

PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD: EXPERIENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LAS ALUMNAS ESPAÑOLAS MUSULMANAS

PEDAGOGY OF ALTERITY: EXPERIENCES IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE FEMALE SPANISH MUSLIM STUDENTS

Salam ADLBI SIBAI

Facultad de Educación
Universidad Complutense de Madrid
salam_ads@hotmail.com

Resumen:

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia. En ella se estudia la identidad e integración de un grupo de mujeres universitarias españolas que forman parte de la minoría religiosa musulmana.

Aquí se exponen las experiencias que estas mujeres han vivido durante su formación académica, con el objetivo de contribuir a la mejora de la práctica pedagógica en lo que atañe a la atención a la diversidad en el aula.

En la introducción se explican los objetivos y se hace mención al vacío que existe en cuanto a investigaciones que estudian la misma temática en el ámbito académico español. Posteriormente se expone la metodología utilizada, en este caso, la científico-cualitativa. Finalmente, se concluye con una serie de consideraciones finales en las que se plantean los principios de la pedagogía de la alteridad o inclusión para superar la visión estereotipada que existe sobre las alumnas de confesión musulmana.

Palabras clave: Alumnas musulmanas; Experiencia académica; Estereotipos; Pedagogía de la alteridad.



Abstract:

This paper reports a portion of a wide research. This research focuses on the identity and integration of Spanish women who are part of the religious Muslim minority studying at universities. The paper discusses the experiences of these women during their academic life in relation to their personal identity. Furthermore, the aim is to make this research useful for improving teacher's pedagogical practices responding to the classroom diversity.

The objectives of this research are explained in the introduction. Additionally, It is claimed that there is a gap in Spain regarding this kind of researches and topics. Latter on, the research methodology is displayed: the scientific-qualitative one. After that, the interviews' application results are unfolded. Finally, there is a final section in which some approaches of the pedagogy of alterity or inclusion are proposed to overcome the stereotype that exists over the Muslim female students.

Keywords: Female Muslim Students; Academic Experience; Stereotypes; Pedagogy of Alterity.



1. INTRODUCCIÓN

La investigación de la cual se extrae el artículo que aquí se presenta tiene como objeto de estudio la identidad y los procesos de integración de mujeres universitarias españolas musulmanas de entre dieciocho y treinta y seis años. Existe diversidad en relación a su lugar de nacimiento; primero, mujeres que han nacido en España, mientras sus padres proceden del extranjero; segundo, mujeres cuyos padres también son españoles al igual que ellas (siendo este caso el de la mayoría de las entrevistadas ceutíes y melillenses, así como algunas de las informantes madrileñas y valencianas cuyas madres son españolas); y tercero y último, mujeres que han nacido en países de habla árabe y mayoría musulmana¹ y han emigrado a España en su infancia o adolescencia. Es importante señalar estos detalles, ya que nos indican que este colectivo no presenta desafíos en cuanto a la lengua ni la cultura españolas, ya que son las suyas propias.

Siguiendo un planteamiento similar al de Lafromboise, Coleman y Gerton (1993), el objetivo del artículo es dar a conocer las principales experiencias que han vivido estas mujeres en el ámbito académico, con una pretensión: que sean útiles para enriquecer la práctica pedagógica en lo que atañe a la atención a la diversidad en el aula. Nos centramos principalmente en las vivencias que guardan relación con los elementos étnicos de su identidad personal (Berry, 1980; Massot Lafon, 2003).

En el análisis de su identidad e integración se tiene en cuenta, por un lado, la imagen mediática que existe sobre su religión en general y sobre las mujeres que la profesan en particular (Said, 2005; Ali, 2006; El-Madkouri Maataoui, 2009), y por otro, se utiliza una perspectiva *decolonial* como desafío para repensar y redefinir su realidad cotidiana (Mignolo, 2007; Grósfoguel, 2008). Según esta perspectiva, la *colonialidad* surge en los siglos XV y XVI con el despliegue del Sistema-Mundo Moderno-Colonial. Este nombre, según Quijano (2000a,b), hace referencia a un sistema internacional global intrínsecamente colonial, patriarcal y racista, que institucionaliza la sustracción y transferencia sistemáticas de los recursos materiales, culturales y humanos de dos terceras partes del mundo hacia una minoritaria tercera parte de la humanidad, para el beneficio de la misma (Esteva y Prakahs, 1998). Este sistema se encuentra ligado a unas redes de significado, imágenes y discursos, que lo generan y legitiman. Estos discursos parten de la incuestionable superioridad de lo europeo/estadounidense y funcionan a partir de marcos variables, binarios y antitéticos (como por ejemplo identidad/alteridad, normalidad/anormalidad o democráticos/retrógradas) (Castro-Gómez y Grósfoguel, 2007; Adlbi Sibai, 2012). En el presente estudio nos servimos de este marco concretamente en lo que respecta a la imagen binaria y antitética en la que se sitúa a la

¹ La inmigración musulmana en España procede principalmente de países árabes a diferencia de otros países europeos, como por ejemplo Inglaterra, donde la mayoría de su inmigración musulmana procede de países como Pakistán, India y Bangladesh (Latorre Catalán, 2008).



población diana del mismo (como miembros de una minoría) en relación al conjunto de la sociedad.

Por otro lado, los conceptos clave de la presente investigación son los siguientes: identidad, ciudadanía, integración y pedagogía de la alteridad o inclusión; a continuación presentamos resumidamente a qué nos referimos cuando utilizamos cada uno de ellos.

1.1 Conceptos clave

La identidad no puede estudiarse como un mosaico, sino que es única y posee una estructura multidimensional, es decir, “está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir otro tanto en el hecho de que es única, y de la que vivimos como un todo. La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera” (Maalouf, 2008, 34).

No se puede hablar de identidad sin hablar de ciudadanía, la cual se puede entender en coherencia con la definición de identidad, de la manera en la es propuesta por Bartolomé Pina: “ésta se entiende no sólo como estatus, garante de unos derechos y responsabilidades, sino como un proceso dinámico, desarrollado a diversos niveles, que proporciona a las personas un sentimiento fuerte de pertenencia a una comunidad política y exige la participación libre y consciente de todos los miembros de esa comunidad para la resolución de los problemas públicos que les afectan” (Bartolomé Pina, 2004, 72).

