

Carme Expósito

Pedagogía en la intervención socioeducativa con mujeres inmigradas

Resumen

La base de este texto es el trabajo educativo con mujeres inmigradas realizado desde 1998, en Granollers y municipios de alrededor. Recoge resultados de la investigación efectuada dentro del Master en Educación e Inmigración Intercultural, Universitat de Barcelona (2003) dirigido por Mary Nash y que mostró la relación entre las dificultades de inclusión y las diferencias educativas de las mujeres marroquíes y subsaharianas, no alfabetizadas, de origen rural preferentemente, llegadas a raíz del reagrupamiento familiar. Se entrevistan a 20 mujeres, de Marruecos, Senegal y Gambia, de 30 años de mediana y que llevaban residiendo en Cataluña entre 2 y 13 años. Paralelamente, son entrevistados profesionales –asistentes sociales, comadronas, pediatras y educadores –, que conocen y tratan de forma significativa a estas mujeres.

Palabras clave

Cohesión social, Diferencia cultural, Inclusión, Intervención socioeducativa, Participación social

Pedagogia en la intervenció socioeducativa amb dones immigrades

La base d'aquest text és el treball educatiu amb dones immigrades realitzat des de 1998, a Granollers i municipis del voltant. Recull resultats de la investigació efectuada dins del Màster en Educació i Immigració Intercultural, Universitat de Barcelona (2003) dirigit per Mary Nash i que va mostrar la relació entre les dificultats d'inclusió i les diferències educatives de les dones marroquines i subsaharianes, no alfabetitzades, d'origen rural preferentment, arribades arran del reagrupament familiar. S'entrevisten 20 dones, del Marroc, Senegal i Gàmbia, de 30 anys de mitjana i que feia que residien a Catalunya entre 2 i 13 anys. Paral·lelament, són entrevistats professionals –assistents socials, llevadores, pediatres i educadors –, que coneixen i tracten de forma significativa aquestes dones.

Paraules clau

Cohesió social, Diferència cultural, Inclusió, Intervenció socioeducativa, Participació social

Pedagogy in socio-educational intervention with women immigrants

The basis of this text is ongoing educational work with women immigrants being carried out in Granollers and surrounding municipalities, starting in 1998. It includes the results of research for a Masters in Intercultural Education and Immigration at the University of Barcelona (2003), directed by Mary Nash. This highlighted the relationship between problems with inclusion and educational difference suffered by Moroccan and Sub-Saharan women, illiterate and often of rural origin, arriving as a result of family reunification. Interviews were held with twenty women from Morocco, Senegal and The Gambia (average age 30) who had been living in Catalonia for between 2 and 13 years. Parallel interviews were held with professionals - social workers, midwives, paediatricians and educators - who knew and had significant dealings with these women.

Key words

Social cohesion, Cultural difference, Inclusion, Socio-educational intervention, Social participation

Autora: Carme Expósito

Artículo: Pedagogía en la intervención socioeducativa con mujeres inmigradas

Referencia: Educación Social, núm. 31 pp.

Dirección profesional: Associació Cultural Amics de l'Àfrica
Torràs i Bages, 11. 08400 Granollers. amics_delafrica@hotmail.com

▲ Introducción

Este texto toma como base el trabajo educativo con mujeres inmigradas que vengo realizando desde el año 1998, principalmente en Granollers y municipios de alrededor. Sin embargo, recoge algunos de los resultados del trabajo de investigación que se realizó dentro del Master en Educación e Inmigración Intercultural, Universitat de Barcelona (2003) dirigido por la catedrática Mary Nash y que mostró la relación entre las dificultades de inclusión y las diferencias educativas de las mujeres marroquíes y subsaharianas, no alfabetizadas, de origen rural preferentemente y que habían llegado a raíz del reagrupamiento familiar. El mismo consistió en entrevistas realizadas a 20 mujeres, de Marruecos, Senegal y Gambia, de 30 años de mediana y que hacía que llevaban residiendo en Cataluña entre 2 y 13 años. Paralelamente se realizaron entrevistas a profesionales que por su ámbito de trabajo –asistentes sociales, comadronas, pediatras y educadores -, conocen y tratan de forma significativa a estas mujeres.

Las mujeres inmigradas de origen africano

Granollers tiene una población de 57.473 habitantes cuyo 10,89% corresponde a personas que han llegado de países empobrecidos. Es el segundo municipio del Vallés Oriental con más población inmigrada residente, detrás de Canovelles con el 12,75% , seguido por Montornès del Vallès con el 9,64 % y Les Franqueses del Vallès con el 7,50% respectivamente¹ .

Por países de origen, la primera comunidad es la marroquí con un 25,9% sobre el total de población inmigrada y la segunda la senegambiana si se considera un mismo ámbito geográfico con el 16,2%. Dentro de cada comunidad el 38,9 % corresponde a mujeres marroquíes y el 24% a mujeres senegambianas² .

Hablar de las mujeres en general es arriesgado porque existe una gran diversidad de situaciones y serían necesarios estudios muy parciales para poder hacer valoraciones fieles a una realidad compleja³ . Con todo, se observa que las mujeres inmigradas que llegan de Marruecos y Senegambia desde un medio rural y que no han sido alfabetizadas en origen⁴ presentan muchas similitudes respecto a su proceso de inclusión en la sociedad de llegada. Estas mujeres son las más visibles pero también las más invisibles. Se hacen visibles a través de su diferencia cultural que se constata a través de la indumentaria y el mantenimiento de la tradición ya que reproducen las tareas en origen, ahora en otro contexto. Son invisibles por la baja participación social, la desigualdad en el acceso a los recursos comunitarios normalizados y el bajo capital relacional fuera de su comunidad.

