minorías involuntarias (Ogbu y Simons, 1998)), del contexto británico, en el que el racismo estructural se transforma en motivo de desvinculación escolar (Shain, 2000). Paradójicamente, el contexto de crisis, destrucción de empleo, precarización, segmentación y etnificación del mercado laboral catalán está haciendo que la incorporación de las mujeres sea más lenta y problemática en el contexto catalán que en el británico. Por otro lado, la tradición de recepción de inmigrantes y la política multicultural imperante en el contexto británico en el momento en que se realizaron muchos de los estudios que se citan en esta tesis (Abbas, 2002, 2003; Ahmad, 2001; Brah, 1993; Brah y Shaw, 1992; Dale, 2002; Dale et al., 2002; Haw et al., 1998; Parker-Jenkins et al., 1997; Shain, 2000) explica por qué determinadas reivindicaciones (escuelas exclusivas para alumnas, infraestructuras para que los alumnos musulmanes puedan rezar, currículum de educación física que contemple aspectos como el Ramadán) no tienen un reflejo en los discursos ni de las instituciones educativas ni de las propias jóvenes pakistaníes de la presente investigación, puesto que en el contexto local aún se está transitando de la lógica asimilacionista hacia la intercultural, mientras que el multiculturalismo nunca llegó a calar en las instituciones (Domingo, 2015).

**Poner en diálogo los estudios británicos con la bibliografía específica acerca de experiencias escolares de grupos inmigrantes y minorizados en el contexto local ha permitido reflexionar y arrojar luz acerca de los elementos de las experiencias de las jóvenes pakistaníes comunes a los de estos otros grupos.** Se trata, en general, de aspectos derivados de la política de ‘gestión’ y ‘atención’ a la diversidad, la discriminación en el mercado laboral o el papel de la institución educativa a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades entre alumnos ‘autóctonos’ e hijos de familias inmigrantes. Sin embargo, con respecto a otros grupos minorizados en la sociedad catalana, la distribución geográfica y la importancia de las redes de familiares y amigos en la incorporación de los ciudadanos pakistaníes explican algunos atributos característicos del colectivo como pueden ser la persistencia de las lenguas de origen incluso en los casos de jóvenes nacidas en Barcelona o la importancia del mantenimiento de determinados valores (que en algunas ocasiones favorecen el aprovechamiento escolar y en otros casos van en detrimento) cuya observación se refuerza a través de un estricto control social. Además, como sucede con otras alumnas musulmanas con una tradición más larga de contacto con el contexto receptor, como pueden ser las marroquíes,

se observa que el Islam supone una importante fuente de identificación y que esta identificación las convierte en foco de discriminación y racismo. Si bien tanto la historia de contacto, como las raíces culturales y su expresión son diferentes en muchos sentidos (uso del velo, restricción a la movilidad, significado del estatus y el prestigio, etc.) se observa que, desde la institución educativa, no se diferencian los aspectos religiosos y culturales de los grupos y, a menudo, se considera el Islam como el obstáculo principal al aprendizaje. Por otro lado, en comparación con otros estudios acerca de jóvenes musulmanas (Mendoza, 2017), se observa que el discurso del feminismo islámico es aún minoritario entre las jóvenes pakistaníes que han participado en la investigación, aun cuando las reivindicaciones de algunas de ellas se pueden leer en esta clave.

#### 9.4 Contribuciones metodológicas del estudio

Incluir **los relatos de vida** de las jóvenes y haber trabajado con ellas en el proceso de elaboración ha resultado particularmente ilustrativa en varios sentidos: por un lado, da cuenta de la heterogeneidad de las experiencias de las jóvenes pakistaníes no como un conjunto de sucesos aislados, sino en el contexto de una narrativa vital que atraviesa distintas etapas y que ofrece un contexto interpretativo para los distintos episodios; por otro lado, conforme a las observaciones de Brah (1996), esta narrativa, sin ser un reflejo fiel de la realidad, invita a reflexionar sobre la naturaleza imbricada de las dimensiones estructurales y culturales y cómo delimitan el terreno dentro del cual se ejerce la agencia y se experimenta la cotidianidad; finalmente, este tipo de enfoque me ha permitido tomar conciencia acerca de mi posicionamiento como investigadora, mi responsabilidad en la reconstrucción de las experiencias y como, en el proceso de comunicación y retroalimentación con las informantes, la posibilidad de identificarse con ellas permite detectar apriorismos y soslayar la tendencia a buscar justificaciones culturalistas a fenómenos universales o complejos.

La **combinación de herramientas** cuantitativas y cualitativas, así como la integración de distintos tipos de **miradas** (descriptiva, analítica e interpretativa) contribuye a mejorar la comprensión acerca de una realidad tan compleja y desconocida como son los procesos de llegada y las trayectorias educativas de un conjunto de mujeres pakistaníes. Aproximarse a esta realidad desde distintos ángulos permite obtener informaciones complementarias que podrían escapar a un único enfoque. Así, la **etnografía como hilo conductor** aparece como una herramienta muy potente para tejer significados, situar y contextualizar la información que se va recabando a través de las distintas técnicas. En este sentido, la posibilidad de haber establecido relaciones estrechas con algunas de las informantes, colaborar con ellas en distintas iniciativas y permanecer en el campo de estudio durante un periodo de tiempo prolongado ha resultado crucial.

#### 9.5 Implicaciones prácticas y recomendaciones

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto que las trabas administrativas y burocráticas dificultan el acceso de las mujeres pakistaníes a distintos servicios en igualdad de condiciones con la población local. Un ejemplo claro de ello es el **distinto uso del apellido** que se hace en origen y en el contexto receptor y que puede tener implicaciones en la escolarización de

hermanos de una misma familia. Igualmente, **las irregularidades en el registro de la edad** pueden incidir en el desarrollo escolar del alumnado pakistaní. En este sentido, es preciso que, desde las administraciones, se considere esta eventualidad y se tomen medidas para minimizar su impacto. Por otro lado, la extensa revisión acerca de las características del sistema educativo pakistaní recogida en el apartado 3 puede resultar de utilidad a la hora de establecer equivalencias y categorizar y/o **homologar los estudios previos** del alumnado de origen pakistaní o con experiencias educativas previas en el país.

Detectado el riesgo de interrupción de las trayectorias educativas de las jóvenes que se incorporan a la sociedad receptora en los últimos años de la educación secundaria, es imperativo poner en marcha **proyectos de acompañamiento, orientación y apoyo lingüístico que faciliten la continuidad educativa y permitan a las jóvenes alcanzar sus objetivos académicos**. Asimismo, en el caso de las alumnas que llegan en etapas post-obligatorias, se han de impulsar programas que les abran distintas vías de incorporación, que las informen acerca de los itinerarios educativos y de inserción laboral y que incidan en el aprendizaje de las lenguas locales desde los propios centros educativos (creando un vínculo inicial que facilite la transición posterior). En los casos de alumnas reagrupadas, este tipo de medidas se deberían prever con antelación, tramitarse junto a la reagrupación y hacerse efectivas lo antes posible tras su incorporación, para evitar mecanismos de desvinculación escolar.

Los resultados de esta investigación coinciden con la valoración de otros estudios (Abajo y Carrasco 2004; Sancho et al., 2012; Mendoza, 2017; Pàmies, 2010; Pàmies et al., 2014) acerca de la necesidad de **dar visibilidad a las trayectorias educativas de éxito** de jóvenes de grupos minorizados. Esta visibilidad es tan importante para **fomentar nuevas carreras de éxito** entre el alumnado, como para **desalojar del imaginario del profesorado las visiones estereotípicas y los discursos de la patología cultural** que, a su vez, contribuyen a reproducir la situación de desventaja educativa de determinados grupos. La visibilización de las carreras de éxito se podría hacer involucrando a jóvenes mentoras pakistaníes (como es el caso de los miembros de ECOP) en distintas actividades en los centros educativos con varios objetivos: asesorar y acompañar al alumnado trabajando los aspectos problemáticos derivados del cambio de sistema (idioma, distinto currículum, falta de información, etc.); atraer a las familias al centro educativo e informarlas (en su idioma) sobre las características del sistema local; facilitar su comprensión acerca del proceso educativo de sus hijas e hijos; disipar las desconfianzas mutuas y fomentar la relación entre profesorado, familia, alumnado y otros miembros de la comunidad educativa para, como proponen Pàmies et al. (2014), trabajar de forma conjunta y estable en beneficio del alumnado.

En línea con estudios (CER Migracions, 2016; Pàmies et al., 2014) acerca de la necesidad de **impulsar procesos que permitan a las jóvenes pakistaníes acumular capital social positivo en espacios no segregados y desde los que se fomenten las relaciones interculturales y la cohesión grupal**. Además, como sugiere Ballestín (2017), es preciso que la acogida y la sensibilidad acerca de la dificultad en el aprendizaje de las lenguas y la adaptación al nuevo sistema y al nuevo contexto no sean responsabilidad exclusiva de los dispositivos de atención a la diversidad, sino que sea una tarea compartida por el conjunto del centro educativo. Asimismo, se han de prever protocolos de actuación en caso comportamientos racistas e islamófobos y promover medidas para detectar las dinámicas de pérdida de autoestima y desafección escolar entre las alumnas antes de que sean irreversibles. A fin de facilitar el reconocimiento mutuo, sería interesante, desde los centros educativos, impulsar actividades de intercambio lingüístico como Babel Asia, en las cuales distintos miembros de la comunidad

educativa formaran parejas, estudiaran las lenguas respectivas, ayudando a desmontar los prejuicios y los rumores contruidos entorno a la figura del 'otro' y a trabajar la cohesión de los distintos miembros de la comunidad educativa. También sería conveniente trabajar en red para establecer relaciones positivas en el ámbito extraescolar y lúdico a través de competencias transversales.

Aun cuando la actitud de las familias es, en términos generales, positiva y los beneficios de las educación de las hijas son conocidos, se han de **prever medidas de intervención y acompañamiento que minimicen los mecanismos familiares y de control social que ponen fin a las carreras educativas de las jóvenes y restringen sus espacios de movimiento y socialización**. En la medida de lo posible, es conveniente que estos mecanismos se planteen desde una perspectiva comunitaria y que incluyan trabajo con asociaciones y campañas de sensibilización que involucren a jóvenes universitarias o con estudios superiores que ejerzan de referentes positivos.

La influencia del profesorado es crucial en las trayectorias educativas de las alumnas pakistaníes. Así, más allá de la necesidad de trabajar el currículum intercultural y luchar contra los estereotipos, es fundamental **promover la reflexión acerca de su propia responsabilidad a la hora de garantizar a los estudiantes de grupos minorizados un acceso a la educación en igualdad de condiciones al de sus compañeros**. En lugar de atribuir la responsabilidad de la escasa proyección educativa de las jóvenes pakistaníes a sus familias y sus entornos, es imprescindible analizar críticamente las prácticas que tienen lugar en la institución educativa y el lugar en el que se sitúa a los estudiantes dentro de ellas (Ballestín, 2017; Haw et al., 1998; Pàmies, 2013), cuestionar los planteamientos meritocráticos (Tarabini, 2015) y visibilizar los mecanismos de reproducción de las desigualdades para promover, entre el profesorado y la institución educativa, una toma de conciencia acerca de su poder que favorezca una actuación responsable y consciente.

Los resultados de esta investigación evidencian la importancia de las **barreras lingüísticas e institucionales en la inserción laboral** de las mujeres pakistaníes llegadas en edades adultas. Así, se hace preciso promover programas específicos que permitan a estas mujeres aprender las lenguas locales, pero también **poner en valor sus formaciones previas y adaptarlas a las características del mercado laboral** local a fin de facilitar su inserción. En este sentido, dadas las cargas familiares de muchas mujeres, es preciso **facilitar la conciliación familiar** y habilitar espacios formativos y de ocupación (Arrasate et al., 2017) a los cuales puedan acudir con sus hijos.

Dada la importancia de la *comunicación efectiva* (García-Beyaert, 2010) entre la institución educativa y las familias, es esencial reincorporar la **herramienta de la mediación e interpretación** en los centros educativos no solo con fines comunicativos puntuales, sino como una medida para acercar los intereses de los centros y de las familias. Además, se debe **reconsiderar la validez de ciertas estructuras de participación que solo atraen a las familias 'autóctonas'** y buscar otras iniciativas y proyectos en los cuales la participación se produzca desde una lógica de reconocimiento mutuo. Puesto que las mujeres pakistaníes son las principales responsables de la educación de sus hijas e hijos, sería conveniente poner a su disposición espacios en los que puedan expresar sus inquietudes y consolidar su confianza en la institución educativa como medio para la inserción social, la adquisición de competencias y la movilidad ascendente de sus hijas e hijos. Por otro lado, ya que a menudo las **jóvenes pakistaníes desempeñan funciones de intérpretes ad hoc y mediadoras**, se podrían establecer formaciones específicas destinadas a **poner en valor sus conocimientos y**



**proporcionarles herramientas que les permitan desarrollar sus funciones con mayor rigor y profesionalidad, convirtiéndose en una vía de inserción laboral.**

Las experiencias de las mujeres pakistaníes que han colaborado en este estudio ponen de manifiesto que el **racismo y la etnificación del mercado laboral** representan un importante **obstáculo a su inserción**, particularmente en los casos de mujeres que llevan velo. En este sentido, se deben impulsar medidas de buenas prácticas y políticas públicas que permitan contrarrestar los efectos del racismo estructural. Por un lado, puesto que existe una clara orientación de las jóvenes hacia itinerarios feminizados relacionados con la medicina y la educación, sería conveniente alentar estas vocaciones **facilitando la contratación pública de personal de origen diverso**. La presencia de profesoras y personal médico y sanitario de origen pakistaní tendría, sin duda, efectos positivos tanto en las trayectorias de las propias jóvenes, sus familias y sus entornos como en la implantación de la perspectiva intercultural en el contexto educativo y en el sanitario. Por otro lado, a fin de ampliar el margen de incidencia y expandir el imaginario y las oportunidades de niñas y jóvenes de origen pakistaní, es importante **visibilizar y acompañar otro tipo de trayectorias educativas** trabajando, desde las instituciones educativas y otro tipo de iniciativas y programas, con mujeres pakistaníes que son referentes en ámbitos variados y dotando de becas y recursos que faciliten una continuidad post-obligatoria y una inserción laboral plural. Finalmente, como observan CER-Migracions (2016) y Maciocco (2017), es preciso trabajar con colaboradores procedentes del mundo empresarial que asuman una parte de la formación de las jóvenes y que proporcionen oportunidades de inserción laboral que permitan superar los mecanismos de discriminación.

## 9.6 Futuras líneas de investigación

Puesto que tanto los procesos de llegada e inserción, como las trayectorias educativas de las jóvenes pakistaníes son campos apenas explorados, es preciso continuar esta línea de investigación incluyendo las perspectivas de otras mujeres de contextos y procedencias variadas a fin de contrastar, ampliar, matizar y establecer un diálogo con los resultados de la presente investigación. Asimismo, a medida que el colectivo de mujeres pakistaníes se consolide en la provincia de Barcelona, será interesante analizar la evolución de los procesos de continuidad educativa y de acceso al mundo laboral considerando las dimensiones que se desprenden de este estudio y las que puedan surgir en futuras coyunturas.

A fin de explorar nuevas cadenas referenciales vinculadas a la experiencia femenina, el estudio de los procesos de reagrupación familiar en los cuales las mujeres se convierten en solicitantes de la reagrupación puede ayudar a complementar los resultados de esta tesis y ofrecer otros ejemplos de la heterogeneidad presente en el colectivo. En esta misma línea, sería enriquecedor conocer las experiencias de mujeres pakistaníes que son referentes en distintos ámbitos del mundo asociativo, educativo o laboral, analizando las estrategias y los condicionantes que han contribuido a que alcanzasen esa posición. Por otro lado, la exploración del papel de las mujeres pakistaníes en la economía informal puede ayudar a problematizar el binomio entre los ámbitos privado y público (Sondhi, 2014) y contribuir al debate acerca del concepto de ciudadanía y el papel que desempeñan en él las mujeres (Solé et al., 2013). Además, conforme a lo sugerido por Güell (2017:358), el estudio acerca de la perspectiva de género en el empresariado pakistaní podría abrir nuevas e interesantes líneas de investigación acerca del fenómeno de la economía étnica.