De esta manera, por un lado, “desde un punto de vista democrático, la identidad étnica de una persona no constituye su principal identidad” (Abdallah-Preteille, 2001, 31), y por otro, se evitan los errores de confundir y reducir la identidad a la ciudadanía (Grosser, 1999; Bartolomé Pina, 2001) e identificar identidad con nacionalidad (Castells, 2000; Rodríguez Lestegás, 2008c).

Otro concepto a destacar es el de integración, como señala Ramadan: “no se trata de ponerse de acuerdo, no se trata de fundar una única asociación cajón de sastre, ni de pasar por alto nuestras historias y nuestras estructuras respectivas...; nada de eso, se trata de respetarnos en nuestras diferencias y en nuestras diversidades y de encontrar, puntual o temporalmente, o incluso según los ámbitos implicados, orientaciones y compromisos comunes” (Ramadan, 2002, 290).

Desde una perspectiva decolonial, frente a la modernidad/colonialidad, no solamente se critica la lectura binaria de la realidad, sino que paralelamente se propone reconstruirla en base a su misma condición heterogénea. Esto supone no aceptar que los conceptos de identidad, ciudadanía e integración se expliquen en términos de asimilacionismo, multiculturalismo o marginación (Adlbi Sibai, 2010a, b; Berry, 1980, 1992, 1995;



Martiniello, 1998; Van Oudenhoven; Karin y Bram, 1998; Phinney, Horenczyk, Liebkind, Vedder, 2001; Álvarez, 2002; Zagefka y Brown, 2002; Ramadan, 2002; Massot Lafon, 2003), sino en términos de convivencia e intercambio entre iguales. A continuación, se presenta en la siguiente tabla los distintos modelos propuestos por varios autores, en los que se puede ver cómo en los modelos de asimilación, separación y marginación existe un rechazo de algún componente de la identidad, lo que conlleva inevitablemente a un desarrollo desequilibrado de la misma, lo que dificulta una interacción social activa y saludable (Rojas Marcos, 2007):

| Modelo de Berry | Varios autores | Modelo de Masson Lafot | A modo de resumen |
|-------------------------|-------------------|--|---|
| Asimilación | Asimilacionismo | Mimetización | Rechazo del componente étnico de la identidad |
| Separación | Multiculturalismo | Evasión Imaginaria | Rechazo del componente nacional de la identidad |
| Integración-Convivencia | Interculturalismo | Sentimiento de pertenencia a los dos lugares | Aceptación de todos los componentes de la identidad |
| Marginación | | | Rechazo de todos los componentes de la identidad |
| | | Confusión | “Entre dos aguas” |
| | | Múltiple Pertenencia | “Ciudadana del mundo” |

Tabla 1. Modelos de integración. Fuente: Tesis doctoral: Adlbi Sibai, Salam, 2013.

El último concepto a delimitar es el de pedagogía de la alteridad o inclusión.

El ámbito escolar es uno de los lugares más propicios para organizar y planificar encuentros interculturales en los que tenga lugar un intercambio activo y constructivo de ideas y experiencias (Jordán Sierra, 2003). De ahí la necesidad de poner el acento en una pedagogía de la alteridad o inclusión, vinculada al cultivo de una serie de valores



sólidos tales como el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad, recordando que es fundamental el actuar con los demás, y no sobre ellos, independientemente de que nuestra intención sea ayudarles. El desarrollo de estos valores es posible a través de un paradigma intercultural que conceda prioridad y haga más hincapié en las relaciones entre las personas que en sus diferencias (Abdalla-Pretcille, 2001). Para ello, es preciso entender la construcción de la identidad y la ciudadanía como tarea multidimensional y compleja que supone la participación responsable de toda la sociedad y desde todos los ámbitos. Esta desafiante tarea se propone desde una pedagogía de la alteridad o inclusión, cuyos elementos clave son: el conocimiento mutuo como base, la aceptación como condición, la valoración como impulso, la cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte y finalmente, la ciudadanía intercultural como proceso (Bartolomé Pina, 2004). En definitiva, como señala Rodríguez Lestegás (2008a) una pedagogía de la alteridad supone no solamente el respeto de la cultura del otro, sino también la aceptación y acogida de su persona.

Finalmente, hacemos referencia al estado de la cuestión. Tras la consulta de cuatro bases de datos², hemos podido concluir y demostrar que existe un vacío en lo que respecta al estudio de la identidad e integración de mujeres universitarias de la minoría religiosa musulmana de España; ya que los trabajos encontrados³ se centran en la inserción social y laboral de mujeres musulmanas inmigrantes económicas o en la escolarización, identidad y convivencia de adolescentes, hijos e hijas de familias inmigrantes⁴; de ahí su necesidad y pertinencia, ya que tanto los retos como los objetivos de unos y otros colectivos son bien distintos.

2. METODOLOGÍA

La recogida e interpretación de datos se ha basado en la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico (Ruiz Olabuénaga, 2009). En coherencia con este paradigma, se ha utilizado una metodología cualitativa; concretamente la técnica de la entrevista en profundidad (Alonso, 2003). Desde esta perspectiva, el yo narra historias

² TESEO (Base de Datos de Tesis Doctorales del Ministerio de Educación), CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa, perteneciente también al Ministerio de Educación), los Sumarios ISOC (producidos por el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)) y CISNE (catálogo de la Universidad Complutense de Madrid).

³ Tales como Bartolomé Pina y Panchón, 1995; Bartolomé Pina, 2001; Mijares Molina, 1999; Massot Lafon, 2003; Martín Muñoz, 2003; Rodríguez Martínez, 2004; Acevedo Cantero, 2006; Aparicio Gómez y Torno Cubillos, 2006; García Vega, 2009; Colectivo Ioé y CIDE, 2003; Elejabeitia Tavera, 2006.

⁴ Existen también estudios que se centran exclusivamente en el *hiyab* (Relaño Pastor y Garay, 2006), o en los estereotipos que existen sobre las mujeres musulmanas (Moualhi, 2000; Ali, 2006). Así como investigaciones que estudian en general a la comunidad musulmana de Madrid, como por ejemplo Bermúdez Montoya, B. (2006); y trabajos que analizan la estabilidad emocional, la identidad y la integración de niños, jóvenes y adultos que viven entre dos culturas (Aronowitz, 1984; Berry, 1980, 1992; Markstrom-Adams y Beale Spencer, 1990).



en las que se auto incluye; pero no se trata de una mera repetición de lo vivido y aprendido, sino que, según el interaccionismo simbólico, la entrevista representa la capacidad de iniciativa personal en cada individuo para enfrentarse a sus retos cotidianos de una manera creativa y novedosa, independientemente del contexto que le rodea.