Las dificultades de inclusión de estas mujeres responden a factores endógenos⁵ como la falta de recursos formativos, el desconocimiento de la lengua, y sus especificidades culturales diferentes a las de nuestro entorno pero también, en

gran medida, debido a factores exógenos como, por ejemplo, la reglamentación de Extranjería que las sitúa en una situación de dependencia y de diferencia hacia las mujeres autóctonas, las dificultades económicas y sociales con las que se encuentran, las actitudes racistas y de incompreensión del otro y los acontecimientos internacionales que agravan la percepción que el autóctono tiene del extranjero, tanto más si éste es musulmán.

Estas dificultades se constatan de forma específica si nos detenemos en conocer cuál es su relación con el entorno próximo, qué uso hacen de los Servicios y cómo acceden a los recursos comunitarios. En definitiva, muestran su precariedad y desigualdad en relación con la población autóctona que no se ve afectada por alguna problemática concreta⁶



Especificidades de aprendizaje y necesidades educativas

Para luchar contra las desigualdades y para favorecer la cohesión social es imperativo abocar recursos y medios a aquellas personas que más lo necesitan. En este sentido se encuentran a faltar programas educativos suficientemente coherentes que ofrezcan herramientas para la participación activa de estas mujeres en el nuevo entorno donde ahora viven. Con frecuencia lo que se articulan son respuestas de cariz paternalista, reaccionando contra la exclusión con medidas asistenciales y paliativas que parten de las carencias que conviene compensar y no de sus recursos y sus posibilidades reales y esto lo que provoca es estigmatización y cronificación.

Con la diversificación de orígenes en la llegada de mujeres extranjeras en nuestro país y el incremento importante de mujeres sudamericanas con otras características de funcionamiento cultural, con capital humano *útil* para desarrollarse con rapidez en nuestra sociedad y con el interés que cada vez más suscitan las trabajadoras sexuales y las jóvenes –las hijas de familias inmigradas –, existe el riesgo de que las mujeres más necesitadas (las madres de estas jóvenes y adolescentes del futuro⁷) continúen al margen de las medidas que se implementen en el futuro ocupando el espacio *invisible* reservado a aquellos que no tienen medios para incorporarse a los cambios rápidos de una sociedad en transformación permanente.

Ahora que la inmigración ya se considera un hecho estructural de las sociedades occidentales y dado que en nuestro país ya existe un buen número de personas que hace unos cuantos años que residen aquí, conviene empezar a diseñar programas que no se limiten a la primera acogida. Hay mujeres que hace ya cinco y más años que viven en Cataluña. Son ciudadanas de derecho, pero no pueden ejercer una ciudadanía activa por las dificultades y problemas que arrastran y que no han podido resolver, muchas veces porque se hace muy difícil para ellas conseguir un puesto de trabajo con ciertas garantías –factor esencial para la inclusión social de cualquier persona - y por la falta de habilidades sociales y emocionales para hacer frente a las exigencias de nuestra sociedad.

Son ciudadanas de derecho, pero no pueden ejercer una ciudadanía activa

Con la mujer inmigrada que no se encuentra en la fase del proceso de adaptación, no se trata sólo de enseñar la lengua, ni de alfabetizar (proceso lento y que necesita de mucha constancia y tiempo), sino de trabajar habilidades personales y competencias instrumentales que tienen que ver sobre todo con su condición de mujer y con su experiencia de vida.

En la intervención socieducativa que se lleve a cabo con ellas, en primer lugar conviene trabajar las competencias de partida en la medida que esto nos permitirá conocer sus recursos y potencialidades como sujetos activos y creará una interacción rica en expresiones vivenciales porque por encima de otros aspectos lo que es realmente importante es lo que somos como seres humanos.

La mujer africana tiene asignada desde su nacimiento una función social determinada: nace y se educa en el convencimiento de que existe para servir a los demás, para ser hija, esposa y madre. A esto tenemos que añadir la edad de casamiento que suele situarse, en general, entre los 15 y 16 años, con lo que su evolución como mujer no tiene nada que ver con la mujer occidental. Pasa de niña a adulta con responsabilidades conyugales y familiares sin gozar de un espacio intermedio que aquí está destinado a formarse y decidir lo que se quiere hacer a la vida. En origen esto no es un problema en la medida que culturalmente es lo que hay que hacer, pero en la sociedad de llegada estos valores pierden sentido y se comienzan a cuestionar muchas cosas. Otro aspecto importante entre las mujeres subsaharianas es que la gran mayoría de los esposos son polígamos: a veces conviven en destino con dos mujeres, aunque lo más frecuente es que tengan una mujer o mujeres en origen y otra aquí. Emocionalmente no creo que sea un problema para las mujeres, sí que lo es el hecho de que los esposos marchan largas temporadas a su país y, con frecuencia, la mujer que está aquí queda desprotegida y, muchas veces, sin recursos.

Respecto a las tareas desarrolladas en origen podemos decir que la mayoría de mujeres marroquíes no han trabajado fuera del espacio doméstico; sin embargo, algunas eran costureras en sus domicilios y era una forma de obtener recursos propios. En cambio las mujeres subsaharianas todas han trabajado, normalmente, en el campo y tienen un buen conocimiento de los procesos agrícolas que siguen el arroz, el cacahuete y los productos de huerta. Algunas acompañaban a sus madres a vender los productos en el mercado local o lo hacían ellas solas.

“Yo en mi país trabajé en el campo y también venía los productos en el mercado local. El ritmo de trabajo allá es muy diferente al que se exige aquí: cuando uno está cansado o no te encuentras bien dejas de trabajar. No existen horarios establecidos.”

(Fatou⁸ con pasaporte senegalés nació en Guinea Conackry. Tiene 27 años. Llega a Cataluña en 1997).

“Me gustaba mucho trabajar en el campo, no como ahora siempre en casa. Antes estaba en contacto con la naturaleza y aunque trabajaba duro con el cacahuete jamás me dolía algo. Aquí siempre tengo dolor de cabeza, dolor en las piernas... no me encuentro bien”.