En línea con las limitaciones identificadas en el apartado previo, resultaría de gran interés realizar una etnografía escolar en contextos con gran presencia de alumnado pakistaní que permitiera estudiar las redes de socialización de las jóvenes, los mecanismos de vinculación y desvinculación escolar, las relaciones familia-escuela, la implementación de las políticas interculturales en el centro, el lugar en que se sitúa a las alumnas y el tipo de relaciones que establecen con el profesorado. Igualmente, puesto que tampoco hay ningún estudio específico al respecto, se podrían estudiar las trayectorias de jóvenes y adolescentes pakistaníes varones y plantear un análisis comparado desde la perspectiva interseccional.

Por último, sería interesante estudiar el impacto de la implicación comunitaria en el rendimiento escolar del alumnado, analizando el trabajo de asociaciones como ECOP, a fin de identificar, impulsar y replicar las experiencias y los proyectos que contribuyan a mejorar la proyección educativa de las jóvenes pakistaníes y otras hijas e hijos de familias inmigrantes.



## 10 Conclusions

The main aim of this research has been to unravel the factors shaping the processes of arrival and the educational experiences and pathways of a group of Pakistani women. What all of these processes have in common is that they are deeply marked by gender and women's membership of an ethnic minority group. However, as has been seen over the different chapters, the experiences of these women are conditioned by a complex web of factors. Their age, class, the socio-economic position of their families, the characteristics of the context in which they settle or the educational institution they attend, their religious identity and how it is expressed, family, community and interpersonal dynamics, and a whole series of aspects create a highly diverse landscape. Likewise, the agency and personal positioning of the women with regard to all these factors become decisive elements. In this chapter I will present the main contributions of this study referring to the objectives raised in section 5.1, and the categories arising from the analysis of the information gathered during the study period.

### 10.1 Summary of the contributions regarding the objectives raised

#### 10.1.1 Pakistani community in Barcelona and the women's processes of arrival

As it has happened in other nodes of the diaspora (Haw et al., 1998; Shaw, 2000; Werbner, 1990), it is the men who first embark on the process of migration leading to Barcelona. Then, the women join up with them once it is felt that the chosen destination is secure and appropriate for the family to settle. **Women with their own migratory project are the exception, and the vast majority arrive through processes of family reunification** (Pakistan has been the leading country for reunification applications in Barcelona over recent years). **This reunification has been particularly slow** (9 years on average according to the data in this study) compared with other groups, for various reasons: the gender division of labour, prompting families to reunify male relatives first (H. Valenzuela, 2010); the saturation of capacity at the Spanish Embassy in Islamabad caused by the mass arrival of Pakistani citizens over the period 2001-2012; and the problems caused by the existence of irregularities in identity documents, which led to the refusal of a great many reunification visas (Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2011; Sáiz, 2010). This combination of factors has meant that **whereas the male population has gone through periods of substantial growth and marked decline, the female population has registered sustained growth**. As with other processes of settlement, this growth is likely to be maintained until a degree of balance between the sexes is attained. However, despite this migratory pattern, due to the the harshening of migration policy and the change in the structure of opportunities, **women have recently started to become the applicants for the reunification**.

While the **routes followed by the men are distinctly transnational in nature, women typically arrive in Barcelona directly from Pakistan**. In the few cases of women not arriving directly from Pakistan, the reunification is likely to have occurred before at some other node of the diaspora.

**The geographical mobility of families after settlement depends to a great extent on their socio-economic position and transnational family ties.** Alongside visits to relatives settled in such context as France, Greece and Germany, as a result of the economic crisis, and in particular Brexit, as Güell (2017:288) also reports, re-emigration to the United Kingdom has become frequent. In the case of women, **international mobility** is understood **from the family angle**, and is connected with **return trips to Pakistan** for weddings or, particularly in the case of unschooled women, the illness or death of relatives. Meanwhile, in keeping with the findings of Tolsanas (2007), this research shows that **transnational ties** to relatives and friends are maintained **through social media and digital communication platforms**.

**The arrival of the women in Barcelona has overlapped with a stage of geographical centrifuge** from the centre to the periphery, caused by the rise in prices in the centre of the city, and the families' desire to settle in contexts seen to be more peaceful (Carvajal, 2003; H. Valenzuela, 2010). However, the Pakistani community continues to reveal a notable trend towards geographical concentration, being the Raval district the clearest example of centralisation (Arrasate, 2017; Güell, 2017; Moreras, 2005; H. Valenzuela, 2010). Despite this centrifugal effect, the results of this research reveal the presence of networks of relatives and neighbours with whom close relationships are built up within the reception context, serving to generate **mechanisms of withdrawal within community insularity that go beyond district boundaries**. The common factor of the contexts in which most of the Pakistani population is located is that they are working class districts with a socio-economic status below the average for Barcelona. Usually, these contexts are home to a notable presence of immigrants and other ethnic minorities. Therefore, the **community insularity**, as indicated by Ballestín (2017), Comas et al. (2008) and Tolsana (2007), **could be seen as a protective strategy with positive impacts on the processes of settlement of the immigrant population**. Nonetheless, in the case of women, on occasion the mass presence of compatriots becomes a **platform for social control**. Social control impinges particularly in young women fosters a particular type of behaviour, restricting the spaces to which they have access, as has been previously pointed out by Goicoechea et al. (2011) and Mohammad (2005).

### 10.1.2 Incorporation mechanisms

**Age and the possibility of accessing the educational system at the destination establish a significant difference in the patterns of incorporation into the host society among Pakistani women.** Women arrived in adulthood, often with young children, take on all caring duties. Alongside the longer working hours of men, the **absence of a family or social fabric** (since this is still a highly masculine group, with very strong gender segregation) and certain **gender ideologies such as *purdah* or the division of gender roles**, limits their mobility, and their opportunity to learn the local languages. As Tolsanas (2007) observes, this research shows that the re-creation of these cultural patterns in the host context depends on the place where families settle, but also other aspects such as their class, and socio-economic and educational capital. In accordance with Brah (1993), the structural elements of the host society play a fundamental role. As a result, irrespective of prior educational and occupational pathways, linguistic difficulties and institutional barriers (problems with **recognition of qualifications** (Alarcón et al.,2010) represent substantial obstacles to their occupational inclusion, and in some cases entail a **loss of autonomy and status**. Meanwhile, due to the combination of all these factors (home-centred life, poor language skills, lack of social fabric) many adult women

develop **new relationships of dependence** that often turn into a sensation of **ill-ease and isolation** (Arrasate, 2017), which can even have health implications. Younger women reunified with their parents and who do not have family commitments enjoy more options, since access to the educational system offers them opportunities for socialisation and learning. The earlier they arrive, the more chances young women have to learn the local languages and overcome barriers to adaptation to the new system. Those **young women who arrive in the final years of secondary education or at the post-compulsory stage represent a particularly vulnerable group** and often follow patterns of incorporation resembling more those of their mothers than their younger sisters.

Among women who arrived in adulthood local language skills tend to be low. **However, significant difference is noted between their knowledge of Spanish and Catalan.** Attendance to training courses and the possibility of social interaction in the language entail that their levels of Spanish vary considerably (from women with just a basic grasp, to others who speak fluently). On the other hand, as it happens with other immigrant groups (Instrategies, 2016), only those Pakistani women who have entered formal education at their destination have learned Catalan (although the language is used for everyday purposes in very few cases).

As has occurred in the United Kingdom (Dale et al., 2002; Shaw, 2000; Werbner, 1990; Tyrer & Ahmad, 2006), access to the labour market among younger women who have been through the educational system is greater than among their mothers. However, a segmented and ethnically structured employment market, racism and islamophobia, in combination gender ideologies, result in **very low participation rates**. Although young women are progressively joining the labour market, even in those cases where they have a successful educational background, **the opportunities for inclusion are scant, and often connected with the ethnic economy, the world of mediation and interpreting, NGOs or the intercultural sphere**. The mass destruction of employment (Ballestín, 2017) and the expansion and consolidation of the ethnic economy in the post-crisis context (Güell, 2017) proved decisive elements in the characteristics of occupational inclusion among Pakistani women. The **ethnic economy**, and specifically jobs within the context of ethnic businesses, have become **one of the main employment opportunities for young Pakistani women** (Arrasate et al., 2017). Nonetheless, although this could be seen as a **temporary opportunity for inclusion**, it is a highly precarious sector with few contractual guarantees, and does not serve as a long-term option. Therefore, marriage and pregnancy often bring women's occupational pathways to an end. Nonetheless, as recorded in other studies regarding the aspirations of the children of immigrant families (Carrasco et al., 2018), despite this occupational landscape, **young women have very high expectations, and are very optimistic as to their future prospects**. It is mainly those young women who wear the headscarf who identify the clearest barriers, although in contrast with the findings of studies in the British context (Parker-Jenkins et al., 1997), **there is no general, widespread perception of a glass ceiling limiting their opportunities**.

### 10.1.3 School experience and conditioning factors

#### School context and dynamics of segregation

Given the characteristics of their **geographical distribution, the dynamics of school segregation** affecting other groups (Alegre et al., 2008a; Bonal, 2012; Carrasco, 2008; Pàmies,

2013) are particularly notable in the case of the Pakistani community. In many contexts, then, the opportunities to establish intercultural relationships or gain access to certain vertical forms of capital are limited (Pàmies et al., 2014). Meanwhile, alongside inter-school dynamics at educational institutions themselves, young women experience mechanisms of segregation (Pàmies, 2013:134) which have significant consequences as to how they are perceived by teaching staff (homogenisation, low expectations) and how they perceive and project themselves (low self-esteem, acceptance of subordinate status). **In their intra- and inter-school experiences, the young women describe tensions between dynamics of inclusion and segregation:** on occasion they attend institutions with a higher educational profile, but where they do not feel treated on equal terms with “native” students; they describe situations of relational comfort in contexts such as reception classrooms or low-level groupings where they are exposed to a less demanding curriculum, but explain that despite the incentives to “start learning”, integration within standard classrooms represents a challenge both in academic and emotional terms.

#### Prior experiences and educational system at origin

**Prior experiences of Pakistani girls vary widely**, and given the substantial stratification of the Pakistani educational system (Rahman, 2004a, 2005), the type of education they receive before they arrive in Barcelona is heavily influenced by their socio-economic origins. Knowledge of **English** is an important **class marker**, and one of the strengths enjoyed by some young women, significantly facilitating their learning of local languages. In this regard, **the privileges and mechanisms of historic differentiation that operate at origin are transferred**, to some degree, **to the host context**. Meanwhile, most of the young women are bilingual, with **Punjabi being the most common mother tongue, and Urdu or Punjabi the languages used for socialisation among members of their own ethnic community and with those of Indian origin**. This **bilingualism**, which has value in itself, and also facilitates the learning of new languages, is often not recognised as such at educational institutions, but is instead sometimes **seen as a barrier to integration** (Martín-Rojo & Mijares, 2007). However, the experiences of these young women show that **difficulties in learning local languages are connected not with bilingualism, but rather with personal skills and forums for socialisation**.

The educational system at origin is very much based on rote-learning, and does not encourage analytical or critical thinking (Dean et al., 2007:33; Goicoechea et al., 2012:168). **Those students who enter education with some prior educational experience at origin are not familiar with activities such as summarising, relating ideas, extracting main arguments, or performing creative exercises**. However, the Pakistani educational system demands constant work from the students, rewards effort and penalises (in some cases including corporal punishment) those students who do not complete their tasks. Although study habits, discipline and a capacity for memorisation act to the advantage of these young women, the paradigm shift demands an additional effort from them. On occasion this shift entails a loss of confidence in their own abilities. Furthermore, the limited familiarity with certain tasks may be interpreted by their teachers as a lack of capacity, prompting the launch of a series of mechanisms (low level streaming, low expectations) which dictate the pathways followed by these young women, and condemn them to a subordinate status. In some cases the students describe **processes of subtractive schooling** (A.Valenzuela, 1999) in which, in the process of adaptation to the new

system, they lose skills that become very hard to recover. This is particularly the case when they are exposed to an adapted curriculum and attend low level classes.

#### Attitudes towards education, motivations and educational opportunities

As it happens in Pakistan (Nasir, 2005:74; Papanek, 1971:522), **Pakistani young women show very clear preference for “feminised” educational pathways, connected with medicine and teaching.** These studies, linked to caring duties, do not contradict the roles traditionally attributed to women. Moreover, they are considered prestigious careers that serve to build up *izzat*, and they are therefore typically well received by families. As they advance through the educational system young women’s preferences gradually diversify but they continue, with certain exceptions, to share an inclination to **professions that have an impact on communal well-being** (specifically that of women, the Pakistani community, and other vulnerable and minority groups). Young women share a degree of **pragmatism** in their choices, and often choose those courses that they believe have better **employment prospects**. Likewise, as Bolognani (2015) also points out, those pathways connected with the humanities and arts are relatively infrequent.

In general terms, the **attitude** of young women **towards education is very positive**. Both they themselves and the educational staff agree that they are responsible, motivated, hard-working students who respect the role of the teacher. Those young women joining at later stages demonstrate a considerable capacity for hard work and self-discipline. Likewise, some refer to competition among their peers as a spur to achieve academic goals. These attributes that the students acquire through their family and community represent **ethnic capital that underpins their scholastic performance** (B. Shah et al., 2010; Tolsanas, 2007). It may likewise be seen that school drop-out dynamics **are much less common among female students than among their male Pakistani peers**, despite the fact that the latter should also acquire this positive disposition towards schooling through their family and community. The possible explanations for this circumstance would include the different levels of parental control to which each gender is subject (Dale et al., 2002:960; Suárez-Orozco & Qin 2006; Veredas, 2011), the differing expectations of their families as regards their behaviour, and the differences in moral education that they receive (Bolognani, 2015; Mohammad, 2005). Young men start out from a privileged situation in many families, they have the responsibility to provide for their families economically and have greater opportunities to prosper within the context of the ethnic economy. Women's awareness of the implications that **education** has for their lives in terms of **a tool for upward social mobility** (Pàmies, 2010), **empowerment within the family context, a means to obtain independence and freedom or to store up prestige (*izzat*)** can be seen as important influential factors. Nonetheless, while most of the young women declare a clear desire to continue their studies at the post-compulsory stage, the perception among teachers, mediators, members of associations and the young women themselves as to the women in their community as a whole is that this option remains the minority.

#### Socialisation groups and language use

Most participants refer that, **during the years of their schooling experience, they hardly establish any friendships with students of local origin.** Various reasons explain this



circumstance: to begin with, many female students attend **schools where native students are scarce at best**; On the other hand, those who enter the educational system as teenagers (a stage at which youngsters pursue “differentiation”, and membership of the group becomes essential) face **situations of discrimination** on the part of the majority students (often connected with their form of dress, or other aspects of their ethnic or religious identity); Sometimes, they do not believe that they have enough linguistic or cultural resources to engage in friendships with their peers. Although Catalan is the language of education and is learned in the reception classroom, the young women agree that the language typically used for socialisation at school is Spanish. In some cases, their limited understanding of Spanish represents an added barrier to intercultural socialisation.

**In contexts where the Pakistani students abound, cultural proximity and the ease of communication in their own language, together with the aforementioned discrimination, foster mechanisms of community isolation.** Nonetheless, those female students who do not behave in accordance with certain set ideals of femininity (very much connected with gender segregation) may be penalised by their female peers. Sometimes these girls are excluded by their co-ethnic group and in other cases voluntarily opt for separation. In these contexts, **Punjabi and Urdu are the everyday languages of socialisation. This explains their persistence even in the case of youngsters who arrive in childhood, or those who were born in Barcelona.** These results contrast with the findings of other studies as to the linguistic practices of the children of immigrant families (Alarcón et al., 2010; Ballestín, 2017).

In line with the observations made by Mendoza (2017:308) in her study on the successful educational experiences of younger female university students of Moroccan origin, young Pakistani women describe **positive relationships with their peer group at the primary level, which then change on the transition to secondary, because of their ethnic and religious identification.** The participants often experience situations of discrimination and isolation at the secondary level because of their ethnic identification and the emergence of processes of differentiation. Nonetheless, while Mendoza (2017) observes that baccalaureate level at age 16-18, is seen as a positive period, the young women in this study, perhaps because of their late entry, continue to view this as a problematic stage, in both academic and relational terms. Despite the difficulties and demands, the **university stage** is unanimously described as a **highly positive period** from the perspective of socialisation. At this stage, linguistic practices among young women vary, and although Catalan remains less used, it begins to gain ground as a language of everyday use, in particular in the case of youngsters who travel to university outside the city of Barcelona.