La población diana en la que se centra la investigación no se encuentra recogida como tal en ninguna estadística nacional, autonómica o institucional universitaria. Al no poder determinar el número de la misma, no hemos podido beneficiarnos totalmente de una metodología cuantitativa⁵. No obstante, al ser el objetivo fundamental el análisis en profundidad de la vida académica de estas mujeres y no generalizar los resultados a una población más amplia, no ha supuesto obstáculo alguno para la investigación (Valles, 1999). Por otro lado, siguiendo el planteamiento de Walford (2001), a pesar de no ser posible generalizar en el sentido estadístico de la palabra, sí es factible, a través de una descripción detallada de la población diana y su contexto, intentar alcanzar una cierta transferibilidad a otros contextos similares.

Esta realidad nos ha llevado a recurrir al procedimiento de investigación llamado por los teóricos “bola de nieve o red de conocidos” para localizar a las entrevistadas (Santamarina y Marinas, 1994). Nos pusimos en contacto con algunas asociaciones juveniles, tales como Jóvenes Musulmanes de Madrid (Adlbi Sibai, 2009) y de Valencia y la Asociación *Badr* en Melilla, que nos facilitaron los contactos de mujeres que cumplieran con el perfil buscado.

No se han entrevistado a todas las mujeres localizadas porque en la aplicación de las técnicas cualitativas no tiene sentido añadir unidades sin un motivo específico, ya que la cantidad no supone un aumento de la calidad de la información, dado que cada individuo es indivisible e intercambiable; por tanto la validez no surge de la generabilidad sino de su significatividad, *referibilidad* y aplicabilidad concretas (Callejo, 1995).

Cuarenta y cuatro mujeres fueron entrevistadas. Todas ellas grabadas, con permiso previo de todas las participantes, y posteriormente transcritas a través del programa Olympus DSS player, constituyendo así cada entrevista un archivo DSS Olympus. La duración media de las entrevistas ha sido una hora y media.

Las preguntas han constituido un guion abierto; se ha llevado a cabo una entrevista de carácter individual, holística y no directiva (Alonso, 2003). Las preguntas han sido las siguientes: ¿han tenido experiencias, tanto favorables como desfavorables, con profesores en los niveles educativos de primaria, secundaria y la universidad,

⁵ En la investigación más amplia hemos recurrido a los cuestionarios para construir un perfil del colectivo, en lo que respecta principalmente a datos demográficos y de otra índole (Adlbi Sibai, 2013).

relacionadas con los componentes étnicos de su identidad?; ¿han influido estas experiencias en su futuro académico y profesional?; ¿cuáles son las actitudes del profesorado hacia estas alumnas?; ¿influyen en el profesorado los estereotipos y prejuicios que existen sobre las mujeres de confesión musulmana a la hora de tratar con sus alumnas? Por otra parte, las preguntas que como método han guiado las conversaciones con las entrevistadas han sido principalmente: ¿con qué adjetivos describiría su experiencia en las etapas educativas de primaria, secundaria y la universidad?; cuéntenos experiencias con profesores que haya vivido en estas tres etapas y que considere usted favorables; cuéntenos experiencias con profesores en estas tres etapas que considere usted desfavorables.

La elección del método de análisis de los datos ha sido el análisis del discurso (Van Dijk, 2000; Sánchez Martín, 2005; Ruiz Olabuénaga, 2009). Con respecto a las categorías utilizadas para el mismo han sido: experiencias durante los distintos niveles formativos (primaria, secundaria, universidad); autoestima y confianza-desconfianza; profesorado, tacto pedagógico y pedagogía de la alteridad o inclusión; racismo, estereotipos y prejuicios.

3. RESPUESTAS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presenta una selección representativa de la recogida de datos junto con su análisis.

3.1.- *Experiencias con el profesorado: autoestima y confianza-desconfianza*

Las experiencias relatadas por las entrevistas y que ellas consideran favorables han sido frecuentes; tales como las siguientes: “la experiencia en el colegio fue buena, con muchos amigos, estuve con ellos desde que empecé con cuatro años hasta los dieciséis y bien. Una etapa positiva, era concertado cristiano, de religiosas y aunque no es tu religión, pero también educan en valores, y en la creencia, además es conocer otra religión, otra cultura” (Nisrin: 23 años, no usa *hiyab*, licenciada en administración y dirección de empresas, nació en Madrid, de padres marroquíes musulmanes).

En EGB, he sido muy feliz, he estado con los mismos compañeros desde primero hasta octavo, juntos, estupendo, muy bien y muy feliz. Además era una niña apañada y siempre me llevaba los premios y muy bien y con mi profesora que nunca la olvidaré estupendo. Muy feliz. Recuerdo que teníamos un grupito con unos lazos muy unidos y siempre hacíamos las cosas juntos, éramos cristianos y musulmanes aunque me parece ridículo decirlo (Luna: 29 años, no usa *hiyab*, psicopedagoga, nació en Castellón, de padres españoles musulmanes).

Las razones principales que explican las experiencias favorables vividas por las entrevistadas en el ámbito académico son cuatro.

La primera, la confianza de sus profesores en su capacidad para alcanzar el éxito académico: “fue una época de aprendizaje, feliz y donde me enseñaron muchos valores. La primera profesora aún la tengo grabada, yo era una niña muy asustadiza, entonces ella creyó en mí, me valoró, y me hizo ver que yo podía con eso, que ella confiaba en mí” (Maisa’; 24 años, usa *hiyab*, diplomada en óptica y optometría, nació en Madrid, su padre es sirio musulmán y su madre española musulmana).

“Un profesor de inglés, me tenía mucha confianza, una vez hicimos un examen de dos partes, un día y al día siguiente otro, pero era la fiesta de final del mes de Ramadán, y yo no fui, entonces me dio el examen y me dijo “hazlo en tu casa, yo confío en ti”, ¡y esa confianza a mí me dejó alucinada! Entonces lo hice en casa, sin mirar ningún libro claro (risas) y se lo entregué, la confianza que me dio ese día se me quedó para siempre” (Kinda; 19 años, usa *hiyab*, estudiante de farmacia, nació en Marruecos, de padres marroquíes musulmanes).