(Hafida., 39 años, Marruecos. Llega a Cataluña en 1996)

Estas mujeres no han asistido a la escuela formal por diferentes razones: el padre no lo quería –muchas veces por falta de medios -, no había escuela en su pueblo o no tenían tiempo⁹. Es posible que algunas mujeres asistieran a la escuela coránica donde se enseñaban las prescripciones del Islam pero no a leer o escribir, que era una actividad reservada a los hombres.

Hay que remarcar como un aspecto importante en su dinámica el cambio que experimenta su vida en el momento en que los maridos inician el proyecto migratorio. Es frecuente que cambien de residencia cuando se casan ya que la costumbre es que vayan a vivir en casa de sus suegros. Cuando el marido emigra quedan al amparo de la familia política y si el marido no envía suficiente dinero pueden ser una carga añadida; también se observa como en muchos casos pasan a un estado de fuerte dependencia por parte de la suegra y sus cuñados.



“ Cuando me casé a los 15 años me fui a vivir en casa de mis suegros. Cinco años después mi marido emigró a España. Al principio había muchos problemas porque mi marido no tenía papeles y trabajaba en el campo esporádicamente, por lo que enviaba poco dinero. Después todo cambió. Yo llegué a Cataluña en 1995, sin visado. Fui de Dakar a Canarias, de Canarias a Madrid, de Madrid a Portugal y de Portugal a Barcelona. Tengo cinco hijos, dos niñas están en mi país”.
(Bommu, 29 años, Senegal)

En este contexto algunas mujeres han luchado por su autonomía e independencia aunque fuese bajo el referente del marido en la distancia¹⁰. En África subsahariana y en el medio rural lo cierto es que es difícil que una mujer viva de forma más independiente con sus hijos, ya que la organización del espacio doméstico no lo permite.

“Me casé en 1982 y me trasladé a vivir a un pueblo próximo a mi domicilio en casa de los suegros. En 1990 mi marido decide venir a España. Me quedo con su familia y lo pasé muy mal: me controlaban todo el día y no me dejaban salir fuera de casa. Cuando hablaba con mi marido siempre lloraba. En 1994 construimos una casa propia dentro del recinto familiar y entonces vivo con más independencia con mis tres hijos hasta 1997 que vengo a Cataluña”
(Hafida, Marruecos)

Esta breve aproximación a su situación sociocultural en origen, nos tiene que servir para comprenderlas y para entender el esfuerzo que han de hacer cuando se trasladan a un medio tan diferente al que ellas conocen y nos muestra sus limitaciones para participar con cierta normalidad en este nuevo contexto aunque lleven ya unos cuantos años residiendo. Pero en ningún caso quiere decir que no sean conscientes de su realidad, ni que no tengan capacidades para mejorar sus vidas. Hemos de pensar que una gran mayoría son mujeres muy jóvenes, con la energía suficiente para aprender y con la curiosidad necesaria para descubrir y conocer otros comportamientos y formas de hacer. Este deseo

Actualmente, además, muchas mujeres quedan fuera de las actuaciones que dependen del Departamento de Trabajo en la medida que para acceder necesitan la tarjeta del paro. Antes la daban a las mujeres con autorización de residencia, ahora ya no.

El por qué de esta débil efectividad de las acciones educativas existentes, puede ser el resultado de las consideraciones siguientes:

- No responden a sus necesidades
- No se ajustan a sus realidades cotidianas. Si no se tienen en cuenta sus dinámicas, las intervenciones que se lleven a cabo con ella no darán los resultados esperados. Por ejemplo, se dice que son poco constantes en la asistencia o que están poco motivadas... y esto puede ser verdad en algún caso concreto, pero no en todos. Estas mujeres tienen realidades familiares y sociales particulares donde la prioridad principal es hacerse cargo de su familia, no tienen medios para pagar guarderías, no tienen a ningún familiar que se ocupe de los pequeños cuando están enfermos y, además, tienen embarazos muy continuados, con lo que interrumpen las acciones que han iniciado y vuelven a comenzar cuando pueden. Si encuentran algún trabajo por precario que sea, si pueden lo aprovechan y esto también pasa por ser una prioridad ante su formación.
- ¿Qué lengua hay que utilizar? ¿El castellano? ¿El catalán? Según los actores implicados en la gestión de los programas o cursos dirigidos a la mujer inmigrada la lengua utilizada es una u otra, lo que se convierte en un problema añadido porque no acaben de aprender ninguna de ellas. Tendría que haber una mayor coordinación de los agentes implicados en un mismo territorio, municipio, para resolver un tema tan importante y que, en este momento, no ha sido pactado con la seriedad y el respeto que exigen las acciones dirigidas a personas adultas.
- Se observa, en general, que hay técnicos y responsables políticos poco formados en las pautas socioculturales de las personas inmigradas y la realidad que las rodea más allá de los problemas públicos que se producen, así como la derivación de la gestión de los programas a empresas poco especializadas en inmigración.
- Cuando son programas financiados por la administración se continúan valorando resultados cuantitativos, a corto plazo, la mayoría engañosos bajo estadísticas que ocultan la realidad de las actuaciones desarrolladas¹¹.
- Se olvida la perspectiva de género que es el punto de partida en las acciones dirigidas a mujeres. En una sociedad de derecho hay que conseguir que todos se puedan beneficiar de lo que la sociedad pone al alcance de sus ciudadanos y ciudadanas y las mujeres sólo pueden ejercer derechos si son como lo más autónomas posible y pueden adquirir competencias sociales y profesionales. No hemos de olvidar que en nuestro país el crecimiento del sistema educativo y el aumento de la enseñanza formal entre las mujeres ha sido el instrumento que ha permitido su inserción activa fuera del espacio doméstico.