### Family influence

Many studies point to the socio-economic position of families as the main factor conditioning the academic performance of their children (Ajuntament de Barcelona, 2016b; Ballestín, 2017; Bonal, 2012; Bonal et al., 2012; Garreta, 2011). However, the life stories of the young women who took part in this research suggest that, **irrespective of their socio-economic level, families support their daughters and encourage them to continue to post-compulsory stages of education**, an aspect that coincides with the observations made by Ahmad (2001). The experiences of these young women provides examples in which daughters’ studies become an economic priority for the family as a whole. Nonetheless, the young women themselves and

other participants in the research agree that many daughters of working-class families and those of rural origin do not enjoy this family support.

The **educational capital** of families represents an influential factor in their educational experience. While **all those young women whose fathers or mothers went to university choose this same pathway, if this is not the case, the educational pathways are much more varied**. Families without an educational background often have a limited understanding of the educational experience of their children, and can offer little guidance. Family support is provided in different ways: the mothers (and on occasion elder daughters who have not been schooled) provide emotional support, encourage their daughters, and take on their household chores to free up their time. Fathers, who have typically been settled in the host context for longer, serve as the bridge between their daughters and the educational institution at the early stage, physically and emotionally accompanying them when they enter education, and handle logistical and administrative aspects. Alongside the mothers and fathers, there are other people who serve as **role models within the family**, and it may be seen in this regard that the presence of older sisters, brothers or other relatives who have been through the educational system constitutes crucial support.

The young women describe a whole series of **values** such as respect for authority and the role of the teacher, or the importance of personal effort and study **inculcated in them by their families, and reinforced by the community**. These values call to mind the ethnic capital described by B.Shah et al. (2010). The experiences of young women reveal, as likewise observed by Haw et al. (1998: 170), that families are quite clear about the benefits involved in educating their daughters, and the interest that they show in their studies covers a very wide range of motivations: from the desire, above all in the case of mothers, that their daughters should obtain the autonomy and independence that they do not enjoy, to the prestige (*izzat*) that families gain from if their children pursue certain careers. Some families exert a **degree of pressure** on their daughters **to choose specific pathways, such as medicine**. Meanwhile, some young women explain that the family's desire for them to continue with their studies is not necessarily linked to entering the world of work. They bring up in this regard the idea of qualifications as **"insurance policies"** (Ahmad, 2001; Basit, 1996; Dale et al. 2002; Shaw, 2000) which, without forcing them to work, might allow them to do so in the event of need (divorce, illness of their husband, need to supplement the family's sources of income, etc.).

The **pressures** exerted by certain families and by the community **for young women to comply with a particular model of femininity** also have an impact on their educational experiences. These pressures are typically linked to the concepts of *izzat and purdah*, and may create **restrictions on their mobility** (not allowing daughters to travel on their own, avoiding contact with men or exposure to certain parts of the curriculum connected with the body or sexuality). Due to these restrictions on mobility, **the absence of post-compulsory educational institutions in the vicinity may bring the educational pathways of some young women to an end**. On occasion, those who decide to go out alone are the victims of gossip among the community, or harassment by young men. Some families also fear that exposure to **Western secular values** could lead to a change in their conduct that would jeopardise the family's *izzat*. A failure to preserve family honour (through relationships with boys or other behaviours deemed inappropriate) could lead to the interruption of educational pathways, and may prompt young women to be sent to Pakistan, an aspect also indicated by Shaw (2000). **Control over the conduct of young women is exerted at different levels** (neighbourhood networks, friends and

acquaintances, family, male and female peers at school, etc.) and the figure of the older brother repeatedly arises as a model of authority and control, in line with the findings of Mendoza (2017) and Goicoechea et al. (2011).

### Influence of teachers

In general terms, **teachers are very highly valued**. As shown by studies concerning other immigrant students (Alegre et al., 2006:143), particularly **close ties are formed with the teachers in the reception classroom**. It is noteworthy that although just one of the 20 women interviewed included a native “friend”/peer in this category, many of the young women counted at least one of their teachers among the most important and influential people in their lives. The young women establish relationships based on **respect and admiration** for teachers who represent a significant source of motivation, as they encourage and accompany them. Teachers also provide Pakistani girls with practical and symbolic resources which, as Terrén (2001) observes, go beyond what their own families can offer, in particular in the case of youngsters who enter the system at an early age (Comas et al., 2008). In many cases teachers become key figures for the empowerment and girls’s academic success.

The **influence of teachers** plays a **crucial** part in girl’s educational achievement. This influence becomes very important **in educational transitions**, since often **families and the girls themselves have little knowledge** as to how the **local educational system works**. In this regard, there is a notable tendency among teaching staff to guide young women towards vocational training. Teachers raise arguments based on early marriage or future prospects, which often contrast with the reality of employment or the girl’s views. Although in some cases marriage brings young women's educational pathways to an end, situations also occur in which, despite the support of their families and a clear determination to continue their educational pathways along a particular track, young women encounter opposition from teachers who, as also found by Basit (1996, 1997), see their aspirations as rather unrealistic.

Meanwhile, various female students describe situations of racism on the part of certain members of the teaching staff. These episodes are very often connected with the **homogenisation and differentiation from the group**, or the stereotypical beliefs held by teachers. Some girls refer that teachers exert an **implicit pressure on them to conform the norm or to justify themselves because of their religion or culture**. Furthermore, the young women describe cases in which some teachers consider them to be less capable because of their ethnic origin. The **discourse of cultural pathology** (Shain, 2000) continues to hold sway in the mindset of some teachers. Therefore, on occasion, both the culture and the religion of the young women are seen as barriers to their academic achievement. The cases in which they represent sources of motivation and resilience in overcoming problems are, instead, less recognised. There is a lack of **self-critique** when it comes to acknowledge teacher’s and institutions’s responsibility to guarantee that Pakistani girls enjoy an educational experience on equal terms with their peers.

### Family-school relationship

**Parent’s lack of fluency in the languages of the receiving society may be seen as the main barrier to effective communication** (García-Beyaert, 2010) between families and the educational institution. Mediation and interpreting services have been considerably cut back as a

result of the budgetary austerity following the economic crisis, and it is very often the **families' own children** who take on the role of ad hoc translators and interpreters. Although their communicational assistance is vital, power relationships and lack of professionalism shape the characteristics of interactions between families and schools (Orellana et al., 2003). Therefore, many families perceive **schools as opaque institutions**. Often, the difficulty in becoming involved or understanding the educational experiences of their children undermines family's disposition. Meanwhile, **educational staff interprets the families' attitudes as a lack of interest**, which shapes their own perception and expectations with regard to Pakistani students.

**Educational paradigm change** plays a decisive role. Flexibility, lack of discipline, curricular content or the limited time their children spend on homework become a concern for Pakistani mothers and fathers. As a consequence, some families perceive they need to send their children to study in the United Kingdom if they are to guarantee their educational success. The **differing expectations as to the roles that families and the educational institution attribute to one another may lead to misunderstandings**. Pakistani families share with other Southern Asian cultures (Ghuman, 2003) the belief that their involvement in the school should be confined to what is strictly necessary, since it is the teachers who understand the context and know what should be done in any given case. This attitude may be interpreted by the educational staff as a poor disposition or lack of interest regarding the education of their children, therefore underpinning the stereotyped view of immigrant families, and affecting expectations as to the educational future of these youngsters. The role of **intercultural mediators or associations such as ECOP** is essential, because they succeed in giving families a closer insight into the objectives of educational institutions, while at the same time conveying the concerns and interests of the families to the schools, thereby improving the climate of trust and intercultural communication.

Exceptional translation and interpreting at meetings or occasional involvement by children would not seem to be effective models in terms of informing families or generating engagement with the school. There is a clear need to **reconsider the structures of participation** and to analyse the extent to which mechanisms such as parents' associations are genuinely inclusive, and serve to establish strong links between families and schools. It may likewise be seen that initiatives that open up the school context to families, giving them a lead role and the ability to become involved have a highly positive impact on the ties between students, their families, and the schools themselves.

#### Processes of negotiation and identity building

Different mechanisms take place as regards identity building processes in which cultural and religious affiliations overlap and diverge, creating **hybrid, flexible and complex identities**. Despite the difficulty in categorisation, a series of clear processes may be seen, among other aspects, because of the characteristics of the schooling contexts which the young women enter, and their socialisation networks. By combining the model of segmented assimilation proposed by Portes and Zhou (1993) and the contributions made by Comas et al. (2008) and Shain (2000), we uncover a series of trends:

- In line with the findings of other studies (Dwyer & S. Shah, 2009:70; Shain, 2000 ), we find that in the context of Barcelona also, **Islam represents an important source of**

**identification** for many of the participants. Far from passively accepting religious principles, the young women are engaged in processes of critical reflection and negotiation, on the basis of which they decide the aspects and interpretations that strike them as valid. They also insist on the need to **distinguish between religion and culture** and often turn to Islam to assert their rights in the family or community arena, against certain cultural practices that they believe to be unjust. Meanwhile, some of the participants fight for their religion to be understood and respected, and use **their own example** as Muslim women at post-compulsory educational levels to **break down stereotypes**. The participants do not, then, see Islam and modernity as opposing concepts, but rather argue for the building of new identities within an Islamic modernity (Adlbi Sibai, 2016; Khurshid, 2015) in which aspects of the host society that are seen as beneficial and emancipatory are incorporated.

- Specially, in **schools with a great many Pakistani students** and other minority groups, a positioning with regard to ethnic and religious identity seems to be demanded. Within these contexts, both **mechanisms of withdrawal within the community** and resistance or **rebellion against the values of the co-ethnic group** may be found. Some students at these institutions do not draw as clear distinction as those with an Islamic identity between religion and culture, and it is the combination of the two that is seen as a source either of identification, or otherwise of oppression. Nonetheless, the values shared by the group do not correspond to aspects directly imported from their origin, but are instead an **ethnicity that is rebuilt at the destination**. Even in those cases where girl's social circle is entirely co-ethnic, only one of the 20 girls interviewed could imagine her life in Pakistan, and many agree that they "would no longer fit in" there.
- **Associations** within both the community and the religious context become an important **source of support and social capital** for young women. Furthermore, even in cases of those women who are more critical of certain religious and ethnic practices and values, a notable **propensity may be seen to maintain community ties** and to get involved in initiatives to improve or raise awareness of the situation of their community, in particular that of Pakistani women in Barcelona.

Meanwhile, the sympathy or affinity between the young women towards these different trends may vary over time, and in accordance with the circumstances in which they find themselves. What is more, also in contexts where Pakistani students are not the majority, there are processes of ethnic and religious identification and negotiation, reinterpretation, rejection or rebellion against aspects and values both of the hegemonic society and the minority group. Processes then occur which Gibson (1988, 1995) describes as *additive acculturation* in which the young women take on values and mechanisms of social development of the host community, while retaining values and standards tied to their culture of origin. Similarly, other types of cultural hybridisation occur (persistence or adoption of educational counterculture elements at the destination) that do not have a positive effect on the school performance of the young women.

#### 10.1.4 Aspects that foster and hamper school attainment

To sum up, the table 26 shows those aspects that I have discussed over the course of the chapter as regards whether they foster or hamper continued post-compulsory training, and the successful educational experiences of young women.

<b>HAMPER</b>	<b>FOSTER</b>
Late entry into the educational system at destination	Early entry into the educational system at destination
Schooling in segregated institutions	Possibility of establishing intercultural relationships and accessing vertical forms of capital through schooling
Bureaucratic problems and institutional barriers in the recognition/equivalence of prior qualifications and	Positive prior educational experiences (connected with class)
Loss of confidence in their own abilities due to migration project and adaptation to the new system	Clear objectives, confidence in themselves and high expectations. Capacity for hard work and resilience
Lack of prestige given to prior learning	Bilingualism and prior knowledge of English.
Discrimination by the peer group (majority and/or co-ethnic)	Support group in and out of school. Associations, religious/community ties
Low expectations on the part of teachers. Schooling in low level groups, persistence in the reception class. Exposure to an undemanding curriculum	'Role model' teachers: high expectations, support, assistance and rigourousness.
Ignorance of the educational system and problems in accessing information	Family support and social capital (networks of friends, relatives and acquaintances)
Low family educational level and lack of family-school ties	Educational capital of the families. Educational role models in the host context (older sisters and brothers or other relatives)
Restrictions on mobility and social control against schooling	Family flexibility and capacity for negotiation
Early marriage, constructs of femininity in the sphere of childbearing	Ethnic capital in support of schooling: culture of hard work, respect for hierarchies
Family economic problems	Involvement of families at schools, and effective family-school communication
Downward assimilation or prevalence of anti-schooling aspects at origin	Processes of additive acculturation (Gibson, 1988)
Ethnically structured and segmented labour market	High expectations, willingness to "open doors" and generate returns in the community context

**Table 27. Aspects that hamper and foster school achievement**

## 10.2 Limitations of the study

As this is a study conducted with a relatively small sample of women, and the initial contact with and selection of contributors was not performed in accordance with any systematic technique, the results, while they might illustrate aspects shared by many Pakistani women and youngsters, cannot be considered representative of the group as a whole. Furthermore, in the in-depth interview phase, a snowball effect occurred which meant that most of the young women taking part were post-compulsory education students often connected with various association movements. This sample (which ultimately became intentional) proved very interesting in providing an insight into successful pathways, and overcoming the focus on failure that helps to maintain stereotypes. Nonetheless, I was unable to approach in the same depth the educational experiences of young women with different types of background who were unable to persuade their teachers, their families and those around them of the importance of continuing with their studies.

At the Sant Felip school, I had the opportunity to interview Pakistani girls and teenagers in a distinctly segregated context which illustrated certain dynamics affecting the community as a whole. However, the characteristics of my participation (confined to isolated interviews with students and teachers, and occasional observations) did not allow me to gain entry into the youth culture at the institution, nor to understand in depth or observe at length the type of relationship built up among the female students, their peers, families, teachers, and the educational staff at the school as a whole. In addition, whereas the younger female students at post-compulsory levels had a more refined and reflexive discourse, the limited life experience of the girls and teenagers at Sant Felip and the type of relationship (less close) that we established likewise influenced the information that I gathered from the interviews.

Despite the different mechanisms that I used to triangulate the data, the fundamental weight of the results of this research comes from the experiences, subjectivities and opinions of the young Pakistani women, essentially in their position as students, but also as members of associations, as mediators or as mothers. In this regard, in order to attain a broader and corroborated view of the phenomenon studied, it would have been beneficial to gather the discourse of other agents, such as relatives (fathers, siblings), male and female schoolmates of different origins, and to expand on the perspective of teaching staff and other members of the educational community and institutions.

## 10.3 Main contributions of the study

As Nash (2007) points out, gender and ethnic minority membership represent a decisive cultural mechanism that prevents women from playing a lead role, makes them subordinate to collective projects, and builds them up in a homogenised manner as symbols of an atemporal cultural otherness. In this regard, **the main contribution made by this study has been to incorporate the perspective of Pakistani women to reflect on the heterogeneity of their educational experiences, and analyse the construction of their subjectivities as dynamic and flexible processes.** The study highlights the importance of their own agency in building their educational pathways and shows their role in the sphere of education, employment and

associations, helping to dispel from the collective mindset certain stereotypical perspectives, and serving to illustrate their initiative and capacity in building their life in the host society.