La mejor experiencia fue en primero de la ESO con un profesor que era de ciencias naturales (...) fue el que más me ayudó, porque me traía diccionarios de árabe y español y en los exámenes conseguía que otros alumnos que sabían árabe me pusieran las preguntas también en árabe, o algunas frases o palabras así claves, me hacía exámenes a lo mejor orales en vez de escritos. O sea cambió todo el sistema para mí, para que me adaptase, me hizo sentir muy a gusto” (Baana; 20 años, no usa *hiyab*, estudiante de magisterio, nació en Marruecos, de padres marroquíes musulmanes).

La segunda, las referencias positivas a elementos de su identidad personal: “mi profesora de quinto y sexto me marcó también y nunca lo olvidaré, porque fue cuando por primera vez dimos la época del Islam en España y nos lo explicó muy, muy, muy bien y con mucha, mucha tolerancia y mucho tacto (...) que dijera tantas cosas positivas, me dejó impresionada” (Soraya; 22 años, no usa *hiyab*, estudiante de medicina, nació en Madrid, de padres palestinos musulmanes).

La tercera, la atención especial a desencuentros con otros compañeros a raíz de su identidad religiosa y cultura familiar: “tuve un profesor en tercero, creo que ha sido uno de los que más me ha marcado en la vida, porque se portaba muy bien conmigo, cogía ejemplos positivos de la historia, intentaba no utilizar la palabra moros, cuando escuchaba uno de mis compañeros diciéndola les regañaba, se preocupaba mucho por mí y claro me hacía sentir bien” (Ikram; 21 años, no usa *hiyab*, estudiante de magisterio, nació en Argelia, de padres argelinos musulmanes).

Muchas de estas experiencias se pueden entender en el contexto de explicaciones académicas como la de A. Woolfolk (1999). Esta autora señala que los niños que pertenecen a una minoría cultural y/o religiosa, están acostumbrados a escuchar y aceptar mensajes devaluatorios sobre su cultura familiar, afectando así negativamente a su autoestima. De modo que maestros como los de Soraya e Ikram, que escogieron ejemplos positivos de la historia para favorecer la convivencia del presente, con su tacto



y sensibilidad pedagógicas (Van Manen, 1998) han contribuido, por un lado, al fortalecimiento de su orgullo étnico y por consiguiente a su confianza en sí mismas, y por otro, a evitar que tanto ellas como sus compañeros adquieran la idea de que las diferencias equivalen a deficiencias.

Este precepto es una de las bases de la pedagogía de la alteridad o inclusión, cuyas bases se vislumbran en los comportamientos de algunos de los profesores de las entrevistadas.

Una experiencia positiva fue cuando me puse el *hiyab*, no estuvieron en contra mía, sino que me apoyaron, incluso los profesores me dijeron que si te ocurre algo, nosotros te defendemos aunque eso suponga la expulsión de los alumnos que te hagan daño (Tania; 18 años, usa *hiyab*, estudiante de filología árabe, nació en Burgos, de padres palestinos musulmanes).

Y la mejor fue con la profesora de educación física, era una profesora que tenía muy en cuenta las confrontaciones de este tipo, y una vez un niño me insultó, me llamó *mora*⁶, que cuando no encontraban nada con lo que insultarte a ti que tenías una cara rara o un nombre raro pues te insultaban con eso. Y se lo dije a esta profesora y le apuntó en el cuaderno de disciplina, me sentí muy bien la verdad y fui aposta a decírselo a esa profesora porque sabía que le iba a abrir expediente, porque claro se lo hubiera dicho a otra y no me hubieran hecho ni caso (Fairus; 22 años, no usa *hiyab*, estudiante de psicología, nació en Madrid, padre marroquí musulmán, madre española musulmana).

La última y cuarta razón es la oportunidad que le conceden sus profesores para dar su opinión sobre temas relacionados con su identidad personal y cultura familiar:

⁶ Algunas entrevistadas ni siquiera sabían lo que significaba el término “mora” como Kinda que relata la siguiente experiencia con compañeros: “experiencias negativas, sobre todo con gente fascista, o sea que no aceptaba el hecho de que yo sea de fuera, de que usara el *hiyab*, siempre utilizaban la misma frase “qué haces en España, quítate el *hiyab*, vuelve a tu país, *mora* de mierda” (...) llegas a casa mal, me sentía mal, al principio, luego era como si me hubiera acostumbrado a que me insultaran, ya lo veía normal. (...) ni siquiera sabía qué significaba “mora”, a mí la gente me decía *mora* y yo le preguntaba a mi amiga “¿qué quiere decir *mora*?”, y ella me contestaba “tú”, y yo “¿qué?” y luego ya empecé a entender que nos veían diferentes, y empecé a conocer también la fama que tienen los árabes en España (...) Empecé a escribir muchos artículos en la revista del instituto, escribía un montón, y siempre hacía carteles y los colgaba en las paredes del instituto, con mi amiga marroquí, escribíamos artículos sobre lo que es el Islam, para que la gente empezara a entender lo que es, y empezara a acercarse a él, y no lo viera solamente como lo pinta la tele, así como terrorista, las frases que siempre utilizan”.

Otra experiencia con compañeros, que puede considerarse representativa en cuanto a la influencia que tuvieron en sus vidas, acontecimientos tan terribles como los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid: “fue difícil, porque si ya es difícil para una adolescente vivir, que eso es en general, para una adolescente musulmana yo creo que es mucho más. Sobre todo cuando pasó lo del once de marzo, fue el peor día de mi vida. Estaba en el colegio y todo el mundo me miraba como si hubiese sido yo, no me lo podía creer, yo estaba igual de afectada que todo el mundo, no entendía nada, y por el mero hecho de ser musulmana, aunque no llevo pañuelo, me miraban como si yo fuese culpable de algo” (Safah).

Una buena experiencia con la profesora de historia, porque me dejó hacer una exposición sobre la cuestión palestina, fue muy bueno, y fue porque dimos el conflicto palestino-israelí desde un punto de vista con el que yo estaba totalmente en desacuerdo y a la hora de hablar de ello, ella me dejó exponer otra forma de pensar, que otro profesor no te hubiera dejado (Fairus).

Las respuestas de las entrevistadas reflejan la gran importancia que ellas conceden al hecho de que las comprendan, respeten y acepten tal y como son: “poder ser como tú quieres ser, mantener el estilo de vida que quieres, sin tener que sentirte desigual a los demás” (Ni’mat). Aunque esto se trate de una necesidad humana en general, e incluso para algunos autores un derecho humano (Downing y Husband, 2002), se hace más imperante en personas que pertenecen a minorías étnicas, religiosas o de otra índole (Rojas Marcos, 2007).