Las acciones educativas existentes no responden a sus necesidades

¿Qué necesidades educativas tiene así esta mujer más allá del aprendizaje de la lengua y la lectoescritura?¹²:

- Adquirir competencias y habilidades sociales que le permitan posicionarse como ciudadana de derecho en el espacio donde vive. Si estamos hablando de mujeres que ya hace unos cuantos años que residen en nuestro país, quiere decir que conocen los recursos básicos a los que tienen acceso, pero no los utilizan correctamente. Para poder hacerlo y dado que es difícil para ellas entender nuestro funcionamiento burocrático, mundo complejo incluso para muchas personas autóctonas, hay que explicar con la máxima claridad posible para qué sirven y especialmente hay que animarlas a buscar soluciones en sus dificultades: preguntando y pidiendo explicaciones sin vergüenza, buscando ayuda externa cuando es posible, sin tener que sentirse ni diferentes ni inferiores a nadie en el trato que han de recibir.
- Sentirse valorada por lo que es, como cualquier individuo único y rico en experiencias y saberes.
- Conocer la diversidad del mundo donde vive mediante ejemplos desde su mundo cotidiano.
- Darse cuenta de la evolución que experimentamos todas las mujeres a lo largo de la vida y en qué momento se encuentra ella para visualizar qué camino le queda aún por recorrer.
- Conocer sus limitaciones y la realidad en la que vive que, muchas veces, es una realidad dura y poco generosa con aquel que más necesidades tiene.
- Identificar las competencias adquiridas desde que vive en nuestro país, siempre desde la visión de la ganancia personal.
- Descubrir las aportaciones que ella puede hacer partiendo de su bagaje personal y cultural.
- Ganar seguridad y autoridad en el medio donde ahora vive.

Todo este trabajo sobre las habilidades sociales y emocionales de la mujer inmigrada han de tener por objetivo alcanzar aunque sea a largo plazo, su inserción laboral porque en una gran mayoría de situaciones para ella es la primera necesidad¹³.

Sus limitaciones formativas y sus dificultades determinadas por su universo cultural y por su condición de mujeres pobres, influyen en las personas autóctonas para contratarlas, sobre todo cuando esta mujer no ha tenido ninguna experiencia laboral previa y proviene de un medio rural donde ha sido socializada bajo unos parámetros diferentes a los de la cultura occidental. La realidad es que son muy poco competitivas laboralmente con lo que tienen muy pocas opciones laborales.

“No tengo suerte, no tengo suerte. Ya sé que no tengo permiso de trabajo, pero muchas mujeres no lo tienen y encuentran trabajo. Yo busco para limpiar y esto que si la hora se paga a 6€, yo las cobraría a 4€. No me importa, tengo muchos problemas y necesito trabajar”.

(Naima, Marruecos. Hace cuatro años que vive en Cataluña)



Cuando tiene la suerte de encontrar un trabajo, en general tiene problemas para conciliar su vida laboral y familiar especialmente si su marido no la acompaña.

“ Hace siete años que vivo en Cataluña y tengo autorización para trabajar pero no he trabajado nunca. Hace unos días me avisaron para hacer una sustitución en una Mutua haciendo tareas de limpieza. Estuve muy contenta porque era la primera experiencia laboral. Mi horario era de las 17.00 a las 24.00h. Sólo trabajé un día porque tengo tres hijos pequeños y mi marido no se quería hacer cargo de ellos por la noche. Lloré mucho ya que según él no era una buena madre y no quería asumir mis responsabilidades. No pude continuar. No volveré a buscar trabajo hasta que mis hijos sean un poco más crecidos”.

(Djeneba, Senegal, 27 años. Llega a Cataluña en 1998).

Pero en otras situaciones las mujeres han luchado para conseguir sus objetivos.

“Cuando empecé a trabajar, mi horario era compatible con el de mi marido y, por tanto, podía quedarse con los niños. Me dijo que buscara una canguro porque él tenía cosas a hacer y no podía tener cuidado cada día de sus hijos. Yo le contesté que yo no trabajaba para pagar una canguro sino para mejorar la vida de mis hijos. No tuve que pagar ningún canguro y, además, dado que salgo tarde del trabajo me viene a buscar cada día”.

(Moussu, Senegal. Tiene 26 años y llega a Cataluña en 1995).

Con todo, los sectores donde encuentran trabajo y las condiciones, horarios y sueldos, hace que sean trabajos de muy poca calidad que difícilmente aceptaría una persona autóctona. Por esta razón y si se considera que estas mujeres también tienen derecho a beneficiarse de la igualdad de oportunidades y bajo el referente de justicia social, sería necesario implementar programas formativos que contemplasen además de la iniciación al mundo laboral, iniciativas para la autoocupación. Si se parte de sus competencias de partida, de las que ha adquirido en su país de origen y se conocen sus estrategias para optimizar sus recursos culturales en un nuevo contexto, es efectivo diseñar acciones que se ajusten a sus necesidades y posibilidades y esto las hará reales y operativas. En este sentido, con medios, asesoramiento y formación podrían iniciar trabajos más dignos y rentables en aquellos sectores donde ellas puedan desarrollarse con más facilidad. Este enfoque tiene que empezar a contemplarse en los programas que en este momento se realizan en distintos municipios a través de los Servicios de Promoción Económica especialmente, y a través del soporte del *Departament de Treball* de la Generalitat de Catalunya.

Con medios, asesoramiento y formación podrían iniciar trabajos más dignos y rentables

Pautas para la intervención socieducativa desde la perspectiva de género

Cada vez más se siente hablar de la necesidad de implementar políticas de igualdad entre hombres y mujeres que han de afectar a todos los ámbitos de la sociedad catalana. Esto quiere decir integrar la perspectiva de género en todo lo que tiene que ver con la realidad cotidiana de todas las personas y que debe concretarse en actuaciones específicas que tengan por objetivo eliminar las desigualdades e incorporar la promoción de la igualdad a todas las acciones que se puedan diseñar.