From the theoretical perspective, this study's main contribution has been to **transfer the debates that have taken place as regards processes of integration and educational experiences of Pakistani women in the United Kingdom to the Catalan context**, where this is a recent community which has received very little academic attention. What we find is that while certain specificities of the community drawn from the British studies retain their validity, others need to be nuanced and re-read in order to adapt them to the geographical, social and historical context of this research. In this regard, the colonial relationship between the United Kingdom and Pakistan emerges as an important factor conditioning the relationship established between the hegemonic culture and the minority group (Ogbu & Simons, 1998). The concerns of some families as regards the secular values that the educational system might convey are common to both contexts. However, for many members of the community, the British system enjoys greater prestige than its counterpart in Catalonia. Meanwhile, despite the scant opportunities for occupational inclusion available to young women in the Catalan labour market, their future expectations are, in general, optimistic, as opposed to the pessimistic discourse (characteristic of involuntary minorities (Ogbu & Simons, 1998)), in the British context, where structural racism is seen as a major reason for school dropout (Shain, 2000). Paradoxically, the context of economic crisis, job loss, precarious working conditions, segmentation and ethnic structuring of the labour market in Catalonia are making the occupational inclusion of women slower and more problematic in the Catalan context than in Britain. Meanwhile, the traditional inflow of immigrants and the overriding multicultural policy in the British context when many of the studies cited in this thesis were conducted (Abbas, 2002, 2003; Ahmad, 2001; Brah, 1993; Brah & Shaw, 1992; Dale, 2002; Dale et al., 2002; Haw et al., 1998; Parker-Jenkins et al., 1997; Shain, 2000) explain why some petitions (exclusive schools for female students, infrastructure to allow Muslim students to pray, physical education curriculum that would allow for aspects such as Ramadan) are not reflected in the discourse either of educational institutions or of the young Pakistani women involved in this research. That can be explained because in the local context the transition is still moving from the logic of assimilation towards interculturalism, while multiculturalism never took hold.

**Comparing British studies with literature regarding the schooling experiences of migrant and minority groups within the local context casted light on those elements of the experiences of young Pakistani women that are shared with these other groups.** These are, in general, aspects derived from the policy of “management” and “response” to diversity, discrimination in the labour market, or the role of the educational institution in guaranteeing equal opportunities for “native” students and the children of immigrant families. However, compared with other minority groups in Barcelona, Pakistani students present some particular attributes. Their geographical distribution and the importance of family and friendship networks in the integration of Pakistani citizens explain the persistence of languages of origin, even in the case of girls born in Barcelona, or the importance of maintaining certain values (which on occasion foster schooling success, and in other cases hamper it), the observance of which is underpinned through strict social control. As Mendoza (2017) observes in the case of Moroccan students, we find that Islam represents a strong source of identification, and that this identification turns them into a focus for discrimination and racism. Although both the history of contact and the cultural roots and their expression differ in many senses (use of the veil, restriction on mobility, meaning of status and prestige, etc.), it may be seen that educational institutions do not distinguish the religious and cultural aspects of groups, and often view Islam



as the main barrier to learning. Meanwhile, in comparison with other studies (Mendoza, 2017), it may be seen that the discourse of Islamic feminism remains in the minority among the young Pakistani women who participated in the research, although some of them do call for changes that could be viewed in such a light.

#### 10.4 Methodological contributions of the study

The **life stories** methodological perspective, and the work performed with the young women in the process of generating the study, proved particularly enlightening in various senses: first, it provides an account of the heterogeneity of the experiences of young Pakistani women, not as a set of isolated events, but within the context of a living narrative that crosses through different stages, and offers an interpretive context for these different episodes; and secondly, in accordance with the observations of Brah (1996), this narrative, without being a true reflection of reality, invites considerations as to the intertwined nature of structural and cultural dimensions and how they mark out the terrain within which agency is exerted and everyday life experienced; lastly, this type of focus gave me an awareness of my positioning as a researcher, my responsibility in the reconstruction of experiences and how, in the process of communication and feedback with the participants, the ability to identify with them serves to uncover prior beliefs and set aside the tendency to seek out essentialist justifications for universal or complex phenomena.

The **combination of quantitative and qualitative tools**, and the integration of different perspectives (descriptive, analytical and interpretive) helps to improve our understanding as to such a complex and unknown reality, namely the arrival processes and educational pathways of a group of Pakistani women. Approaching this reality from different angles provides sources of complementary information that could be overlooked by one single focus. **Ethnography as the guiding strand** thus emerges as a very powerful tool in weaving together meanings, positioning and contextualising the information that is gradually gathered through the different techniques. In this regard, the possibility of having established close relationships with some of the participants, collaborating with them on different initiatives and remaining in the field of study for a lengthy period of time has proved crucial.

#### 10.5 Practical implications and recommendations

The findings of this study highlight the way in which administrative and bureaucratic barriers hamper Pakistani women's access to public services on equal terms with the local population. One clear example would be the **different use of the surname** that occurs in their country of origin and in the host context, and that may have implications in the schooling process. Likewise, **irregularities in age registration** may impact on the progress of Pakistani students at school. It is important in this regard that public authorities should take this eventuality into account, and adopt measures to minimise its impact. Meanwhile, the extensive review of the characteristics of the Pakistani educational system set out in section 3 may be of use when establishing equivalences and categorising and/or **recognising the prior studies** of students of Pakistani origin, or those with prior educational experiences in the country.

Following detection of the risk of the interruption of the educational pathways of young women entering secondary education in the host society over recent years, it is vital to implement **mentoring, guidance and language support projects to facilitate their educational continuity, and allow young women to achieve their academic goals**. Likewise, in the case of female students who arrive at the age of post-compulsory education, programmes need to be promoted to open up different routes of entry, to inform them about educational pathways and occupational inclusion, and to impact on the learning of local languages within the educational institutions themselves (creating an initial link that would facilitate the subsequent transition). In cases of reunified female students, this type of measure should be provided for in advance, processed together with reunification, and put into effective practice as soon as possible after entry, in order to avoid mechanisms of school disengagement.

The results of this research coincide with the evaluation of other studies (Abajo & Carrasco 2004; Sancho et al., 2012; Mendoza, 2017; Pàmies, 2010; Pàmies et al., 2014) about the need to **increase the visibility of the successful educational pathways** of youngsters from minority groups. This public visibility is as important to **foster new successful careers** among students, as to **dispel stereotyped images and discourses of cultural pathology from the mindset of teaching staff**, which in turn helps to reproduce the situation of educational disadvantage suffered by certain groups. Successful careers could be given greater public visibility by involving young female Pakistani mentors (as in the case of the members of ECOP) in different activities at educational institutions, with various goals: advise and support students by addressing problematic aspects resulting from the change of system (language, different curriculum, lack of information, etc.); attract families into the educational institution and inform them (in their own language) about the characteristics of the local system; facilitate an understanding of the educational process of their daughters and sons; dispel mutual mistrust and foster a relationship between teaching staff, family, students and other members of the educational community in order to, as proposed by Pàmies et al. (2014), to achieve combined and stable efforts for the benefit of students.

In line with other studies (CER Migracions, 2016; Pàmies et al., 2014) as regards the need to **promote processes that would allow young Pakistani women to build up positive social capital in non-segregated spaces, through which intercultural relationships and group cohesion could be fostered**. Furthermore, as suggested by Ballestín (2017), there is a need for reception and awareness as regards the difficulty in learning languages and adaptation to the new system and the new context not to be the sole responsibility of those structures addressing diversity, but also a task shared by the educational institution as a whole. Likewise, operational protocols need to be established in the case of racist and Islamophobic behaviour, along with the promotion of measures to detect the dynamics involved in the loss of self-esteem and disaffection at school among female students, before they become irreversible. So as to facilitate mutual recognition, it would be beneficial for educational institutions to promote linguistic exchange activities, such as Babel Asia, in which different members of the educational community form pairings and study their respective languages, helping to break down the prejudices and rumours that build up around the concept of the "other", and to address the cohesion of the different members of the educational community. It would likewise be desirable to adopt a networked approach to establish positive relationships in the out-of-school and leisure context, by addressing horizontal competencies.

Even where the attitude of families is, in general terms, positive, and the benefits of their daughters' education are known, **provision needs to be made for intervention and support**

**measures to minimise family and social control mechanisms that bring the educational careers of young women to an end, and restrict their areas of movement and socialisation.** As far as possible, it would be desirable for these mechanisms to be addressed from a community perspective, including work with associations and awareness-raising campaigns involving female university students or young women with higher-level studies, to serve as positive role models.

The influence of teaching staff is essential in the educational pathways of Pakistani female students. Beyond the need to address the intercultural curriculum and to combat stereotypes, it is essential **to promote reflection as to their own responsibility in guaranteeing that students from minority groups enjoy access to education on terms equal to their peers.** Rather than attributing responsibility for the limited educational development of young Pakistani women to their families and their environments, it is essential to conduct a critical analysis of those practices that take place at the educational institution, and where students are positioned within them (Ballestín, 2017; Haw et al., 1998; Pàmies, 2013), to question meritocratic approaches (Tarabini, 2015) and raise the visibility of mechanisms that reproduce inequalities, in order to promote, among the teaching staff at the educational institution, conscious awareness of their power in fostering responsible and informed actions.

The results of this research reveal the importance of **linguistic and institutional barriers to the occupational inclusion** of Pakistani women who arrive in adulthood. The need, then, is to promote specific programmes that will allow these women to learn the local languages, but also to **attribute value to their prior training and adapt it to the characteristics of the local labour market** so as to facilitate their inclusion. In this regard, given the family responsibilities of many women, it is essential to **facilitate work-life balance** and set up training and employment forums (Arrasate et al., 2017) that they can attend with their children.

Given the importance of *effective communication* (García-Beyaert, 2010) between the educational institution and families, it is vital to reintroduce the mechanism of **mediation and interpreting** at educational institutions, not only for occasional communicative purposes, but as a means of achieving greater proximity between the interests of the schools and the families. Meanwhile, **consideration is needed of the validity of certain participatory structures that only attract "native"** families, along with the pursuit of other initiatives and projects in which participation would occur from a perspective of mutual recognition. Since Pakistani women are mainly responsible for the upbringing of their daughters and sons, it would be desirable to provide them with forums where they can express their concerns and consolidate their trust in the educational institution as a means of social inclusion, the acquisition of skills, and upward mobility for their daughters and sons. Meanwhile, since **young Pakistanis often perform the function of ad hoc interpreter and mediator, specific training could be established in order to give added value to their knowledge and provide them with tools allowing them to perform these functions on a more reliable and professional basis, thereby opening up an avenue of employment.**

The experiences of those Pakistani women who participated in this study reveal that the **racism and ethnic structuring of the labour market** represent a significant **obstacle to their inclusion**, in particular in the case of women who wear the veil. Measures need to be promoted in this regard to encourage good practice and public policy that would serve to offset the effects of structural racism. To begin with, as there is a clear focus among young women towards feminised careers connected with medicine and education, it would be desirable to encourage these vocations **by facilitating the public hiring of staff from diverse origins.** The presence of

teachers and medical and healthcare staff of Pakistani origin would undoubtedly have a positive effect both on the pathways followed by the young women themselves, their families and their environments, and also in introducing an intercultural perspective in the context of education and healthcare. Meanwhile, in order to extend the margin of impact and expand the mindset and opportunities of girls and young women of Pakistani origin, it is important to give **visibility and encouragement to other types of educational pathway**, by working through educational institutions and other types of initiative and programme with Pakistani women who serve as role models in a range of spheres, while establishing bursaries and resources that would facilitate continued education at the post-compulsory level, and diverse occupational inclusion. Lastly, as noted by CER-Migracions (2016) and Maciocco (2017), it is important to work with partners from the world of business who would handle a part of the training of young women, and offer opportunities for occupational inclusion that would serve to overcome the mechanisms of discrimination.

## 10.6 Future research

As both processes of arrival and incorporation, and the educational pathways of young Pakistani women, are fields that have scarcely been explored, it is necessary to continue this line of research by including the perspectives of other women from a range of contexts and origins, in order to compare, extend, finesse and establish a dialogue with the results of this research. Likewise, as the group of Pakistani settled in Barcelona grows older, it would be interesting to analyse the evolution of women's routes into education and employment by considering those dimensions suggested by this study, and any that might arise in future contexts.

In order to explore new chains of reference linked to the female experience, the study of processes of family reunification in which women become the requestors for reunification could help supplement the results of this thesis, and offer other examples of the heterogeneity existing within this group. Along the same lines, it would be enlightening to find out the experiences of Pakistani women who are role models in different aspects of the associative, educational and employment arenas, analysing the strategies and factors that helped them to attain their position. Furthermore, an exploration of the role of Pakistani women in the informal economy could help diagnose issues in the relationship between the private and public spheres (Sondhi, 2014) and contribute to the debate as to the concept of citizenship and the role that women play within that (Solé et al., 2013). Furthermore, as suggested by Güell (2017:358), the study about the gender perspective among Pakistani business could open up new and interesting lines of research concerning the phenomenon of the ethnic economy.

In line with the limitations identified in the previous section, it would be of considerable interest to conduct an ethnographic study of schooling in contexts where there are a great many Pakistani students, which would serve to study the socialisation networks of young women, mechanisms for engagement and disengagement at school, the family-school relationship, the implementation of intercultural policies at the institution, the role occupied by the female students, and the type of relationship they establish with their teachers. Likewise, since there is also no specific study addressing this, the pathways followed by younger Pakistani men and teenage boys could also be studied, raising a comparative analysis with the results presented here.

Lastly, it would be beneficial to study the impact of community involvement on the school performance of students, analysing the work of associations such as ECOP, in order to identify, promote and replicate experiences and projects that would help improve the educational prospects of young Pakistani women, and other daughters and sons of immigrant families.

## 11 Referencias bibliográficas

- Abajo Alcalde, J. E., y Carrasco Pons, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA. Revista de Pensament i Anàlisi*, (11), 71-92. <http://doi.org/10.6035/Recerca.2011.11.6>
- Abajo, J. E., y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: IMCIDE, Instituto de la mujer.
- Abbas, T. (2002a). Teacher perceptions of South Asians in Birmingham schools and colleges. *Oxford Review of Education*, 28(4), 447-471. <http://doi.org/10.1080/0305498022000013616>
- Abbas, T. (2002b). The Home and the School in the Educational Achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*, 5(3), 291-316. <http://doi.org/10.1080/1361332022000004878>
- Abbas, T. (2003). The impact of religio-cultural norms and values on the education of young South Asian women. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 411-428.
- Abbas, T. (2006). *Muslims in Birmingham, UK. Centre on Migration Policy and Society. Background Paper for the University of Oxford*. Birmingham.
- Abbas, T. (2007). British South Asians and pathways into selective schooling: social class, culture and ethnicity. *British Educational Research*, 33(1), 75-90. <http://doi.org/10.1080/01411920601104474>
- Actis, W., De Prada, M. Á., y Pereda, C. (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado. Colectivo Ioé*. Madrid.
- Adlbi Sibai, S. (2014). El «hiyab» en la obra de Fátima Mernissi o la paradoja del silenciamiento. *Tabula Rasa*, (21), 47-76.
- Adlbi Sibai, S. (2016). *La cárcel del feminismo: Hacia un pensamiento islámico decolonial*. Madrid: Ediciones AKAL
- Afshar, H. (1989). Education: hopes, expectations and achievements of Muslim women in West Yorkshire. *Gender and Education*, 1, 261-272.
- Ahearn, L. (2013). Privileging and affection agency. En C. Maxwell et al. (Ed.), *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action* (pp. 240-247). London: Palgrave Macmillan.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Ahmad, F. (2001). Modern traditions? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13:2, 137-152.
- Ahmad, F. (2012). Graduating towards marriage? Attitudes towards marriage and relationships among university-educated British Muslim women. *Culture and Religion*, 13(2), 193-210. <http://doi.org/10.1080/14755610.2012.674953>
- Ahmad, I., Said, H., Hussain, A., y Khan, S. (2014). Barriers To Co-Education in Pakistan and Its Implications on Girls Education: Critical Review of Literature. *Sci. Int (Lahore)*, 26(1), 339-345.
- Ailaan, A. (2014). *25 million broken promises: The crisis of Pakistan's out-of-school children*. Islamabad: Alif Ailaan.