En este contexto se hace necesario recurrir al marco decolonial, para redefinir términos como islamofobia, que emergen inevitablemente para describir algunas de las actitudes hacia estas alumnas. Este término está directamente relacionado con el discurso colonial y por tanto con el marco del que partimos en esta investigación. Es decir, la islamofobia no se define exclusivamente como “el odio al Islam o a los musulmanes” tal y como lo hace la *Commission of British Muslims and Islamophobia* en 1997 (Ramírez y Mijares, 2008), sino que la islamofobia es un discurso colonial, ya que se trata de la imposición de un espacio flexible, pero limitado y limitante de posibilidades de expresión, existencia y enunciación, de quién puede hablar, con qué términos puede hacerlo y sobre qué se puede hablar que redunde en el ya mencionado poder en el Sistema-Mundo Moderno/Colonial. Es, por lo tanto, una forma de construcción de una cultura, población y religión como inferiores, para lo cual es necesario situar un canon europeo/estadounidense-céntrico erigido como superior y medida de todo lo demás (Adlbi Sibai, 2012).

Una de las consecuencias psicológicas de esta definición es que la islamofobia no se trata sólo de una práctica, discurso y actitud que adopta el emisor, sino que necesita y se sirve del posicionamiento activo del receptor que asume complejamente su postura y reacciona de maneras diversas a este mensaje; una actitud que se puede traducir bajo el nombre de *vulnerabilidad al estereotipo*, y que se puede observar en las entrevistadas:

¿Qué piensan de mí los demás, y qué tengo que hacer para demostrarles que están equivocados?. Steele llamó a este sentimiento vulnerabilidad al estereotipo y explicó que aparece a menudo cuando los individuos sienten que podrían ser juzgados o tratados en términos del estereotipo negativo, o cuando pudieran hacer algo que confirmara ese estereotipo en las mentes de los que les rodean (Bain, 2007, 83).

El tacto pedagógico de estos profesores ha ayudado a las entrevistas a superar este tipo de sentimientos. Asimismo, ha favorecido el desarrollo de una ciudadanía intercultural



(Bartolomé Pina, 2004).

Si hemos hablado de cuatro razones principales que explican las experiencias favorables, en el caso de las experiencias consideradas adversas por las entrevistadas, destacan fundamentalmente dos.

La primera, la falta de confianza de algunos profesores en ellas como alumnas capaces de alcanzar buenos resultados académicos.

Siempre estás en tela de juicio, ¿qué estás haciendo, dónde vas, cómo, dónde no vas, qué no estás haciendo?, aunque sepan que estás haciendo un doctorado, no te vigilan directamente pero sí que mantienen un control desde lejos, más que por curiosidad para ver si soy capaz de desarrollar un trabajo de investigación a la altura del resto de mis compañeros, tipo pues mira si ahora se le ha antojado a ésta hacer el doctorado vamos a dejarla a ver hasta dónde llega (María; 26 años, usa hiyab, investigadora en el CSIC, nació en Granada, de padres marroquíes musulmanes).

En relación a este aspecto es pertinente añadir la reflexión de Amal (27 años, no usa *hiyab*, profesora de inglés en un IES, nació en Madrid, padre palestino musulmán, madre española católica), en la que explica por qué sentía que no podía permitirse el lujo de ser vaga o relajarse: “en general el balance es muy positivo. (...) Siempre he sido buena estudiante, como me inculcaban en casa, tenía que ser el doble de buena para que se me considerara la mitad y yo siempre fui la mejor para que nunca tuvieran que decir mira la árabe tal”.

Es llamativo señalar que la mayoría de las entrevistadas que han apuntado no haber tenido experiencias desfavorables, consideran que ha contribuido a ello el ser buenas estudiantes. No obstante, para algunas, según explican, también supuso un desafío, ya que no respondían al perfil que existe sobre ellas como mujeres musulmanas. De hecho, la segunda causa de las experiencias adversas, ha sido tener que lidiar con la imagen mediática que existe sobre ellas. Esta imagen ha sido la base en la que se han sostenido los demás para tratar y comunicarse con ellas.

Por ejemplo, Kinda, cuyo profesor le disminuyó la nota sin ofrecerle una explicación académica:

Otra experiencia negativa, en primero de bachillerato con el profesor de filosofía, saqué un sobresaliente y me puso un notable, yo fui para preguntarle por qué me había bajado la nota y me dijo “¿es que tú sueles sacar mejor nota que un notable?”, el comentario era muy fuerte para mí, ¿por que lo decía, por que soy árabe, por que llevo *hiyab* no puedo sacar mejor nota que un ocho? Yo lo entendí de esa manera, y la nota se quedó en un notable, yo no quería hablar más con él, lo dejé y así se quedó. Me sentí muy mal, fatal, lloré también ese día, con una rabia, porque no entendía por qué, si me he esforzado y he sacado un nueve ¿por qué me bajó la nota? Si llega a haber una justificación, un argumento que valga, vale, pero, no me dijo porque te has comportado mal en clase o porque has trabajado mal, no, dijo ‘¿es que tú, normalmente sacas más que un ocho?’.



Fadma relata también cómo uno de sus profesores en el instituto le dijo que la había suspendido “*por sus apellidos*”, según explica, quitándole las ganas de seguir estudiando. Una actitud que puede actuar como factor motivante y desencadenante de fracaso escolar entre la población adolescente de Ceuta y Melilla; como indica Barlow: “en más de la mitad de los casos, el fracaso escolar se debe a problemas afectivos” (2010, 49).

Una etapa muy cambiante, muy feliz y con dificultades (...) un profesor me descontó cuatro puntos de un examen por una coma, y cuando fui a pedirle explicaciones con todo el respeto del mundo, me dijo que era por mis apellidos, esto fue bastante fuerte, me chocó bastante, y encima me dijo que a otra compañera mía que tenía más fallos que yo, solamente le había bajado 0,25, me dijo “en el momento en el que cogí tu examen, vi tus apellidos me dije ¡venga ya!”, así tal cual, no denuncié, me vine muy abajo (Fadma, 22 años, no usa *hiyab*, estudiante de psicopedagogía, nació en Ceuta, de padre marroquí musulmán y madre española musulmana).