Se hace evidente incluir la perspectiva de género en la práctica socieducativa a ellas dirigida si queremos superar no sólo desigualdades, sino también su invisibilidad

Esta necesidad responde a la situación de vulnerabilidad que sufren muchas mujeres y a las posibilidades que tienen de quedar excluidas socialmente ante situaciones de precariedad laboral, maltratos y débil entorno relacional entre otros. Con las mujeres inmigradas que son más vulnerables, en tanto que el género pero también la etnia o el origen son elementos que pueden potenciar situaciones de exclusión social, se hace evidente incluir la perspectiva de género en la práctica socieducativa a ellas dirigida si queremos superar no sólo desigualdades, sino también su invisibilidad y contribuir a la desconstrucción de la consolidación de estereotipos de género.

Precisamente las mujeres que hacen más evidente su singularidad cultural son consideradas como un todo homogéneo, bajo una visión estereotipada que no se corresponde con la realidad. En parte es consecuencia de la débil interrelación que mantiene con el resto de la población. Si sólo nos fijamos en su aspecto exterior y no sentimos curiosidad para conocer sus pensamientos y sus inquietudes, es normal que hagamos una lectura pobre de su cultura y de lo que ella representa. En el mejor de los casos podemos escuchar lo de *pobres mujeres* como si estuviesen condenadas a ocupar el espacio que las otras mujeres ya hace tiempo que hemos dejado atrás.

Como cualquier persona estas mujeres son alegres, charlatanas, serias, tímidas, malcaradas, inteligentes, extravertidas, solidarias, egoístas, atrevidas, transgresoras... y todos los adjetivos que pueden aplicarse a un ser humano. Como mujeres presentan los mismos problemas y anhelos que cualquier mujer y son plenamente conscientes. No juega en absoluto, un rol pasivo pese a que bajo esta calificación se quiera naturalizar su desigualdad. Por esto si la acción educativa que se lleve con ella parte de su condición de mujer, la dinámica que se establece es mucho más productiva en tanto que ella se siente protagonista y, sobre todo, le permite hacer aportaciones desde su experiencia como persona, tenga más o menos formación formal o no la tenga en absoluto.

Conocer como gestionan sus conflictos desde la propia interpretación de los hechos y la cosmovisión de la realidad, es un recurso muy valioso para ayudarlas a mejorar su situación.

“Jamás aconsejaría a una buena amiga que se separase de su marido aunque él la maltratase. Los problemas serían muy graves después. En origen, los problemas de la pareja se tratan con la comunidad familiar que es la que hace de mediadora y trata de encontrar una solución. Aquí las mujeres estamos solas, hemos de aguantar porque estamos lejos del núcleo familiar y no está bien que una mujer viva sola. Fácilmente sería rechazada y aislada por su comunidad.”
(Binta, Senegal, 24 años. Llega a Cataluña en 2001).



“Mi marido es siete años mayor que yo. Me casé con él por la voluntad de mi madre, ya que yo quería a otro hombre. Tengo seis hijos, pero no le he querido nunca. Me maltrata psicológicamente: no me da dinero y siempre me gritaba. Si tuviese recursos ya hace tiempo que me habría separado, lo que pienso hacer cuando mis hijos sean mayores y puedan trabajar”.
(Lubna, Marruecos, 36 años. Llega a Cataluña en 2000).

La diversidad de interpretaciones ante uno mismo hecho nos muestra la diversidad de pensamientos y de sensibilidades. Por ejemplo, sobre la poligamia encontramos las siguientes valoraciones:

“Por encima de todo quería venir a España, incluso pensé en venir en patera. No me importa que mi marido tenga otra mujer en Marruecos, ni tampoco me importa si me deja porque ahora tengo el permiso de residencia y trabajo”.
(Rachida, Marruecos. Casada dos veces)

“A ninguna mujer le gusta que su marido se case con otras mujeres”.
(Binta, Senegal)

“A mi no me importa que mi marido tenga otra mujer porque es viejo, si fuera joven ya sería otra cosa”
(Khadidia, Gambia. Tiene 24 años y su marido 50)

“Los hábitos están cambiando con la emigración de los hombres. Por ejemplo, es imposible reagrupar a las mujeres bajo la misma categoría de esposa. Esto hace desistir a los hombres de casarse más veces. También comienza a retrasarse la edad de casamiento. Sólo si los abuelos quedan solos (no tienen hijas o jóvenes), es responsabilidad del hijo volver a casarse para dejar una mujer en origen y pueda ocuparse de sus personas mayores”.
(Fanta, Senegal. Tiene 28 años. Llega a Cataluña en 1999).

“Para la mujer africana no se concibe que viva sola, no es admisible. Por esto es absolutamente lícito que una mujer acepte que su marido tenga más mujeres. Es preferible a quedarse sola”.
(Rokia, 21 años, Guinea Conakry . Llega a Cataluña en 2001).

Los ejemplos podrían ser infinitos, pero lo importante es conocer la riqueza en la diversidad de lo concreto porque, cuando se llega a lo general, la distancia entre unas y otras se hace cada vez más pequeña.

Como ya hemos comentado, las acciones educativas dirigidas a la mujer inmigrada son diversas: conocimiento del entorno y posicionamiento en la nueva realidad, trabajo de competencias básicas, enseñanza de la lengua, herramientas para la inserción laboral... Según el tipo de acción que se lleve a cabo será necesario utilizar una metodología u otra y si bien cada vez más se trabaja en nuevos métodos y didácticas de aprendizaje, se encuentra a faltar una pedagogía específica y adaptada que debería estar en la base de toda intervención socieducativa¹⁴.

El primer objetivo es que estas mujeres tengan en el aula una actitud de aprendizaje

En este sentido el primer objetivo es que estas mujeres tengan en el aula una actitud de aprendizaje. Su estado de ánimo les ha de llevar a constituirse en sujetos activos del proceso que están siguiendo. Así la educadora/facilitadora ha de trabajar para entusiasmar, inquietar, recuperar, expresar, apasionar, problematizar y siempre partiendo de la realidad cotidiana y del trabajo de las emociones, herramienta importante cuando se trabaja con mujeres.