- Ajuntament de Barcelona. (2015). La població estrangera a Barcelona. *Departament d'Estadística. Gerència Adjunta de Projectes Estratègics*, 1-137.
- Ajuntament de Barcelona. (2016a). La població estrangera a Barcelona. *Departament d'Estadística. Gerència Adjunta de Projectes Estratègics*, 1-135.
- Ajuntament de Barcelona. (2016b). *Manual per combatre rumors i estereotips sobre la diversitat cultural: la diversitat cultural a les escoles*. Barcelona.
- Ajuntament de Barcelona. (2017). La població estrangera a Barcelona. *Departament d'Estadística. Gerència Adjunta de Projectes Estratègics*, 1-139.
- Al Faruqi, L. I. (1985). Musicians and Muslim Law. *Asian Music*, 17(1), 3-36. <http://doi.org/10.2307/833739>
- Alarcón, A., & Alcalde, R. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya (Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica)*. Barcelona
- Alba, R., & Holdaway, J. (2013). The Integration Imperative: Introduction. En R. Alba & J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants at School: a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp. 1-39). New York and London: New York University Press.
- Alderman, H., Orazem, P. F., y Paterno, E. M. (2001). School quality, school cost, and the public/private school choices of low-income households in Pakistan. *The Journal of Human Resources*, 36(2), 304–326.
- Alegre, M. A. (2011). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. Una aproximación crítica. En J. Garcia Castano & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Estudios C.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, I. (2008a). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.*, 12(2), 1-26.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2007). *Els Sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2008b). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra.
- Ali, C. R. (1933). Now or Never: Are We to Live or Perish Forever? *The Pakistan National Movement*. Cambridge
- Ali, S. (2008). *Second and Third Generation Muslims in Britain : A Socially Excluded Group ? Identities, Integration and Community Cohesion*. Oxford: Oxford University Press.
- Alvaro Page, M. (2005). Diferencias, en el uso del tiempo, entre varones y mujeres y otros grupos sociales. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, No. 74, 291-326.
- Amjad, R. (2012). *A Comparative Analysis Of The Role Of The Private Sector As Education Providers In Improving Issues Of Access And Quality*. DPRC Working Paper. Islamabad
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I. & Zajonc, T. (2006). School Enrollment in Pakistan : A Look at the Data. *Comparative Education Review*, 50(3), 446-477.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: la frontera* (Vol. 3). San Francisco: Aunt Lute.
- Anzar, U. (2003). *Islamic Education: A Brief History of Madrassas With Comments on*

- Curricula and Current Pedagogical Practices. *Education*, (March), 2-20. <http://doi.org/Decembert, 2015>
- Arai, K., & Tabata, Y. (2006). Socio Cultural Factors Affecting Girls' Limited Access to School Education in North West Frontier Province of Pakistan. En *APER A Conference 2006*. Hong Kong.
- Archer, L. (2003). *Race, Masculinity and Schooling*. Milton Keynes: Open University Press.
- Archer, L., & Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement. Race, gender, class and «succes»*. Oxon: Routledge.
- Arjona, Á., y Checa, J. C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad. *Gazeta de Antropología*, 14(10), 1-14.
- Arrasate Hierro-Olavarría, M. (2015). *Inmigración y acceso a los servicios públicos: la perspectiva del usuario*. Trabajo Final de Máster. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arrasate Hierro-Olavarría, M. (2017). Comunicación y acceso a los servicios públicos: estudio de la perspectiva de las mujeres pakistaníes de Barcelona. *Lengua y migración*, 9-1, 39-62.
- Arrasate, M., Güell, B., Maciocco, E., & Parella, S. (2017). *Resum de la diagnosi del comerç pakistanès al barri del Raval*. B. Güell (Coord.) Barcelona. Recuperado de [http://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/pla-desenvolupament-economic/sites/default/files/ diagnosi\\_comerc\\_pakistanes.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/pla-desenvolupament-economic/sites/default/files/ diagnosi_comerc_pakistanes.pdf)
- Arumí, M., Bestue, C., García-Beyaert, S., Gil-Bardají, A., Minett, J., Onos, L., ... Vargas-Urpí, M. (2011). *Comunicar en la diversitat. Intèrprets, traductors i mediadors als serveis públics*. Recuperado a partir de: [http://grupsderecerca.uab.cat/miras/sites/grupsderecerca.uab.cat.miras/files/informe\\_miras\\_ispc\\_2011\\_0.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/miras/sites/grupsderecerca.uab.cat.miras/files/informe_miras_ispc_2011_0.pdf)
- Aslam, M. (2007). *Female Autonomy and Gender Gaps in Education in Pakistan*. RECOUP Working Paper 3. University of Cambridge.
- Aslam, M. (2009). The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: Are girls worse off? *Education Economics*, 17(3), 329-354. <http://doi.org/10.1080/09645290903142635>
- Aslam, M., & Kingdon, G. G. (2008). Gender and household education expenditure in Pakistan. *Applied Economics*, 40(20), 2573-2591. <http://doi.org/10.1080/00036840600970252>
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialogico. *Cultura y Educacion*, 21(2), 129-139. <http://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aziz, M., Bloom, D. E., Salal, H., & Rosenberg, L. (2014). *Education System Reform in Pakistan: Why, When, and How? IZA Policy Paper*. Bonn.
- Ballesteros, A. (2011). *Pakistán*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ballestín González, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379. Recuperado a partir de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/412>
- Barber, S. M. (2010). *Education reform in Pakistan: This time it's going to be different. Pakistan Education Task Force*. Recuperado a partir de [http://itacec.org/document/Michael\\_Barbers\\_Paper\\_2010\\_PTEF\\_Main\\_piece.pdf](http://itacec.org/document/Michael_Barbers_Paper_2010_PTEF_Main_piece.pdf)



- Bari, F., & Pal, M. S. (2000). *Women in Pakistan: Country Briefing Paper*. Asian Development Bank. Islamabad.
- Basit, T. N. (1995). I want to go to college: British Muslim girls and the academic dimension of schooling. *Muslim Education Quarterly*, 12, 36-54.
- Basit, T. N. (1996). 'I'd hate to be just a housewife': Career aspirations of British Muslim girls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24(2), 227-242. <http://doi.org/10.1080/03069889608260411>
- Basit, T. N. (1997). «I want more freedom, but not too much»: British Muslim girls and the dynamism of family values. *Gender and Education*, 9(4), 425-440. <http://doi.org/10.1080/09540259721178>
- Beltrán Antolín, J., y Sáiz López, A. (2007). La comunidad pakistaní en España. *Anuario Asia-Pacífico*, 2007-I, 407-416.
- Benvenuty, L., y Muñoz, T. (2018, febrero 10). La aparición de nuevos narcopisos pone en guardia al barrio del Raval. *La Vanguardia*. Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.lavanguardia.com/local/barcelona/20180210/44652231845/narcopisos-barrio-raval-vecinos-vigilancia-mossos.html>
- Bereményi, B. Á. (2007a). «Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos». *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bereményi, B. Á. (2007b). Relaciones y experiencias de los gitanos y los rom con la escuela. Una aproximación comparativa. *Perifèria. Revista de recerca i formació en antropologia*, 6, 1-25. <http://doi.org/10.5565/rev/periferia.167>
- Bertran Tarrés, M., Ponferrada-Arteaga, M., & Pàmies Rovira, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race Ethnicity and Education*, 19(1), 161-181. <http://doi.org/10.1080/13613324.2014.946486>
- Bhopal, K. (1997). *Gender, 'Race' and Patriarchy: A Study of South Asian Women*. Aldershot: Ashgate.
- Bhopal, K. (1998). How gender and ethnicity intersect: The significance of education, employment and marital status'. *Sociological Research Online*, 3(3). <http://doi.org/10.5153/sro.146>
- Bischoff, A., Loutan, L., & García-Beyaert, S. (2009). *En otras palabras. Guía para la consulta médica intercultural. Comunicación a través de un intérprete en los servicios de salud*. Recuperado a partir de [http://www.universaldocor.com/EnOtrasPalabras/En\\_otras\\_palabras.pdf](http://www.universaldocor.com/EnOtrasPalabras/En_otras_palabras.pdf)
- Bolognani, M. (2015). *Unintended consequences of education for Pakistani immigrants and their descendants in the United Kingdom*. PRIO PAPER. Peace Research Institute Oslo. Oslo.
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., Castejón, A., Zancajo, A., y Castel, J. L. (2012). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012. Informes Breus nº 60*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., Constans, M., Kliczkowski, F., Tarabini, A., y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. (X. Bonal & A. Tarabini, Eds.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Borman, G., & Rachuba, L. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (Vol. 52).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bowlby, S., & Lloyd-Evans, S. (2009). «You seem very westernised to me»: place, identity and othering of Muslim workers in the UK labour market. En P. Hopkins & R. Gale (Eds.), *Muslims in Britain: Race, place and identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. *Sociology of education*. New York: Basic Books. <http://doi.org/10.2307/3090251>
- Bradley, T., & Saigol, R. (2012). Religious values and beliefs and education for women in Pakistan. *Development in Practice*, 22(5-6), 675-688. <http://doi.org/10.1080/09614524.2012.685863>
- Brah, A. (1993). 'Race' and 'Culture' in the Gendering of Labour Markets: Young South Asian Muslim women and the British labour market. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (19:3), 441-458.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London: Routledge.
- Brah, A., & Minhas, R. (1985). Structural racism or cultural differences: schooling for Asian girls. En G. Weiner (Ed.), *Just a Bunch of Girls*, 16. Milton Keynes: Open University Press.
- Brah, A., & Shaw, S. (1992). *Working Choices: South Asian Muslim women and the labour market*. (Research Paper No. 91). Sheffield Department of Employment. Sheffield.
- Brown, K. (2006). Realising Muslim women's rights: The role of Islamic identity among British Muslim women. *Women's studies international forum*, 29, 417-430.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Butt, K. M., & Shahid, J. (2012). Position of Pakistani Women in 21st Century: A Long Way to Go. *The Journal of Political Science*, 30, 69-83.
- Calder, R., Noureen, I., Rakhi, A., Imtiaz, F. (2017). *Pakistan Girl Landscaping Report*. UK Department for International Development.
- Candel, F. (1964). *Els altres catalans*. Barcelona: Ediciones Península.
- Candland, C. (2008). Reforming Islamic Education in Pakistan. En J. Malik (Ed.), *Madrasas in South Asia: Teaching Terror?* London and New York: Routledge.
- Carrasco, S. (2001). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 29-40.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons*, 190(31-41).
- Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2018). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leaving amongst immigrant and Roma youth in Spain. En R. V. C. & C. T. L. Van Praag, N. Clycq (Ed.), *Comparative perspectives on Early School Leaving in the European Union* (pp. 164-182). London: Routledge.
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educacion*, 20(1), 55-78.

- Carrasco, S., Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 29(29), 31-60.
- Castejón Company, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castro-Martín, T., Martín-García, T., y Abellán, A. (2015). Tras las huellas de la crisis económica en la demografía. *Panorama Social*, (22), 43-60.
- Cebolla-Boado, H. (2018, enero 4). Otro mito que cae: el comportamiento de las segundas generaciones. *eldiario.es*. Recuperado a partir de [https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/mito-cae-comportamiento-segundas-generaciones\\_6\\_723787618.html](https://www.eldiario.es/piedrasdepapel/mito-cae-comportamiento-segundas-generaciones_6_723787618.html)
- Cebolla-Boado, H., & Medina, L. G. (2011). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: School, class, and composition effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606-623. <http://doi.org/10.1093/esr/jcq024>
- Cebolla, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Ari*, 7, 97-121.
- Cestau Goñi, M. (2014). La Ley de Extranjería y su repercusión en la mujer inmigrante. El caso de la mujer pakistaní. En M. Á. Goicoechea Gaona y M. J. Clavo Sebastián (Eds.), *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistaní* (pp. 63-76). Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de publicaciones.
- CER Migracions (2014). *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social. Memòria justificativa Recercaixa*. Barcelona.
- CER Migracions (2016). *Guia de recomanacions per la millora dels models de gestió de la diversitat en els àmbits d'educació, mercat laboral i salut. Focus on International Migration*, 3. Recuperado a partir de <http://ddd.uab.cat/record/150206>
- Comas, M., Molina, E., y Tolsanas, M. (2008). *Identitats: Educació, immigració i construcció identitària*. Vic: Eumo Editorial/ Fundació Jaume Bofill.
- Costa-Pau, M. (2001). Los inmigrantes regresan eufóricos a la iglesia del Pi para recoger sus papeles. *El País*. Recuperado a partir de [https://elpais.com/diario/2001/06/13/catalunya/992394439\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2001/06/13/catalunya/992394439_850215.html)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139, 139-168. <http://doi.org/10.3366/ajicl.2011.0005>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality , Identity Politics , and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <http://doi.org/10.2307/1229039>
- Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. *Qualitative Health Research*. <http://doi.org/10.1111/1467-9299.00177>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <http://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.

<http://doi.org/10.1080/01411920701243578>

- Dale, A. (2002). Social Exclusion of Pakistani and Bangladeshi Women. *Sociological Research Online*, 7(3).
- Dale, A., Fieldhouse, E., Shaheen, N., & Kalra, V. (2002). The Labour Market Prospects for Pakistani and Bangladeshi Women. *Work, Employment & Society*, 16(1), 5-25. <http://doi.org/10.1177/09500170222119227>
- Dale, A., Shaheen, N., Kalra, V., & Fieldhouse, E. (2002). Routes into education and employment for young Pakistani and Bangladeshi women in the UK. *Ethnic & Racial Studies* (Vol. 25), 942-968. <http://doi.org/10.1080/0141987022000009386>
- Dean, B. L. (2005). Citizenship education in Pakistani schools: Problems and possibilities. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), 35-55. <http://doi.org/10.1080/0965975960040303>
- Dean, B. L., Amin, U., Fernandes, C., Joldoshalieva, R., Panah, K., & Solangi, S. (2007). *The State of Civic Education in Pakistan*. Aga Khan Foundation. Islamabad.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretative Ethnography: Ethnographic Practices for the 21 st Century*. London: Sage.
- Department of School Education, G. of P. (s. f.). Punjab Education Sector Reform Programme. Recuperado a partir de <http://www.pesrp.edu.pk/>
- Domingo, A. (2015). Immigració i imaginari social des del 1964: de la barreja a la interculturalitat. En *Recerca i immigració VII Migracions dels segles XX i XXI: una mirada candeliana* (pp. 17-42). Barcelona.
- Duque, E., De Mello, R. R., & Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 37-41.
- Dwyer, C. (1999a). Contradictions of community: Questions of identity for young British Muslim women. *Environment and Planning A*, 31(1), 53-68. <http://doi.org/10.1068/a310053>
- Dwyer, C. (1999b). Veiled meanings: British Muslim women and the negotiation of differences. *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 6(1), 5-26. <http://doi.org/10.1080/09663699925123>
- Dwyer, C. (2000). Negotiating diasporic identities: Young British South Asian Muslim women. *Women's Studies International Forum*, 23(4), 475-486. [http://doi.org/10.1016/S0277-5395\(00\)00110-2](http://doi.org/10.1016/S0277-5395(00)00110-2)
- Dwyer, C., & Shah, B. (2009). Rethinking the identities of young British Pakistani Muslim women: educational experiences and aspirations. En P. Hopkins & R. Gale (Eds.), *Muslims in Britain: Race, place and identities*. Edinburg: Edinburg University Press.
- E. McGee, J., & Hardman, K. (2012). Muslim schoolgirls' identity and participation in school-based physical education in England. *SportLogia*, 8(1), 29-41. <http://doi.org/10.5550/sgia.120801.en.029M>
- Empain, J., Rifà, M., Sánchez de Serdio, A., y Vidiella, J. (2009). Cultura visual y construcción de la identidad de las jóvenes procedentes del Sur de Asia : narrar (se) en un contexto de hibridación cultural, 66-75.
- Evans, S. L., & Bowlby, S. (2000). Crossing boundaries: Racialised gendering and the labour

- market experiences of Pakistani migrant women in Britain. *Women's Studies International Forum*, 23(4), 461-474. [http://doi.org/10.1016/S0277-5395\(00\)00107-2](http://doi.org/10.1016/S0277-5395(00)00107-2)
- Feliciano, C. (2005). Does Selective Migration Matter? Explaining Ethnic Disparities in Educational Attainment among Immigrants. *Children, International Migration Review*, 39(4), 841-871.
- Flecha, R., García, C., Sordé, T., y Redondo, G. (2007). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño.
- Foley, D. E. (1991). Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(1), 60-86. <http://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.1.05x1173c>
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the burden of «acting white». *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Franzé Mudanó, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.
- Fundació Tot Raval. (2017). *Diagnòstic de l'educació al Raval*. Barcelona.
- García-Beyaert, S. (2008). El derecho a la comunicación efectiva. *IV Congreso Internacional ESLETRA (El Español Lengua de Traducción para la Cooperación y el Diálogo)*. Toledo.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133-155.
- Garreta Bochaca, J. (2010). Las familias inmigradas y la escuela: Dinámica y factores influyentes en la relación. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1537-1544). Granada: Instituto de Migraciones.
- Garreta Bochaca, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, 96(1), 205-223.
- Garreta Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (1999). Los mediadores culturales: puente entre progenitores de las minorías étnicas y la institución escolar. *Pedagogía Social*, 3, 95-114.
- Gazdar, H. (2007). Class, Caste or Race: Veils over Social Oppression. *Economic and Political Weekly*, 42, 86-88.
- Ghuman, P. A. S. (2003). *Double loyalties :South Asian adolescents in the West*. University of Wales Press.
- Gibson, M. (1995). Additive acculturation as a strategy for school improvement. En R. G. Rumbaut & W. A. Cornelius (Eds.), *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy* (pp. 77-105). La Jolla, CA: Center for US-Mexican Studies.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Siks immigrants in an american high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant Adaptation and Patterns of Acculturation. *Human Development*, 44(1), 19-23. <http://doi.org/10.1159/000057037>
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos-Rojas, A. (2013). Different Systems, Similar Results: Youth of Immigrant Origin at School in California and Catalonia. En *The Children of Immigrants at School: A comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp. 84-119).