Especialmente en el ámbito educativo, como indica Jordán Sierra (2003) tiene que haber equidad en el trato cotidiano y expresado de forma tan tácita como la vida misma. No hay que olvidar que los alumnos, antes de ser miembros de una minoría, son personas, que necesitan afecto, autoestima, respeto y éxito, y esto no se les debe ofrecer como un favor, sino como un derecho; algo que no es posible mientras tengamos una percepción deficitaria de ellos (Rodríguez Lestegás, 2008a).

Esto no tiene que suponer eliminar la asunción de valores claves tales como la libertad, justicia, reconocimiento y valoración de la diferencia, el desarrollo de un juicio crítico o la adquisición de una competencia comunicativa intercultural (Bartolomé Pina, 2004). Sino, al contrario, desarrollarlos y adoptarlos como objetivos, ya que la convivencia supone esfuerzo y compromiso, traducidos en un diálogo crítico, respetuoso y comprensivo (Ramadan, 2002).

Otras experiencias a destacar en este mismo sentido son las siguientes:

(...) he tenido que escuchar algún comentario de más por parte de un profesor, una vez tenía que entregar un examen y cuando lo entregué me vino el profesor y me dijo “¿lo has escrito en español o en tu idioma?” Pues bueno, yo con mi nota ya le demostré en qué idioma lo había escrito, le quedó muy claro. Cuando me lo dijo me sentí como anonadada, ¿sabes lo que es?, como impactada, de decir “¿y esto a qué vienes?” (Ni’mat, (20 años, usa *hiyab*, estudiante de nutrición y dietética, nació en Tenerife, de padres sirios musulmanes).

Había un profesor que siempre me hacía llorar, y yo siempre decía que quería hacer una carrera universitaria y él se reía de mí, creo que porque soy musulmana, y me acuerdo que al final en la orla me dijo ‘qué quieres que te ponga’, en plan sarcástico, yo creo, a lo mejor me confundo, no lo sé bien, entonces me dijo ¿tú me has dicho que te querías sacar una carrera, no? Y le dije sí, entonces me dijo te voy a poner para la

futura licenciada, pero me lo dijo con sarcasmo, con un tono de gracia, riéndose de mí, con un tono de reírse” (Rawan, 19 años, no usa *hiyab*, estudiante de química, nació en Marruecos, de padres marroquíes musulmanes).

Nos hicieron un test para ver cuál era nuestro cociente intelectual, querían saber quién quería estudiar carrera y quién podía, entonces mi amiga y yo estábamos de tonto y nos dedicamos a contestar por contestar, entonces nos dijeron que no valíamos para nada, ¡y teníamos quince años!, me acuerdo del profesor, me acuerdo que me dijo ‘¿tú qué quieres estudiar?’ y yo dije no sé, entre aparejadores y biología, y era mi profesor de biología, y me dijo ‘pues que no se te ocurra porque tú no la acabarías’, y creo que se me quedó marcado porque después me quedé atascada en la carrera y la acabé solamente gracias a mi madre. Es que fue fortísimo (Batul, 26 años, no usa *hiyab*, licenciada en biología. Nació en Ceuta, de padres ceutíes musulmanes).

En este contexto se observa la necesidad de desarrollar un tacto pedagógico que desemboque en la eliminación de falsas imágenes y estereotipos negativos producidos por nuestra cultura acerca de las demás. Se hace pertinente, como señala Rodríguez Lestegás (2008a), iniciar un proceso de interacción intercultural desde una posición de igualdad que viabilice un acercamiento empático; en otras palabras, como docentes, ser capaces de superar la visión etnocéntrica e intentar ponernos en el lugar de los alumnos, para sentir lo que ellos sienten cuando viven situaciones en las se da por sentado que no son capaces de alcanzar los objetivos académicos por pertenecer a un minoría determinada.

Al estereotipar a los alumnos, se les despersonaliza, generando amargas experiencias que perjudican una convivencia real, provocando que se encapsulen o enquisten en sí mismos. De aquí la necesidad de poner el acento en una pedagogía de la alteridad, vinculada al cultivo de una serie de valores sólidos tales como el respeto, el diálogo, la responsabilidad y la solidaridad, recordando que es fundamental el actuar con los demás, y no sobre ellos. Lo que no significa obviar valores como la reflexión o crítica, sino al contrario, como se acaba de indicar, es imperante para el desarrollo de una identidad personal abierta, formar personas críticas en su propia cultura y saber ver en todas las culturas sus puntos débiles y fuertes (Jordán Sierra, 2003).

3.2. Experiencias con el profesorado: racismo, desconocimiento, estereotipos y prejuicios

Una de mis peores experiencias fue el día de la Constitución, salimos todos al patio, todos con la bandera española, y nos empezamos a reír, todos, no solamente yo, o sea todo el mundo, porque a la vez que sonaba el himno cantábamos una canción que ponía verde a Franco, o sea una tontería, una chiquillada de niños, y una profesora que me había dado tercero y cuarto, me dijo que me callara, que si poníamos el himno nacional de mi país que entonces también se iban a reír ellos, me quedé así mirándola y dije “joe pues si este no es el de mi país tú me dirás de dónde soy, si lo sabes tú,

porque yo...’ (Fairus).

En experiencias de esta índole se puede observar cómo connotaciones etnocéntricas, pueden dificultar la integración de los alumnos que pertenecen a una minoría. Se hace necesario evitar la conceptualización de la identidad elaborada a partir del dualismo entre inclusión (nosotros, los europeos) y exclusión (ellos, los no-europeos) y plantear enfoques alternativos de construcción de la identidad en base a la aceptación de múltiples identidades simultáneas, porque, como indica Sen (2007), la identidad es un proceso, es decir, es dinámica, se construye y no nos viene dada.

El papel relevante de la educación se ve especialmente en la construcción de una identidad abierta y flexible basada en la aceptación de múltiples identidades simultáneas. Pero para ello es necesario que el profesorado no solamente esté al tanto de las investigaciones que tratan sobre esta temática, sino que además, asimilen el hecho de que la identidad de su alumnos en general, y de aquellos que pertenecen a una minoría en particular, no es cerrada y única.

Como señala Giddens: “se puede ser a la vez madre, ingeniera, musulmana y concejal. (...) Aunque esta diversidad de identidades sociales puede ser una posible causa de conflictos para los individuos, la mayoría de ellos organizan el significado y la experiencia de sus vidas en torno a una identidad primaria que se mantiene bastante estable en el tiempo y el espacio” (Giddens, 2002, 60-61).