Las emociones y los sentimientos juegan un papel muy importante ya que normalmente estas personas están desarraigadas y lejos del soporte familiar y comunitario que tenían en origen. La emotividad cohesionan el grupo y genera compromiso y actitudes positivas. Aparte de conseguir resultados, el objetivo final es conseguir las mayores posibilidades de expresión: vivencial, personal y grupal... esto elevará la autoestima, desinhibirá y dará seguridad.

Trabajar la seguridad y mostrar que existen posibilidades de cambio provoca la reflexión y la interiorización de lo que realmente está pasando y, a partir de aquí, es más fácil cambiar comportamientos¹⁵.

En esta dinámica educativa es fundamental que la educadora/facilitadora conecte, sea empática - como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra -, a través del diálogo desde un mismo plan de igualdad, desde el respeto y el reconocimiento de su experiencia de vida, sus ideas, formas de pensar y aportaciones. Siempre yendo de lo individual, particular, para llegar a lo colectivo y general: la condición de ser mujer que es universal.

Conclusiones

La sociedad española y catalana ya no puede rehuir su responsabilidad ante el hecho migratorio alegando la poca experiencia en la gestión de esta realidad. Un buen número de personas, ya hace una década o más, que residen en nuestro país, lo que permite definir dinámicas sociales y el análisis de esta adaptación para diseñar programas y acciones ajustados a las necesidades de estas personas, poder prever conflictos y, al mismo tiempo, facilitar la inclusión a las mujeres que continúan llegando, bajo el referente de la experiencia de las que ya lo han hecho anteriormente.

Respecto a la mujer inmigrada se hace evidente la necesidad de abrir vías de investigación en los ámbitos de la inmigración femenina que son más invisibles, como por ejemplo las mujeres reagrupadas que suelen quedar relegadas al espacio doméstico.

Ahora que tanto se habla de *buenas prácticas* en las acciones que persiguen trabajar contra la desigualdad es fundamental en la práctica educativa partir de unos *criterios pedagógicos* que han de servir para construir dinámicas positivas, con el objetivo de conseguir cambios sociales que nos permitan avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias. Estos se pueden resumir en este *decálogo para la intervención socioeducativa con mujeres inmigradas* (africanas y no alfabetizadas).



1. Tener el convencimiento que todas las personas somos iguales y, por tanto, se ha de actuar desde un plano de igualdad porque cambian las formas, pero no el fondo.
2. Puesto que todas somos mujeres todo lo que se quiera transmitir ha de partir del género: de nuestras inquietudes, problemas y anhelos como mujeres, en tanto que sujeto universal por encima de cualquier especificidad cultural. La esencia ha de estar por encima de la existencia.
3. El aula es el espacio para el intercambio y, tanto o más importante que aportar nuevos conocimientos, lo es el hecho de saber, preguntarnos cómo estamos, qué nos pasa y cómo podemos encontrar una solución si de esto se trata. La curiosidad sobre nosotros y lo que nos rodea ha de convertirse en el hilo conductor de cualquier estrategia educativa.
4. Todas las personas tenemos experiencias de vida. Éstas son muy valiosas ya que nos conforman como sujetos activos, llenos de potencialidades y recursos, por lo que es fundamental recogerlas y valorarlas para encontrar nuevas posibilidades en un nuevo contexto social.
5. El aprendizaje de la lengua es fundamental, pero con frecuencia se invierten esfuerzos en querer que estas mujeres pasen de ser analfabetas a mujeres alfabetizadas bajo los parámetros de nuestra cultura occidental y, muchas veces, los resultados son decepcionantes ya que el aprendizaje de la lectoescritura es un trabajo lento, más en la edad adulta, y cuando éste parte de una base débil por las dificultades inherentes en la comprensión sociolingüística de aquel que proviene de un medio donde el proceso de socialización no tiene nada que ver con el de la mujer occidental. Por esto, paralelamente al aprendizaje de la lengua conviene trabajar habilidades sociales entendidas como las estrategias necesarias para alcanzar la categoría de ciudadanas de derecho en el entorno inmediato en el que se vive.
6. Por consiguiente el objetivo principal ha de ser el de despertar conciencias y descubrir capacidades para interactuar con el resto de ciudadanos y ciudadanas desde la igualdad por el hecho de ser seres humanos, no importa cuál sea nuestro color de piel, ni nuestra adscripción identitaria y religiosa que es algo privado e individual.

7. La estigmatización y los estereotipos acompañan a la mujer con menos recursos y a la que hace más evidente su singularidad étnica y cultural, pero nadie escoge el lugar donde nace, ni el medio donde se ha hecho persona adulta... y esto es nuestra riqueza como individuos si somos valoradas por lo que somos y no por lo que representamos. Aprender a valorarse una tal como es y a no tener miedo ante lo que se desconoce es una herramienta importante para moverse en un espacio no exento de dificultades.
8. En el espacio de aprendizaje se trabajará el cuestionamiento de todas las verdades absolutas y se buscarán siempre los caminos de encuentro que nos ayudarán a relativizar posicionamientos cerrados sobre las distintas situaciones y formas de vida que existen. Esto es posible si se parte de lo cotidiano, de los ejemplos que la convivencia y el día a día ponen a nuestro alcance, rehuendo explicaciones abstractas y alejadas de nuestras posibilidades de comprensión.
9. Dado que mayoritariamente se trata de mujeres jóvenes, lo que quiere decir llenas de inquietudes, energía y proyectos de futuro, es necesario trabajar desde el pasado—que es básico para tener conciencia de lo que somos—, para situarnos en el presente y proyectar nuestro futuro gestionando nuestra realidad familiar y de acuerdo con el que podemos en función de nuestras posibilidades reales.