- Gilbert, P., Gilbert, J., & Sanghera, J. (2004). A focus group exploration of the impact of izzat, shame, subordination and entrapment on mental health and service use in South Asian women living in Derby. *Mental Health, Religion and Culture*, 7(2), 109-130. <http://doi.org/10.1080/13674670310001602418>
- Godenau, D., Rincken, S., Martínez de Lizarrondo, A. A., y Moreno, G. (2015). *La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, Vol. 30*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.
- Goicoechea Gaona, M. Á. (2011). La educación formal en Pakistán: ¿Cómo es la formación de las mujeres? *Brocar: Cuadernos de Investigación Histórica*, 35, 303-313.
- Goicoechea Gaona, M. Á., y Clavo Sebastián, M. J. (2014). *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistani*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Goicoechea Gaona, M. Á., Suberviola Oveja, I., y Lizarra Vizcarra, I. (2014). La educación de las jóvenes pakistaníes en La Rioja a través de su mirada. En *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistani*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Goicoechea Gaona, M. Á., & Suberviola Ovejas, I. (2013). La lengua castellana una vía de integración de mujeres extranjeras en la sociedad de acogida. *Berceo. Revista riojana de ciencias sociales y humanidades*, 165(2), 163-183.
- Goicoechea Gaona, M. Á., Suberviola Ovejas, I., & Lizarra Vizcarra, I. (2011). El control social y la educación de las mujeres jóvenes pakistaníes de Logroño. *III Congreso Universitario Nacional «Investigación y Género»*, 1-10.
- Goicoechea Gaona, M. V. (2014). Las voces que se escuchan en el discurso de una joven pakistani: qué dice y cómo lo dice. En *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistani* (pp. 243-269). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Goldschmidt, O., & Alameda, D. (2016, agosto 17). Cómo identificar los velos islámicos. *El País*. Madrid. Recuperado a partir de [https://elpais.com/internacional/2016/08/16/actualidad/1471347181\\_490989.htm](https://elpais.com/internacional/2016/08/16/actualidad/1471347181_490989.htm)
- Güell, B. (2015). The backstage of Pakistani businesses in Barcelona: unravelling strategies from the ground. *South Asian Diaspora*, 8(1), 1-16. <http://doi.org/10.1080/19438192.2015.1092296>
- Güell, B. (2017). *L'empresariat ètnic des de l'enfocament del mixed embeddedness : els negocis pakistanesos a la ciutat de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Güell Torrent, B. (2012). Els negocis dels pakistanesos al barri del Raval a Barcelona. Motius i estratègies per a l'autoocupació. *Tesina de màster en Sociologia, Universitat de Barcelona*. Recuperado a partir de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/49481>
- Hausmann, R., & Tyson, L. D. (2017). *The Global Gender Gap Report 2017. World Economic Forum*. Recuperado a partir de [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2017.pdf%0Ahttp://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2017.pdf%0Ahttps://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017](http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf%0Ahttp://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf%0Ahttps://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2017)
- Haw, K. (1995). *Education for Muslim girls in contemporary Britain: social and political dimensions*. Tesis doctoral. University of Nottingham.
- Haw, K., Shah, S., & Hanifa, M. (1998). *Educating Muslim Girls: Shifting discourses*. Buckingham: Open University Press.
- Hernández, E. (2012). La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de

- las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, & C. Núñez (Eds.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 87-92). Barcelona: REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa.
- Hornillo, E., y Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 373-382.
- Hussain, N. R., & Samarasinghe, R. (1987). *A Case Study and Analysis of Undereducation Amongst Asian Girls in 3 Schools in Birmingham*. Birmingham.
- Hutnik, N., & Street, R. C. (2010). Profiles of British Muslim identity: Adolescent girls in Birmingham. *Journal of Adolescence*, 33(1), 33-42. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.05.016>
- Idriss, M. M., & Abbas, T. (2011). *Honour, Violence, Women and Islam*. Abingdon: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203846988>
- Ijaz, A., & Abbas, T. (2010). The impact of intergenerational change on the attitudes of working class South Asian Muslim parents on the education of their daughters. *Gender and Education*, 22(3), 313-326. <http://doi.org/10.1080/09540250903289444>
- INSHT, Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2015). Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo, 1-134. Recuperado a partir de [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS DE PUBLICACIONES/EN CATALOGO/GENERALIDAD/ENCT 2015.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FICHAS_DE_PUBLICACIONES/EN_CATALOGO/GENERALIDAD/ENCT_2015.pdf)
- Instituto de la Mujer. (2007). *Usos del tiempo, estereotipos, valores y actitudes*. Instituto de la Mujer (Vol. 101). Madrid. Recuperado a partir de <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/usosdelTiempo.pdf>
- IOM, International Organization for Migration (2018). *World Migration Report 2018*. Geneva: International Organization for Migration.
- Iqbal, M. (1918). *Rumuz-e-bekhudi. The mysteries of selflessness*.
- Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE núm. 106. Actualizada 2011*. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. <http://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research*, 6(2), 1-32. Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998#gcit>
- Khalid, S. M., & Khan, M. F. (2006). Pakistan: The state of education. *Muslim World*. <http://doi.org/10.1111/j.1478-1913.2006.00130.x>
- Khan, G. A., Azhar, M., & Shah, S. A. (2011). *Causes of Primary School Drop out Among Rural Girls in Pakistan* (Vol. 119). Islamabad, Pakistan. Recuperado a partir de [www.sdpi.org](http://www.sdpi.org)
- Khurshid, A. (2015). Islamic Traditions of Modernity: Gender, Class and Islam in a Transnational Women's Education Project. *Gender & Society*, 29(1), 98-121. <http://doi.org/10.1177/0891243214549193>
- Kim, J. L., & Ward, L. M. (2007). Silence speaks volumes. Parental sexual communication among Asian American emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 22(1), 3-31.

- Knudsen, S. V. (2005). Intersectionality? A Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks. *Caught in the Web or lost in the Textbook*, 61-76. [http://doi.org/http://www.caen.iufm.fr/colloque\\_iartem/pdf/knudsen.pdf](http://doi.org/http://www.caen.iufm.fr/colloque_iartem/pdf/knudsen.pdf)
- Kumar, D. (2003). India. En Roy Porter (Ed.), *The Cambridge History of Science vol 4: Eighteenth-Century Science* (pp. 669-687). Cambridge: Cambridge University Press.
- Larrea Mendizabal, I. (2016). *Les actituds lingüístiques dels immigrants panjabis adults a Catalunya*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabara.
- Latif, A. (2009). A Critical Analysis of School Enrollment and Literacy Rates of Girls and Women in Pakistan. *Educational Studies*, 45(5), 424-439. <http://doi.org/10.1080/00131940903190477>
- Le Espiritu, Y. (2001). «We Don't Sleep around like White Girls Do»: Family, Culture, and Gender in Filipina American Lives. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 26(2), 415-440. <http://doi.org/10.1086/495599>
- Linguamón. (2009). Serveis de traducció, interpretació i mediació en els processos d'acolliment lingüístic a Catalunya. Barcelona: Linguamón-Casa de les Llengües.
- Lodhi, A. (2014). *El aprendizaje de las matemáticas de estudiantes paquistaníes en Cataluña 1-2*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lyon, P. (2008). *Conflict Between India and Pakistan*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, Inc.
- Malik, S., & Courtney, K. (2011). Higher education and women's empowerment in Pakistan. *Gender and Education*, 23(1), 29-45. <http://doi.org/10.1080/09540251003674071>
- Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Mandelbaum, D. G. (1988). *Women's Seclusion and Men's Honor: Sex Roles in North India, Bangladesh, and Pakistan*. Tucson. <http://doi.org/Doi 10.2307/2058704>
- Mansi, K. (2012). Labour Market Activity amongst Pakistani and Bangladeshi Women in the UK and Muslim Women in Israel. *Journal of Race, Ethnicity and Religion*, 3(6), 1-25.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martín Rojo, L., & Mijares, L. (2007). «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, (343), 93-112.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and Youth Culture: From Jackie to Just 17 (Youth Questions)*. Basingstoke: Macmillan.
- Memon, G. R. (2007). Education in Pakistan: The key issues, problems and the new challenges. *Journal of Management and Social Sciences*, 3(1), 47-55.
- Mendoza Carmona, B. E. (2017). *Historias y trayectorias de éxito académico. Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mendoza Carmona, B. E. (2018). Transforming 'everyday Islam' through feminism and higher education: second-generation Muslim women in Spain. *Contemporary Levant*, 0(0), 1-12. <http://doi.org/10.1080/20581831.2018.1455345>
- Mernissi, F. (1987). *Beyond the Veil: Male-Female Dynamics in Modern Muslim Society*.



- Bloomington: Indiana University Press.
- Mijares, L., & Ramírez, Á. (2008). Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: Un estado de la cuestión. *Anales de Historia Contemporánea*, 24, 16.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. (2011). Informe sobre la tramitación de visados de residencia para reagrupación familiar en la sección consular de la embajada de España en Islamabad.
- Ministry of Overseas Pakistanis & Human Resource Development. (s. f.). Recuperado a partir de <http://www.ophrd.gov.pk/>
- Mirza, A. A. (2013). *Changing Gender Relations in Small Businesses: Experiences of Women Entrepreneurs of Pakistani Origin in Greater Manchester*. Tesis doctoral. The Manchester Metropolitan University.
- Modood, T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S., & Beishon, S. (1997). *Ethnic minorities in Britain: Diversity and Disadvantage*. London: Policy Studies Institute.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.
- Modood, T., & Shiner, M. (1994). *Ethnic Minorities and Higher Education: Why are There Differential Rates of Entry?*. Report of Analysis of UCCA and PCAS 1992 Data (Vol.786). London: Policy Studies Institute.
- Mohammad, R. (2005). Negotiating Spaces of the Home, the Education System, and the Labor Market. En C. Falah, G; Nagel (Ed.), *Geographies of Muslim Women: Gender, Religion, and Space* (pp. 178-202). <http://doi.org/10.1177/14744740080150020806>
- Mohanty, C. T. (2003). "Under Western Eyes" Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(2), 499-535. <http://doi.org/10.1086/342914>
- Mohanty, C. T. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. Suárez Navaz & A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes* (Vol. 1, pp. 117-164). <http://doi.org/10.5209/rev-CMPL.2012.v23.n2.40880>
- Monge, Á. (2018, febrero 1). La plaga de los narcopisos del Raval. *elPeródico*. Barcelona. Recuperado a partir de <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20180131/editorial-la-plaga-de-los-narcopisos-del-raval-6592623>
- Montenegro, M., Montenegro, K., Yufra, L., & Caterine, G. (2009). *Mujeres inmigrantes y sistema educativo en la sociedad receptora: análisis y propuestas de mejoramiento del acceso y la satisfacción en los recursos de formación para la inserción sociolaboral*. Barcelona: Instituto de la Mujer. Secretaría General de Políticas de Igualdad del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales
- Montenegro Martínez, M. (2011). *Polítiques, pràctiques y estratègies d'inserció: una mirada des de les trajectòries de les dones immigrades*. Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.recercat.net/handle/2072/213663>
- Montenegro Martínez, M., Galaz Valderrama, C., & Yufra, L. (2011). Dinámicas de subjetivación y diferenciación en servicios sociales para Mujeres inmigradas en la ciudad de Barcelona. *Athenea Digital*, 11(2), 113-132.
- Moreras Palenzuela, J. (2005). ¿Ravalistán? Islam y configuración comunitaria entre los paquistaníes en Barcelona. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 119-132. Recuperado a

partir de <http://www.raco.cat/index.php/revistacidob/article/viewArticle/28411/0>

- Mumtaz, K., & Shaheed, F. (1987). *Women of Pakistan Two Steps Forward, One Step Back?* London: Zed Books Ltd.
- Nash, M. (2000). Construcción social de la mujer extranjera. En M. A. Roque (Ed.), *Mujer y migración en el mediterráneo occidental: tradiciones culturales y ciudadanía* (pp. 275-290). Barcelona: Icaria editorial.
- Nash, M. (2007). Repensar las representaciones mediáticas de las mujeres inmigrantes. *Institut Europeu de la Mediterrània. Quaderns de la Mediterrània*, 1990(7), 56-62.
- Nasir, Z. M. (2005). An analysis of occupational choice in Pakistan: A multinomial approach. *Pakistan Development Review*, 44(1), 57-79.
- Naz, A., Hussain, M., Daraz, U., Khan, W., Salman, M., & Khan, M. A. (2013). A Paradigm Shift in Women's Movement and Gender Reforms, 13(1).
- Ogbu, J. U. (1981). School Ethnography: A Multilevel Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <http://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Orellana, M. F., Dorner, L., & Pulido, L. (2003). Accessing Assets: Immigrant Youth's Work as Family Translators or «Para-Phrasers». *Social Problems*, 50(4), 505-524. <http://doi.org/10.1525/sp.2003.50.4.505>
- Pakistan Bureau of Statistics (2018). Block Wise Provisional Summary Results of 6th Population & Housing Census-2017. Recuperado a partir de <http://www.pbscensus.gov.pk/content/block-wise-provisional-summary-results-6th-population-housing-census-2017-january-03-2018>
- Pàmies, J. (2006). Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pàmies, J. (2010). Éxito Académico, Inmigración Y Ciudadanía. Condiciones Y Posibilidades Entre Jóvenes De Origen Marroquí En Cataluña. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 443-448.
- Pàmies, J., Bertrán, M., Ponferrada, M., Casalta, V., Aoulad, M., & Narciso, L. (2010). *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. Memoria justificativa de recerca per la convocatòria ARAFI*. Barcelona.
- Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Sellam, M. A., & Casalta, V. (2014). Trajectòries d'èxit dels joves d'origen marroquí a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada. *Recerca i immigració VI. Col·lecció Ciutadania i Immigració*, 10., 13-29.
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educacion*, (362), 133-158. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>
- Papanek, H. (1971). Purdah in Pakistan: Seclusion and Modern Occupations for Women. *Journal Of Marriage And The Family*, 33(3), 517-530. <http://doi.org/10.2307/349849>
- Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona:

Anthropos Editorial.

- Parker-Jenkins, M., Haw, K., Irving, B., & Khan, S. (1997). Trying Twice as Hard to Succeed: Perceptions of Muslim Women in Britain. En *British Educational Research Association Annual Conference 1997*.
- Pinyol-Jiménez, G. (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96. <http://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Qureshi, J. I. (2009). Migració del poble pakistanès. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 109, 42-49.
- Qureshi, S. (2004). *Pakistan: Education and gender policy Girl's Education: A lifeline to development*. Center for Policy Studies, Central European University. Budapest.
- Rahman, T. (1997). The Medium of Instruction Controversy in Pakistan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(2), 145-154. <http://doi.org/10.1080/01434639708666310>
- Rahman, T. (2004a). Denizens of Alien Worlds a Survey of Students and Teachers at Pakistan's Urdu and English Language-medium Schools, And Madrassas. *Contemporary South Asia*, 13(3), 307-326. <http://doi.org/10.1080/0958493042000272212>
- Rahman, T. (2004b). Language Policy and Localization in Pakistan: Proposal for a Paradigmatic Shift. *SCALLA Conference on Computational Linguistics*, 99, 100.
- Rahman, T. (2005). Passports to privilege: the English-medium schools in Pakistan. *Peace and Democracy in South Asia*, 1(1), 24-44. Recuperado a partir de [http://www.tariqrahman.net/articles\\_digital/English\\_medium\\_schools-libre.pdf](http://www.tariqrahman.net/articles_digital/English_medium_schools-libre.pdf)
- Rahman, T. (2012). South Asian History and Culture. *Pakistan's policies and practices towards the religious minorities*, (April), 37-41. <http://doi.org/July 24, 2015>
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista De Psicodidactica*, 15(2), 239-252. <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.818>
- Rasero, L. S., Farreny, A. A., Coll, J. D. i, Bochaca, J. G., Arqué, D. M. i, y Luque, F. M. (2002). Noves i velles migracions: dimensions de la integració sociocultural dels immigrants a Lleida. *Perspectives territorials*, (1), 47-55.
- Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Education Research Journal*, 2, 1-19.
- Rifà Valls, M., Creus, A., Empain, J., Larraín, V., Montané, A., Sánchez de Serdio, A., & Vidiella, J. (2010). *Gènere i immigració en les narratives visuals de les noies dels països del sud d'Àsia escolaritzades a Catalunya*. Memoria justificativa de recerca per la convocatòria ARAFI. Barcelona.
- Riol Carvajal, E. (2003). La vivienda de los inmigrantes en Barcelona: el caso del colectivo pakistaní. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 7.