Experiencias de esta naturaleza, muestran cómo aún se vincula la identidad a un estado-nación, siendo este en la actualidad una conceptualización seriamente cuestionada. Una realidad que se puede ver reflejada en la reivindicación de identidades regionales, étnicas y/o culturales que coexisten con un proceso de globalización que tiende a la homogeneización cultural y a la uniformidad de modos de vida y valores compartidos (Grosser, 1999).

Lamia (21 años, no usa *hiyab*, estudiante de periodismo, nació en Valencia, de padre sirio musulmán y madre española cristiana.) y Safah (20 años, no usa *hiyab*, estudiante de odontología, nació en Madrid, de padres sirios musulmanes.), vivieron experiencias similares en el comedor⁷:

Me quedaba al comedor, y les decía que no comía cerdo, pero las chicas que estaban allí sirviendo, creo que no se enteraban de la película, me decían que no, que era un colegio religioso y que yo tenía que aceptar lo que había y ya está, y yo lo que hacía era tirarlo o esconderlo, hasta que se lo conté a mi madre, y mi madre fue a hablar con

⁷ Experiencias de esta índole no suelen tener eco mediático a diferencia de historias opuestas como es el ejemplo del profesor que fue denunciado por un menor por hablar en clase de geografía de jamones: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/12/20/andalucia/1292836108.html> (Recuperado el 20.12.2010)



la directora, y la directora le dio toda la razón, o sea que era cosa de las chicas que están allí, las monitoras (Lamia).

Tenía cuatro años, una profesora en el comedor me obligó a comer jamón, y no hubo manera de que yo abriera la boca, me sigo acordando de la situación, me arrastró por todo el comedor y me dijo que si no me lo comía, que si era por mi madre, que llamaría a la policía para obligarla. Fue horrible, una vergüenza tremenda, en medio de un comedor, vamos que me enfrenté a una persona de cuarenta años con solamente cuatro, y de ninguna manera abrí la boca. Al día siguiente mi familia fue y se pelearon con la profesora, le montaron el pollo al director, y el director se disculpó. Pero vamos, la profesora seguía convencida de lo que estaba haciendo. Pero aparte de eso en general, todos mis profesores me han querido mucho, me han apoyado y me han respetado muchísimo (Safah).

Por otro lado, algunas de las entrevistadas que usan *hiyab* relatan las siguientes experiencias:

un profesor en el instituto, le pregunté de nuevo sobre la fecha del examen y me dijo “¿estás sorda o este cacharro te impide escuchar?” refiriéndose al pañuelo, entonces yo le contesté “si usted es profesor y tenemos que respetarle, usted también tiene que respetarnos a nosotros como alumnos”, y se quedó callado, porque a él le salió el comentario sin control, entonces se quedó como fuera de juego y muy mal (Abir; 24 años, usa *hiyab*, estudiante de ingeniería informática y matemáticas computacional, nació en Túnez, de padres tunecinos musulmanes.).

Desde una pedagogía de la inclusión o alteridad, no se puede comprender el concepto de integración como asimilación, sino como convivencia. Es decir, una perspectiva educativa no puede considerar la igualdad como homogeneidad, porque desemboca irremediabilmente en experiencias de este tipo:

Ya no están en ‘su tierra’, por lo que deben dejar de lado su cultura de origen (‘partir de cero’) y adaptarse a las normas y costumbres españolas o, en caso contrario, retornar a su país. Igualdad se identifica con homogeneidad: ‘tienes que adaptarte... porque aquí todos somos iguales... ¡y tenemos que ser así!’ . Se trata de un discurso de orden (‘estar dentro de las normas’) y de adaptación asimilación al patrón de vida del país receptor (‘pasar en todo como un nativo’). La residencia en España es un don que otorga el país de acogida, no un derecho de los migrantes. En consecuencia, los extranjeros deben sentirse agradecidos con el estatuto ciudadano y laboral que se les asigne (Colectivo Ioé, 2009, 5).

Lo que la pedagogía de la inclusión o la alteridad busca es evitar lo que Moreras (2002) explica de la siguiente manera y que se puede observar de manera implícita en algunas actitudes del profesorado de estas entrevistadas: “lo verdaderamente paradójico ha sido ver cómo discursos con un contenido claramente xenófobo se han envuelto de un aparente velo de progresía reclamando una laicidad que formula tras de sí un evidente sentimiento islamófobo” (Moreras, 2002, 207-208).

También Halima (18 años, usa *hiyab*, estudiante de filología árabe, nació en Marruecos,

su madre es marroquí musulmana y su padre español musulmán, de Ceuta) considera que tuvo desencuentros con dos de sus profesores; el primero, insistía en que le enseñara “solamente un pelo”, ante lo que sus compañeros de clase intervinieron solicitando al profesor “que la dejara en paz”, utilizando sus palabras. Y el segundo, profesor de educación física le comentó, tras un ejercicio de *footing*, que la dejó igual de sofocada que al resto de sus compañeras, que se quitara el pañuelo. Asimismo, Ni'mat relata cómo uno de sus profesores en el instituto la instó a no obedecer a sus padres y abandonar su casa:

Mi tutor, que lo tuve cuatro años, era súper majo conmigo y estaba ahí para todo, pero eso dentro del instituto, en el momento en el que estábamos fuera me venía a decir cosas de mi religión y mi familia. Me decía que me tenían sometida, que por qué tenía que llevar pañuelo, me lo decía él y otro profesor, a mí me extrañó mucho, me decían que yo no tenía que llevar pañuelo, que mis padres me están influyendo muy negativamente, que yo todavía era joven, que tenía mucho por vivir, que con esta religión no iba a poder vivir todo lo que tengo por delante, que estaba como sometida a mis padres, que yo sólo les hago caso a ellos y que no podía ver nada más. Querían que me quitara el pañuelo. Me sentía mal, muy mal, muy mal, porque yo no creo que tengan derecho a decirme eso, ellos tienen que comportarse igual dentro que fuera del instituto, como tutor tiene unos niveles que no puede sobrepasar, no tiene derecho a decirme vete de casa de tus padres o deja tus padres.