- Es necesario aportar, en cualquier tarea educativa, elementos que ayuden a estas mujeres a vivir con dignidad, a insertarse en una sociedad con más recursos que la propia, pero fuertemente individualizada
10. Ante la situación de falta de infraestructuras, de recursos y servicios y derechos básicos de las personas en las sociedades de origen y que condiciona una forma de relacionarse y de vivir, ya que estas carencias se suplen por las redes comunitarias y las relaciones de solidaridad entre la familia y la comunidad; es necesario aportar, en definitiva, en cualquier tarea educativa, elementos que ayuden a estas mujeres a vivir con dignidad, a insertarse en una sociedad con más recursos que la propia, pero fuertemente individualizada y que excluye con facilidad a aquel que tiene más dificultades por los motivos que sean. El género y la etnia o el origen, ya lo hemos señalado, se convierten en elementos que potencian niveles más altos de vulnerabilidad y de intensidad en los niveles de inclusión y luchar contra la exclusión social, bajo el principio que no es algo natural de los pueblos, tendría que estar en la base del proyecto o programa educativo que se quiera poner en marcha.

Carme Expósito Molina

Master en Inmigración y Educación Intercultural

Miembro colaborador del grupo de investigación consolidado
“Multiculturalismo y Género”, Universitat de Barcelona

Bibliografía

Aixelà, Yolanda (2000), *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

Aixelà, Yolanda (2001), “Cuando los hombres emigran ...”. Discursos y prácticas en torno al reconocimiento social y familiar de las mujeres en Marruecos. OFRIM/Suplementos, Dirección General de Servicios Sociales, junio 2001, pp. 184-197.

Besalú, Xavier (2000), “Famílies africanes, països multiculturals”, en *Quaderns d'Educació Contínua*, pp. 33-43. Diputació de València. València.

Besalú, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*. Editorial Síntesis. Madrid.

Casamitjana, Montserrat; Casanovas, Miquel; Formariz, Alfons (2005), *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la desigualtat*. (Debats/9). Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

El Khayat, Rita (2004), *La mujer en el mundo árabe*. Icaria editorial. Barcelona.

García-Cano Torrico, María (2002), “Mujeres inmigrantes actoras y creadoras del proceso de integración socio-laboral. Estudio de la “formación para el trabajo” en contextos de inmigración”, en García Castaño, F.J.; Muriel López, C. (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Vol. II. Actas del III Congreso sobre la inmigración en España. Laboratorio de Estudios Interculturales. pp.615-626. Granada.

Guigon, Jean-Louis (2004), “La educación, clave de la modernización. La universalización de los sistemas educativos del Magreb es la clave de la modernidad sin renunciar a la historia y a las prácticas sociales, locales y religiosas”, en *Afkar/ideas*, núm. 4, otoño, pp.84-88. Madrid.

Goodale, Gretchen (1995), “Educación y Formación para las niñas en África”, en *Africa Internacional*, núm. 18: La mujer en el África subshariana, pp. 177-193. Iepala. Madrid.

Juliano, Dolores (2004), *Excluidas y marginales*. Ediciones Cátedra. Madrid.

Kaplan, Adriana (1998), *De Senegambia a Cataluña*. Fundació “la Caixa”. Barcelona.

Kaplan, Adriana (2000), *Consequences of a global adult Education Strategy: the case of rural african women in Spain*, ponencia presentada en el Seminario Educational Strategies, families and population dynamics. Acto organizado por el Comité International de Coopération dans les Recherches Nationales en Démographie (CICRED) y celebrado en Ouagadougou (Burkina Faso) en noviembre de 1999. (Papers de demografia, 175). Universitat Autònoma de Barcelona, Centre d'Estudis Demogràfics. Bellaterra.

Kaplan, Adriana (2002), *Els processos migratoris. Una motivació econòmica: senegambians a Catalunya*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

Lacoste-Dujardin, Camille (1998), “Mujeres bereberes: del rigor patriarcal a la innovación”, en Raha, Rachid Ahmed: *Mujer Tamazight y fronteras culturales: estudios acerca del status de la mujer bereber y de sus condicionamientos culturales*. pp. 29-41. Servicio de publicaciones. Ciudad Autónoma de Melilla.



- Les femmes migrantes et la création d'activité** (2002). Migrations Etudes, núm. 104. Ministère de l'Emploi et la Solidarité, France.
- López, Anna** (coord.) (2000), *Deu anys de l'Escola Samba Kubally*. Universitat de Girona. Girona.
- Pajares, Miguel** (dir.) (2003), *La inserción laboral de las personas inmigradas en Cataluña*. CCOO-CERES. Barcelona.
- PAPERS**, Revista de Sociología, núm. 60, Barcelona, Universitat Autònoma, 2000. Monográfico sobre la inmigración femenina en Europa.
- Parella Rubio, Sonia** (2003), *Mujer, inmigrante y trabajadora: la doble discriminación*. Anthropos. Barcelona.
- Ramírez, Ángeles** (1998), *Migraciones, Género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid.
- Ribas, Natalia** (1999), *Las presencias de la inmigración femenina. Un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Icaria. Barcelona
- Santamaría, Enrique** (2002), *La incógnita del extraño. Una aproximación sociológica a la "inmigración no comunitaria"*. Anthropos. Barcelona.
- Subirats, Joan** (dir.) (2004), *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Fundació "La Caixa". Barcelona.

¹ Según datos facilitados por el *Consell Comarcal del Vallès Oriental* a 1 de enero de 2004. A 1 de enero de 2005 y según datos provisionales facilitados por la *Taula d'Accollida* del Ayuntamiento de Granollers la tasa de población inmigrada se situaba ya en el 12% en este municipio.

² Datos provisionales *Taula d'Accollida* del Ayuntamiento de Granollers a 1 de enero de 2005.

³ Determinada por la singularidad de cada ser humano: aptitudes, actitudes, entorno familiar, experiencias vividas... y, además, porque la realidad y la adscripción identitaria de la mujer marroquí y senegambiana es muy diversa en función de la etnia a la que pertenece: árabe, amazica, mandinga, serahule, fula, etc.