Recuperado a partir de  
<http://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/60261/70416>

- Rivas, J. I. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho, y C. Núñez (Eds.), *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <http://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Saeed, M. (2007). Education System of Pakistan and the UK: Comparisons in Context to Inter-provincial and Inter-countries Reflections. *Bulletin of Education & Research*, 29(2), 43-57.
- Saeed, M., Ur, K., & Wain, R. (2011). Status of Missing Physical Facilities in Government Schools of Punjab. *Journal of Research & Reflection in Education*, 5(2), 105-127.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Sáiz López, A. (2010). Procesos , convergencias y variaciones en el empresariado femenino de origen asiático en España. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, (92), 57-75.
- Sánchez de Serdio, A., & Vidiella Pagès, J. (2014). Educación y género. La incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. En L. Puche-Cabezas & L. (Alamillo-Martínez (Eds.), (pp. 11-17).
- Sancho, J. M., Hernández, F., Herraiz García, F., Padilla Petry, P., Fendler, R., Arrazola Carballo, J., ... Valenzuela Segura, R. (2012). *Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Memoria justificativa de recerca per la convocatòria ARAFI*. Barcelona.
- Sandín Esteban, M. P., & Sánchez Martí, A. (2013). Resiliencia y persistencia académica en estudiantes inmigrantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 1-11.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII(1), 99-115. <http://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing «ethnic capital»? *Sociology*, 44(6), 1109-1127.
- Shah, S. (2009). Muslim learners in English schools: A challenge for school leaders. *Oxford Review of Education*, 35(4), 523-540. <http://doi.org/10.1080/03054980903112557>
- Shah, S. (2014). Islamic Education and the UK Muslims: Options and Expectations in a Context of Multi-locality. *Studies in Philosophy and Education*, 33(3), 233-249. <http://doi.org/10.1007/s11217-013-9391-2>
- Shah, S. (2015). *Sociocultural Issues in Learning English for Women in Northwest Pakistan*. Tesis doctoral. Freien Universität Berlin.
- Shain, F. (2000). *The Schooling and Identity of Asian Girls*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Shaw, A. (1994). The Pakistani Community in Oxford. En R. Ballard (Ed.), *The South Asian Presence in Britain*. London: Hurst.

- Shaw, A. (2000). *Kinship and Continuity: Pakistani Families in Britain*. Abingdon: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Siann, G., & Khalid, R. (1984). Muslim traditions and attitudes to female education. *Journal of adolescence*, 7(2), 191-200.
- Singh, M. (2015). *Growth of western education in British India*.
- Slavin, R. E. (1991). Are Cooperative Learning and "Untracking " Harmful to the Gifted? Response to Allan. *Educational Leadership*, 48(6), 68-71.
- Solé Aubia, M., y Rodríguez Roca, J. (2004). Pakistaníes en España: un estudio basado en el colectivo de la ciudad de Barcelona. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 68, 97-118. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/40586126>
- Solé, C. (2000). Inmigración interior e inmigración exterior. *Papers*, 60(211-224).
- Solé, C., Parella Rubio, S., y Alarcón, A. (2009). El autoempleo de las trabajadoras inmigradas. ¿Una alternativa a la discriminación laboral? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 27(1), 171-200.
- Solé, C., Serradell, O., & Sordé, T. (2013). Ciudadanía en femenino. Aportaciones de las mujeres inmigrantes marroquíes, ecuatorianas y rumanas en España. *Revista de estudios sociales*, 47(47), 51-66.
- Sondhi, G. (2014). Immigrant Women Workers in the Neoliberal Age. *Gender & Development*, 22(1), 190-193. <http://doi.org/10.1080/13552074.2014.889350>
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth and Society*, 43(3), 1066-1109. <http://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Stanton-Salazar, R. D., & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students: a Magazine of Theory and Practice. *Sociology of Education*, 68(2), 116-135. <http://doi.org/10.2307/2112778>
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating Identity in a Globalized World. *Globalization: Culture and education in the new millennium.*, (February), 173-202.
- Suárez-Orozco, C., & Qin, D. B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40(1), 165-198. <http://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suberviola Ovejas, I., Goicoechea Gaona, M. Á., Saénz Berceo, M. del C. y Clavo Sebastián, M. J. (2014). Oriente y Occidente La construcción de la subjetividad femenina. En E. Chocarro de Luis & M. del C. Sáenz Berceo (Eds.), *Actas III Reunión científica de Igualdad y Género. Logroño*. Logroño.
- Tanna, K. (1990). Excellence, equality and educational reform: The myth of South Asian achievement levels 1. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 16(3), 349-368.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Terrén, E., y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 7(11), 9-46. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Thornley, E. P., & Siann, G. (1991). The career aspirations of South Asian girls in Glasgow. *Gender and Education*, 3(3), 237-248.
- Tolsanas Pagès, M. (2007). “Las calles de Barcelona, las casas de Paquistán” Transnacionalismo y generación posmigratoria. *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 78, 33-56. <http://doi.org/10.2307/40586286>
- Tonchev, P. (2006). *Pakistán: el Corán y la espada*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Tyrer, D., & Ahmad, F. (2006). *Muslim Women and Higher Education: Identities, Experiences and Prospects. A Summary Report*, Liverpool John Moores and European Social Fund. Liverpool: Liverpool John Moores University, European Social Fund.
- UNESCO eAtlas of Literacy. (2016). Recuperado a partir de <http://tellmaps.com/uis/literacy/#>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2000). Rupture in South Asia. *The State of The World’s Refugees 2000: Fifty Years of Humanitarian Action*, (December), 59-79.
- Valenzuela, A. (1999). Gender Roles and Settlement Activities among Children and Their Immigrant Families. *American Behavioral Scientist*, 42(4), 720–742.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling : U.S. - Mexican Youth and the Politics of Caring*. New York: State University of New York. SUNY Press.
- Valenzuela, H. (2010). Pecunia Ex Machina, el emprendedor pakistaní en la ciudad de Barcelona. *Revista CIDOB d’afers internacionals*, 92(diciembre 2010), 185-206. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/25822767>
- Van Houtte, M., Demanet, J., & Stevens, P. A. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55(1), 73-89. <http://doi.org/10.1177/0001699311431595>
- Vargas-Urpi, M. (2014). ISP y / o mediación intercultural: la realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán. *Cuadernos de ALDEEU*, 25, 131-164.
- Vargas-Urpi, M., y Arumí, M. (2014). Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación chino-catalán. *inTRAlinea.*, 16.
- Veredas Muñoz, S. (2011). Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(1), 117. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.161>
- Vidal-Coso, E., & Bueno, X. (2015). Les altres catalanes: formar família abans o després de la migració? En *Recerca i Immigració VII. Migracions dels segles XX i XXI :una mirada candeliàna* (pp. 167-191). Barcelona.
- Vilà, R. et al. (2013). El paper de la llengua catalana en la inclusió dels i les joves estrangers a Catalunya. *Temps d’Educació*, 44, 155-175.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18, 127-142.
- Vilà, R. (coord). (2012). Diagnostic en profunditat sobre la integració dels i les joves de 14 a 18 anys migrats a Catalunya. *Memoria justificativa de recerca per la convocatòria ARAFI-DGR 2010*.
- Vilalta, J. M. (2015). Reptes de l’educació a Catalunya. Anuari 2015, 704.
- Wade, B., & Souter, P. (1992). *Continuing to think: the British Asian girl: an exploratory study of the influence of culture upon a group of British Asian girls with specific reference to the teaching of English*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Watson, H. (1996). Women and the veil: Personal responses to global process. En A. Ahmed & H. Donnan (Eds.), *Islam, Globalization and Postmodernity*. (pp. 137-156).

<http://doi.org/10.2307/3034130>

- Werbner, P. (1990). *The migration process: Capital, gifts, and offerings among British Pakistanis. Explorations in anthropology*. London: Berg Publishers Limited.
- Werbner, P. (1991). *Black and ethnic leadership in Britain: a theoretical overview. A: WERBNER, Pnina*. <http://doi.org/10.4324/9780203358672>
- Whyte, W. F. (1979). On making the most of participant observation. *American Sociologist*, 14(1), 56-66.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- World Bank. (2012). Pakistan: Can low-cost private schools improve learning? en *From evidence to Policy* (pp.169:192). Washington: Human Development Network.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209. <http://doi.org/10.1177/1350506806065752>
- Yuval-Davis, N., & Anthias, F. (1989). *Woman, nation, state*. Macmillan.
- Zatz, M. S., & Smith, H. (2012). Immigration, Crime, and Victimization: Rhetoric and Reality. *Annual Review of Law and Social Science*, 8(1), 141-159. <http://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173923>
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as Social Capital: Community-Based institutions and embedded networks of social relations. En T. M. and S. T. G. Loury (Ed.), *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy: Comparing the USA and UK* (pp. 131-159). Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511489228.006>
- Zhou, M., & Lin, M. (2005). Community Transformation and the Formation of Ethnic Capital: Immigrant Chinese Communities in the United States. *Journal of Chinese Overseas*, 1(2), 260-284.
- Zia, A. S. (2009). The reinvention of feminism in Pakistan. *Feminist Review*, 91(1), 29-46. <http://doi.org/10.1057/fr.2008.48>
- Zia, R. (2003). Educación y religión: Los caminos de la tolerancia. *Revista trimestral de educación comparada*, vol2 n126, 42:59. R
- Zine, J. (2006). Unveiled Sentiments: Gendered Islamophobia and Experiences of Veiling among Muslim Girls in a Canadian Islamic School. *Equity & Excellence in Education*, 39(3), 239-252. <http://doi.org/10.1080/10665680600788503>
- Zolberg, A. R., & Woon, L. L. (1999). Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society*, 27(1), 5-38.

## **ANEXOS**

---





## **ANEXO I: Guiones para entrevistas, cuestionario y grupos de discusión**

### **Guion de entrevistas semi-estructuradas en profundidad a mujeres pakistaníes<sup>159</sup>**

<b>Código entrevista</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Lugar de origen (zona urbana/rural)</b>	
<b>Barrio de residencia</b>	
<b>Tiempo de residencia en Barcelona</b>	
<b>Residencia previa en otros países</b>	
<b>Miembro de asociación</b>	

#### Proceso migratorio

1. ¿Cuándo llegaste a Barcelona?
2. ¿Qué edad tenías?
3. ¿Por qué motivo viniste?
4. ¿Cuál fue el recorrido familiar hasta llegar a Barcelona y este barrio en concreto.
5. ¿Has vivido en otros países?
6. ¿Quién inició la migración a Barcelona y por qué motivo?
7. ¿Tenías familiares o amigos ya establecidos en Barcelona?
8. ¿Qué expectativas tenías acerca del nuevo contexto? ¿Y tu familia? ¿Crees que se cumplieron estas expectativas?
9. ¿Cómo fue la llegada y la adaptación en los primeros tiempos?

#### Trayectoria educativa e incorporación a la escolaridad

1. ¿A qué edad te incorporaste a la escolaridad en Barcelona?
2. ¿Habías tenido experiencias escolares previas en Pakistán u otros países?
3. ¿Qué dificultades te encontraste en la incorporación al medio escolar?
4. ¿Acudiste a *l'aula d'acollida*? En caso afirmativo, ¿cómo fue tu experiencia en ella?
5. ¿Cómo fue tu proceso de aprendizaje del idioma?
6. ¿Cómo crees que el idioma ha condicionado tus estudios?
7. ¿Tenías alguna persona de referencia que te ayudara en los primeros tiempos con temas educativos y de idioma?
8. ¿Qué asignaturas te plantean más problemas? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son tus asignaturas preferidas? ¿Por qué?
10. ¿Qué opinas de los deberes y el volumen de trabajo que implica la escuela?
11. ¿Cómo describirías el centro/los centros a los que has acudido?

---

<sup>159</sup> Este mismo guion se adaptó a los distintos perfiles de mujeres. En los casos de las dos mujeres que no habían pasado por el sistema educativo después de su llegada, se eliminaron las preguntas referentes a esta parte.

12. ¿Qué es lo que más te gusta de la/s escuela/s? ¿Y lo que menos?
13. ¿Cómo es/era tu círculo de amigos en cada uno de los centros?
14. ¿Cómo era tu relación con los compañeros y el grupo/clase?
15. ¿Cómo describirías tu relación con los profesores?
16. ¿Puedes destacar el papel de algún o alguna docente? ¿Por qué?
17. ¿Ha habido algún aspecto que te llamara especialmente la atención del sistema educativo catalán?
18. ¿Qué episodios crees que han marcado tu experiencia escolar?
19. ¿Alguna vez has sentido que en tu entorno escolar no se entendían aspectos de tu cultura y/o religión?
20. ¿Has sufrido algún episodio de racismo/discriminación?
21. ¿Cómo describirías las distintas etapas que has cursado (primaria, secundaria, etc.)?
22. Participación en actividades extraescolares y otras actividades del centro

### Contexto familiar, roles y referentes

1. Miembros de la familia y tipo de familia (nuclear/extendida).
2. ¿Cuántas hermanas y hermanos tienes? ¿A qué se dedican? ¿Viven en casa?
3. ¿A qué se dedican tus padres?
4. ¿Qué han estudiado?
5. ¿Cómo es tu relación con ellos? ¿Y con tus hermanas y hermanos?
6. ¿Tienes más familia en Barcelona? ¿Qué relación tienes con ellos?
7. ¿Qué responsabilidades tienes en tu familia? ¿Y tus hermanas/os? ¿Cómo se reparten las tareas domésticas en vuestra casa?
8. ¿Puedes combinar bien tus responsabilidades familiares con las tareas escolares?
9. ¿Qué idiomas se hablan en tu casa?
10. ¿Cómo han sido las trayectorias educativas de tus hermanas/os?
11. Las otras mujeres de tu familia (madres, tías, abuelas, cuñadas, etc.), ¿han estudiado? ¿Puedes explicar por qué sí o por qué no?
12. ¿Crees que las trayectorias educativas de chicas y chicos de origen pakistaní son distintas? ¿En qué sentido? ¿Y distintas a las de otros alumnos y alumnas?
13. ¿Cómo te apoya tu familia con las cuestiones educativas? ¿Quién es tu principal persona de referencia? ¿Quién te anima y te ayuda más?
14. ¿Qué relación tiene/ ha tenido tu familia con la escuela? ¿Cómo se comunican con los profesores?
15. ¿Alguna vez has tenido dificultades para conciliar las expectativas de tu familia con las exigencias escolares?

### Expectativas y aspiraciones y planes de futuro

1. ¿Te gustaría continuar con los estudios?
2. ¿Qué te gustaría estudiar? ¿Por qué?
3. ¿Qué opina tu familia de esta elección?
4. ¿Te han orientado tus profesores/tutores? ¿De qué manera?
5. ¿Qué dirías que te aportan los estudios?
6. ¿Qué posibilidades laborales crees que te ofrecen?
7. ¿A qué te gustaría dedicarte?
8. ¿Qué opinan las personas de tu entorno de que continúes o no estudiando?
9. ¿Quiénes son tus referentes principales en temas educativos? ¿A quién acudes cuando tienes dudas? ¿Qué opiniones son las que más valoras?
10. ¿Cómo crees que ha influido el hecho de haber venido a Barcelona en tus expectativas educativas?
11. ¿Te planteas continuar tus estudios en otros países?
12. ¿Estás contenta con la educación que has recibido desde que llegaste a Barcelona? ¿Por qué?

13. ¿Crees que tendrás las mismas oportunidades que tus compañeras/os para estudiar lo que quieres? ¿Por qué?
14. ¿Y para acceder al mundo laboral?
15. ¿A qué te gustaría dedicarte?
16. ¿Actualmente trabajas?
17. ¿Por qué decidiste trabajar? ¿Cómo conseguiste el trabajo?
18. ¿Cómo ves tu futuro de aquí a 5/10 años? ¿Cómo te gustaría que fuese?

### Redes y asociacionismo

1. ¿Cómo describirías tu círculo de amistades?
2. Dime, de tus 5 personas de referencia más cercanas
  - a. Dónde viven
  - b. Qué vínculo tienes con ellas
  - c. Por qué son importantes para ti y cómo te han ayudado desde que estás en Barcelona.
3. ¿Sientes que has encontrado tu lugar en Barcelona? ¿Te imaginas tu futuro aquí?
4. ¿Te sientes muy vinculada a Pakistán? ¿Qué vínculos familiares tienes allí?
5. ¿Tienes familia en otros países? ¿Los ves a menudo?
6. ¿Te gustaría regresar a Pakistán, conocer otros países?
7. ¿Pertenece a alguna asociación?
8. ¿Cuál es el objetivo de la asociación?
9. ¿Cómo la describirías?
10. ¿Cómo es tu participación en ella?
11. ¿Qué te animó a participar?
12. ¿En qué sentido es importante para ti?

### Guion de entrevistas semi-estructuradas a profesores

1. Experiencia profesional (descripción del puesto de trabajo, tiempo en la escuela, características de la escuela, experiencias previas, etc.)
2. Experiencia con alumnas pakistaníes.
3. Descripción de las características de las experiencias educativas de las alumnas pakistaníes.
  - a. Actitudes hacia la educación
  - b. *Aula d'acollida* y problemática lingüística
  - c. Cuestiones lingüísticas
  - d. Logros educativos
  - e. Fracaso escolar
  - f. Relación con los compañeras/os
  - g. Autoestima y aspiraciones educativas
  - h. Expectativas de continuar en etapas post-obligatorias
  - i. Cuestiones de género (especificidades y comparativa alumnas/alumnos)
  - j. Problemáticas específicas
  - k. Actividades extraescolares
  - l. Absentismo escolar
  - m. Asignaturas favoritas y problemáticas
  - n. Familias
    - i. Participación de las familias
    - ii. Preocupaciones de las familias
    - iii. Alumnas/alumnos de una misma familia

- iv. Mediación intercultural
  - o. Trayectorias educativa y matrimonios concertados
  - p. Proyección laboral de las alumnas
  - q. Implicación de las alumnas en las actividades del centro
- 4. Comparativa del rendimiento de las alumnas pakistaníes con el de otros alumnos del centro.
- 5. Relaciones interculturales en el centro (grupos y relaciones de amistad interétnicas)
- 6. Formación, actividades intercultural/multiculturales (asistencia a cursos y/o organización de actividades interculturales en la escuela).
- 7. Racismo y discriminación dentro y fuera del contexto escolar (en el barrio).

### **Guion del grupo de discusión con madres pakistaníes alumnas de AFEX**

<b>Código entrevista</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Lugar de origen (zona urbana/rural)</b>	
<b>Barrio de residencia</b>	
<b>Tiempo de residencia en Barcelona</b>	
<b>Residencia previa en otros países</b>	
<b>Miembro de asociación</b>	

1. ¿Qué opináis del sistema educativo local en comparación con el de Pakistán?
2. ¿Qué aspectos valoráis más y cuáles menos?
3. ¿Qué valoración hacen vuestras/os hijas/os?
4. ¿Estáis contentas con el tipo de educación que reciben vuestras hijas/os? ¿Por qué?
5. ¿Con qué dificultades os habéis encontrado en vuestra relación con la institución escolar?
6. ¿Ha habido alguna persona que os ayudara?
7. ¿Cómo describiríais vuestra relación con el profesorado?
8. ¿Cómo os comunicáis con los profesores y otros miembros de la institución escolar?
9. ¿Participáis en las actividades que organiza la escuela?
10. ¿Este tipo de participación os parece adecuada u os gustaría que fuera diferente?

## **Guion del grupo de discusión con mediadoras´**

<b>Código entrevista</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Lugar de origen (zona urbana/rural)</b>	
<b>Ocupación</b>	
<b>Experiencia con el colectivo</b>	
<b>Distrito/barrio en el que trabaja</b>	

### **BLOQUE 1: PROCESOS DE LLEGADA**

- ¿Qué papel pensáis que juega el proceso migratorio en las trayectorias educativas, laborales y vitales de las mujeres pakistaníes? ¿Encontráis diferencias en función de la edad?
- ¿Pensáis que la posibilidad de acceder al sistema educativo en origen establece diferentes patrones de incorporación? ¿En qué sentido?
- ¿Qué tipo de trabas burocráticas y administrativas se encuentran las mujeres que quieren continuar estudiando?
- ¿Pensáis que hay franjas de edad particularmente vulnerables a estas trabas? ¿Cuáles y en qué sentido?
- ¿Cómo creéis que se podrían reducir estas trabas?
- ¿Qué otros aspectos condicionan la continuidad educativas y laboral de las mujeres pakistaníes a su llegada a Barcelona?
- 

### **BLOQUE 2. EXPERIENCIA ESCOLAR**

- ¿Cuáles pensáis que son las problemáticas habituales de las jóvenes pakistaníes en su incorporación al sistema educativo?
- ¿Qué papel juegan los dispositivos de ‘atención a la diversidad’ tanto en lo relativo al aprendizaje de las lenguas como a la socialización intercultural en la escuela?
- ¿Qué aspectos de las experiencias educativas previas o de las actitudes hacia la educación pensáis que ayudan a establecer una buena relación con la institución educativa?
- ¿Cómo consideráis que es la proporción de jóvenes que continúan estudiando en etapas post-obligatorias (alta, baja, normal...)? ¿Por qué creéis que es así?
- ¿Qué papel pensáis que juegan las expectativas de los docentes y de las familias en las trayectorias educativas de las chicas pakistaníes?
- ¿Creéis que el género es determinante en las características de las trayectorias? ¿En qué sentido?

### **BLOQUE 3: RELACIÓ FAMILIA-ESCUELA**

- ¿Qué aspectos sorprenden a las familias del sistema educativo local? ¿Cuáles creéis que son sus preocupaciones fundamentales?
- ¿Qué aspectos preocupan a los profesores y trabajadores de las instituciones educativas acerca de las alumnas pakistaníes y sus familias? ¿Qué aspectos se valoran?
- ¿Cómo describiríais la relación entre familias pakistaníes e instituciones educativas?
- ¿Con qué prejuicios os encontráis, en vuestra labor de mediadoras, tanto por parte de las escuelas como de las familias?
- ¿Cómo afectan estas confusiones y prejuicios a las trayectorias de las alumnas?
- ¿Cómo es la comunicación entre escuela y familias pakistaníes? ¿Quién suele encargarse? ¿Cómo pensáis que se podría mejorar?

### **BLOQUE 4. CARACTERÍSTICAS DEL MUNDO LABORAL**

- ¿Cuáles son los trabajos más accesibles para las mujeres de origen pakistaní en Barcelona? ¿Detectáis diferencias en función de la edad?
- ¿Cómo son las condiciones laborales más habituales? ¿Detectáis diferencias en función de la edad?
- ¿De qué manera el género condiciona las oportunidades de inserción laboral de las mujeres pakistaníes? ¿Y en comparación con mujeres de otros colectivos migrantes? ¿Y con las mujeres ‘autóctonas’?
- ¿Cómo creéis que evolucionará el panorama laboral en los próximos años? ¿Creéis que el acceso progresivo a la educación post-obligatoria supondrá un cambio en las oportunidades laborales?

### **Guion del cuestionario**

#### **Instrucciones**

- Las preguntas 10 y 11 son, exclusivamente, para mujeres que hayan estado escolarizadas en Barcelona.
- Las preguntas 17 a la 23 hacen referencia a la persona con la cual se reagrupó.

<b>Código del cuestionario</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Lugar de origen (zona urbana/rural)</b>	
<b>Barrio de residencia</b>	
<b>Tiempo de residencia en Barcelona</b>	

1. ¿Cuáles son tus idioma/s materno/s?
  - a. Punjabi
  - b. Urdu
  - c. Inglés
  - d. Otros: \_\_\_\_\_

2. ¿En qué año saliste de Pakistán?
3. ¿Cuánto tiempo llevas en Barcelona?
4. Además de en Barcelona, ¿has vivido en otros lugares fuera de Pakistán? En caso afirmativo, indica qué lugares y cuánto tiempo.
5. Situación laboral en Barcelona.
6. Profesión en Pakistán.
7. ¿Cuál es el nivel máximo educativo que cursaste en Pakistán?
  - a. Sin estudios
  - b. Primaria
  - c. Escuela media
  - d. Secundaria
  - e. Escuela de oficios
  - f. Vocacional
  - g. Estudios superiores
8. ¿Estudiaste inglés en la escuela?
  - a. Sí, todas o casi todas las asignaturas eran en inglés
  - b. Mucho
  - c. Poco
  - d. No
9. ¿Has continuado estudiando desde que llegaste a Barcelona? ¿Qué tipo de formaciones has cursado?
10. ¿A quién acudes para resolver dudas acerca de temas relacionados con la educación?
11. ¿Quién te ayuda/ **ayudaba** a comunicarte con los interlocutores del centro escolar?
12. Nivel de castellano (marca un casilla)

Nulo	Básico	Medio	Buen dominio
------	--------	-------	--------------

13. Nivel de catalán (marca una casilla)

Nulo	Básico	Medio	Buen dominio
------	--------	-------	--------------

14. Estado civil
  - a. Soltera
  - b. Casada
  - c. Divorciada/separada
  - d. Viuda
  - e. Otros: \_\_\_\_\_
15. ¿En qué año te casaste?
16. ¿Llegaste a Barcelona por reunificación familiar? En caso afirmativo, indica con quién te reagrupaste.
  - a. No
  - b. Sí (marido)
  - c. Sí (padre)
  - d. Sí (otros, indicar): \_\_\_\_\_
17. ¿En qué año salió tu marido/padre (persona con la que te reunificaste) de Pakistán?



18. Además de en Barcelona, ¿ha vivido tu marido/padre (persona con la que te reunificaste) en otros lugares fuera de Pakistán? En caso afirmativo, indica cuánto tiempo.
19. ¿Por qué motivo vino tu marido/padre (persona con la que te reunificaste) a Barcelona?
- Motivos económicos
  - Motivos familiares
  - Seguridad
  - Mejor acceso a la educación
  - Mejor acceso a la sanidad
  - Otros: \_\_\_\_\_
20. ¿Cuánto tiempo lleva tu marido/padre (persona con la que te reunificaste) en Barcelona?
21. ¿A qué se dedicaba tu marido/padre (persona con la que te reunificaste) en Pakistán?
22. ¿A qué se dedica en Barcelona?
23. ¿Quién le ayudó a venir a Barcelona?
24. Indica si ya tenías familiares, conocidos, amigos etc. cuando llegaste a Barcelona.
- No, ninguno
  - Vecinos
  - Amigos
  - Conocidos
  - Parientes: \_\_\_\_\_ ¿Qué parientes?
25. Marca con quiénes de estas personas vives:
- Pareja
  - Hijos
  - Padres
  - Hermanos
  - Otras personas de tu familia
  - Personas que no son de tu familia
26. ¿Cuántos hijos e hijas tienes?

Nº Hijas	Nº Hijos

27. ¿A quién acudes cuando tienes algún problema en la escuela?
28. ¿Quién te ayuda a comunicarte con los interlocutores del centro escolar?
29. ¿Pertenece a alguna asociación o acudes a alguna asociación de manera regular? En caso afirmativo, indica su nombre.
- No
  - Sí: \_\_\_\_\_
30. ¿Cuánto tiempo llevas en la asociación?
31. ¿Qué tipo de vinculación tienes con esta asociación?
- Equipo directivo
  - Colaboradora
  - Acudes semanalmente
  - Acudes mensualmente
  - Acudes de vez en cuando

## ANEXO II: Formularios de consentimiento

### Información para las familias de las participantes

El objetivo de este estudio es investigar los procesos de llegada a Barcelona de un grupo de mujeres pakistaníes y analizar los aspectos que condicionan sus experiencias educativas. Para ello, se realizará una entrevista en la que se abordarán cuestiones socio-demográficas, así como aspectos del proceso migratorio, la incorporación a la escolaridad y las perspectivas educativas.

La responsable de este estudio es la investigadora predoctoral Marina Arrasate Hierro-Olavarría, miembro del grupo de investigación MIRAS (Mediació, Interpretació i Recerca a l'Àmbit Social). La investigación se enmarca dentro de su proyecto de tesis doctoral, codirigido por la doctora Marta Arumí Ribas del Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios Culturales y el doctor Hugo Valenzuela García del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Una vez acabada la investigación, la información recogida será anonimizada.

Esperamos que este trabajo contribuya a visibilizar las características del acceso a la educación de las mujeres pakistaníes y a mejorar el conocimiento que se tiene de la comunidad pakistaní de Barcelona.

### Consentimiento informado (entrevista)

**Su hija no tiene ninguna obligación de participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria. Puede decidir dejar de participar en el estudio en cualquier momento.**

La identidad de su hija será confidencial. Si tiene preguntas o dudas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con Marina Arrasate ([marrasateha@gmail.com](mailto:marrasateha@gmail.com)).

Le rogamos que firme el presente consentimiento:

- He leído la descripción del estudio y decido libremente participar.
- He tenido la oportunidad de pedir aclaraciones sobre el estudio
- Entiendo que puedo detener el estudio en cualquier momento. Igualmente, entiendo que puedo pedir que los datos de mi hija sean retirados de la investigación sin tener que dar explicaciones.
- Entiendo que la información que proporcionada es confidencial.
- Recibiré una copia de este documento para conservar.

Autorizo a (nombre del participante) \_\_\_\_\_ a participar en el estudio.

\_\_\_\_\_  
Firma tutor/representante legal

\_\_\_\_\_  
Fecha

### **Información para las participantes (mayores de edad)**

El objetivo de este estudio es investigar los procesos de llegada a Barcelona de las mujeres pakistaníes establecidas en la provincia y analizar cómo estos procesos condicionan su acceso a la educación. Para ello se realizará una entrevista en la que se abordarán cuestiones socio-demográficas, así como aspectos del proceso migratorio, la incorporación a la escolaridad y las perspectivas educativas.

La responsable de este estudio es la investigadora predoctoral Marina Arrasate Hierro-Olavarría, miembro del grupo de investigación MIRAS (Mediació, Interpretació i Recerca a l'Àmbit Social). La investigación se enmarca dentro de su proyecto de tesis doctoral, codirigido por la doctora Marta Arumí Ribas del Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios Culturales y el doctor Hugo Valenzuela García del Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Una vez acabada la investigación, la información recogida será anonimizada.

Esperamos que este trabajo contribuya a visibilizar las características del acceso a la educación de las mujeres pakistaníes y a mejorar el conocimiento que se tiene de la comunidad pakistaní de Barcelona.

### **Consentimiento informado (entrevista)**

**Usted no tiene ninguna obligación de participar en este estudio. Su participación es completamente voluntaria. Puede decidir dejar de participar en el estudio en cualquier momento.**

Su identidad será confidencial. Si tiene preguntas o dudas acerca de este estudio, puede ponerse en contacto con Marina Arrasate ([marrasateha@gmail.com](mailto:marrasateha@gmail.com)).

Le rogamos que firme el presente consentimiento:

- He leído la descripción del estudio y decido libremente participar.
- He tenido la oportunidad de pedir aclaraciones sobre el estudio
- Entiendo que puedo detener el estudio en cualquier momento. Igualmente, entiendo que puedo pedir que mis datos personales sean retirados de la investigación sin tener que dar explicaciones.
- Entiendo que la información que proporciono es confidencial.
- He sido informada de que recibiré una copia de este documento para conservar.

Nombre del participante \_\_\_\_\_

Firma del participante o su representante legal \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_