⁴ Según datos facilitados por el Plan Estratégico del Ayuntamiento de Granollers a 1 de enero de 2003, la población femenina de la ciudad mayor de 16 años y según nivel de estudios presentaba las siguientes datos: el 40,4% de las mujeres marroquíes, el 51,3% de las mujeres senegalesas y el 72% de las mujeres gambianas no tenían estudios.

⁵ PARELLA RUBIO, S. (2003, 157): *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. En general el proyecto del reagrupamiento familiar pretende reproducir en la sociedad receptora el modelo de organización familiar existente en origen, esto aísla enormemente a la mujer y dificulta su integración.

⁶ Las dificultades de inclusión de la mujer marroquí y senegambiana se encuentran explicadas más ampliamente a la adaptación del trabajo de investigación antes citado, que se presentó en forma de ponencia en el IV Congreso de la Inmigración en España (Girona, noviembre 2004) y que se puede consultar en: www.udg.edu/congres_immigració.

⁷ Trabajar con la mujer inmigrada tiene efectos multiplicadores. Con buenos programas educativos los resultados que se obtengan beneficiarán en primer lugar a sus hijos, su núcleo familiar y, evidentemente, toda la población en función de la interacción permanente necesaria que hemos de mantener con el entorno inmediato. BESALÚ, X (2002, 167): *Diversidad cultural y educación*. Este autor indica como el fracaso escolar de los hijos de inmigrantes africanos se sitúa entorno del 60%, casi el doble del total de la población escolar.

CASAMITJANA, M; CASANOVA, M; FORMARIZ, A (2005, 42-43): *La formació de persones adultes a Catalunya: propostes per afavorir la participació i evitar la*

desigualtat. Entre otros datos que indican la vinculación entre niveles educativos y desigualdades, este estudio muestra la estrecha relación entre el nivel formativo de los padres y los resultados escolares de los hijos. Así, si se ofrecen recursos educativos a estas madres se están ofreciendo también indirectamente a sus hijos. La adaptabilidad de los hijos e hijas de familias inmigradas no está exenta de dificultades y las madres siempre son una parte muy importante en su educación.

- ⁸ El nombre de las mujeres no corresponde a su verdadera identidad.
- ⁹ La tarea principal de las niñas mayores en África es ayudar a la madre en las tareas de la casa, cuidar a los hermanos pequeños o ayudar a las hermanas mayores si estaban casadas. En el medio rural tradicionalmente no se valora que las niñas vayan a la escuela, ya que como hemos comentado su rol social y económico es otro. En la actualidad la situación está empezando a cambiar, pero en Marruecos, Senegal o Gambia por poner unos ejemplos la tasa de analfabetismo femenino es aún muy alta, concretamente la de Marruecos es la más alta de todos los países del Magreb.
- ¹⁰ AIXELÀ, Y. (2000): “*Cuando los hombres emigran...Discursos y prácticas en torno al reconocimiento social y familiar de las mujeres en Marruecos*”.
- ¹¹ Por ejemplo, por el *Departament de Treball* y dentro de lo que se conoce como “Acciones Integradas” una persona que trabaje sólo una jornada (ETTs) durante el Programa que se lleve a cabo, ya consta como una inserción.
- ¹² La lengua como vehículo de comunicación ha de ser la excusa que permite actuar desde otros ámbitos, esto quiere decir que cualquier aprendizaje facilitará la mejora de la expresión y comprensión oral y también la escrita cuando sea posible.
- ¹³ Hay quien considera que ciertas mujeres inmigradas no quieren trabajar por cuestiones culturales. Esto puede ser verdad en casos particulares, pero no lo es en general. Las mujeres *amazics* es cierto que se mantienen más cerradas en su entorno familiar y son muy fieles a las prácticas culturales de origen, donde el marido es el responsable del sostenimiento económico de la familia. Con todo, en destino las cosas cambian: el coste de la vida es elevado (en general, hay que mantener a dos familias: la de aquí y la que ha quedado en el país) además de otras variables como puede ser paro o enfermedad del marido, por ejemplo. Para las mujeres subsaharianas concretamente, el trabajo les da autonomía y libertad en la medida que son ellas las que gestionan sus ganancias, así pueden viajar a su país cuando lo desean y ver a la familia y a los hijos que han quedado en origen, si es el caso. Ofrecerle herramientas para facilitar su inserción laboral si así lo desea, es garantía de igualdad y cohesión social.
- ¹⁴ Cuando se trabaja con estas mujeres, la primera impresión que se tiene es la falta de motivación por el propio aprendizaje. Conviene decir que, con frecuencia, no tienen conciencia de sus aptitudes, ni han desarrollado habilidades ni destrezas que se obtienen cuando se ha seguido un proceso de escolarización normalizado, al margen de los problemas cotidianos que hace que se concentren poco y no muestren aparentemente, interés por lo que están haciendo. A veces encuentro compañeras que comentan sus dificultades para conseguir que las mujeres aprendan algo, y esto es cierto si se organiza el aula bajo el referente escolar. Con ellas es necesario mucha energía para entusiasmarlas, que se obtiene por el simple convencimiento de lo que se está haciendo, es necesario adaptarse a las características del grupo y a las individualidades que lo conforman, entender su ritmo y conocer cómo se comunican y cuáles son sus pautas de comportamiento.
- ¹⁵ Si queremos que la lucha para la igualdad y contra los maltratos llegue a todas las mujeres por igual, hemos de tener el convencimiento de que las prácticas culturales no determinan de forma absoluta la discriminación que sufren. La realidad es que no tienen herramientas ni medios para cambiar situaciones. Por ejemplo, un hecho cultural nada positivo como es la práctica de la ablación sólo puede dejar de ponerse en práctica si las mujeres tienen información y se las hace reflexionar sobre lo que representa para la vida de una mujer. Desde el propio convencimiento y no con medidas punitivas, la ablación acabará siendo un testimonio y no una práctica real.