Esta experiencia de Ni'mat, en la que relata cómo sus profesores la animaron abiertamente a desobedecer a sus padres, nos ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la legitimidad que poseen los docentes para poner en duda la autoridad familiar; especialmente cuando este cuestionamiento no está basado en datos objetivos y no tiene lugar con todos los alumnos, sino exclusivamente con aquellos que pertenecen a una minoría concreta. De esta manera se relega a un segundo plano el contacto interpersonal, permitiendo que la base de la relación con las familias sean los estereotipos que pueden existir sobre ellas (Nassar Hamdan, 2003; Núñez Vázquez, 2008).

Estas experiencias invitan a una reflexión socioeducativa, en la que partiendo del reconocimiento de que este tipo de situaciones tienen lugar en nuestro sistema educativo, se intente conseguir que los alumnos en general, y aquellos que participan de diversas culturas en particular, reciban un trato en base al conocimiento directo como personas únicas e independientes y por tanto con su propia idiosincrasia (Abdallah-pretceille, 2001; Massot Lafon, 2003).

Los alumnos que pertenecen a una minoría, sea ésta de la naturaleza que sea, se enfrentan no tanto a problemas culturales, como al rechazo de su contexto social más inmediato, que no les acepta como alumnos más, alegando que son prisioneros de su cultura (Martiniello, 1998). Sin embargo el propio profesorado, demuestra con experiencias como éstas, que no es más independiente ni más libre de su cultura que

ellos.

Desde el planteamiento de una pedagogía de la alteridad o la inclusión, se ofrece una alternativa eficaz a la escuela tradicional y reproductora de una visión etnocéntrica y monocultural de la realidad social. Esta alternativa busca desarrollar procesos educativos que no se limiten sólo a defender la diversidad y garantizar la igualdad de derechos para todas las personas, sino que contribuyan también a tender puentes entre personas que participan de distintas culturas, es decir, respetar sin tratar de cambiar (Rodríguez Lestegás, 2008a).

Tania cuenta cómo se sentía en las clases de latín cuando su profesor traía fotos e información sobre Irán y Afganistán, dos países que no tienen que ver con su realidad personal:

El de latín, me vio con pañuelo y estuvo en contra mía, traía documentos y ejemplos de personas musulmanas en otros países, Irán por ejemplo, y atacaba el Islam desde ahí, estuvo así dos años. Por ejemplo, lo de la mujer, que es el típico tema que me traía, no era un tema de clase, él lo sacaba a parte, delante de los compañeros, decía que la mujer iraní tenía que estar ahí tapada, que los talibanes no sé qué, todas esas cosas, y atacaba el Islam desde ese punto y yo decía que no, que el Islam no es así, que el Islam no tiene que ver con lo que hace la gente ahora, el Islam es una cosa y lo que hace la gente es otra cosa; no me hacía mucho caso y me venía con más argumentos, estuvo así todo el año, algunas clases se dedicaba sólo a eso (...) me sentía agobiada, por una parte no dábamos clase y por otra me atacaba de forma continua, y le daba igual que lo que yo dijera tuviera mucha razón y fundamento. Sentía agobio y furia hacia el profesor.

Soraya relata una experiencia similar:

Tuve un conflicto con una profesora, sólo recuerdo que no me dejaba hablar y que me hizo llorar, porque yo me ofusco enseguida y la señora no me dejaba hablar, no me dejaba explicarme, era algo del Islam, seguramente del velo porque entonces no había comenzado todavía la época del terrorismo. Me sentí mal, mal porque no me sabía explicar. En ese momento me di cuenta de que necesito saber mucho del Islam para poder explicarme.

El reto para el profesorado es entender la integración como convivencia, no como asimilación ni como multiculturalismo; como señala Carabaña (1993,77):

Definir a un niño de inmigrantes por la cultura de origen de sus padres crea una situación perversa, la de entenderle no ya por las referencias de su realidad actual, sino por un referente abstracto que le encierra en una imagen ficticia de sí mismo (...) Así, un pequeño bruselense, cuyos padres y abuelos han vivido en el Rif hace treinta años, podrá oír, en nombre de una ideología multiculturalista, que, consecuentemente, su cultura es la de las aldeas del Rif tal y como la han descrito los etnólogos con más o menos realismo (...) Dicho de otro modo, el grave error es enseñar a los hijos de los inmigrados no sólo que son diferentes, sino también –y aún más– cómo deberían ser

diferentes”⁸

En más de un relato, se puede ver cómo algunos profesores tratan a estas alumnas a través de la imagen preconcebida que existe sobre ellas como mujeres musulmanas (Aixelá Cabré y Planet Contreras, 2004; Ali, 2006), independientemente de que practiquen o no su religión o de que usen o no *hiyab*⁹.

Algunos de los profesores utilizan como criterio básico en su relación con sus alumnas la discriminación de género que ellos consideran que sufren las mujeres en los países de habla árabe y/o mayoría musulmana. Es pertinente mencionar brevemente la reflexión fundamental que realizan las entrevistadas en otras secciones de la investigación al respecto de este asunto¹⁰. Estas mujeres explican que la discriminación de género en los países de habla árabe y mayoría musulmana es una realidad, en la que se hace imperante no perder la perspectiva social, cultural y política de la misma, así como la necesidad de abordar el asunto desde un análisis global en el que hay que incluir variables económicas, educativas e históricas, evitando realizar generalizaciones en las que se dé por sentado que una persona por pertenecer a un colectivo determinado no asume los derechos humanos (El-Madkouri Maataoui, 2009). Es decir, que algunos de sus maestros utilizan la discriminación que puede que sufran algunas mujeres musulmanas en algunos ámbitos geográficos lejanos y ajenos a ellas, para discriminarlas a ellas también aquí. De manera que las entrevistadas critican y no aceptan que la discriminación de género se utilice como argumento para discriminarlas y privarlas de su libertad de expresión y religiosa (Adlbi Sibai, 2014).

El marco decolonial es fundamental para analizar y comprender la profundidad de las experiencias de estas alumnas. Este marco, frente a la modernidad/colonialidad, se convierte en una forma de reconstrucción de la realidad en base a su misma condición heterogénea y plural. Es decir, en coherencia con las maneras de entender la identidad y la ciudadanía dentro de la perspectiva de la pedagogía de la alteridad o inclusión. De esta manera se busca construir un proyecto de convivencia común desde la alteridad, con un lenguaje y un pensamiento alejados del eurocentrismo y que animen hacia una forma crítica de pensar y la fecundación mutua entre culturas. Estos principios no son compatibles con una mentalidad y actitud que no promuevan la convivencia, diversidad y reconocimiento de igual a igual. Es necesario partir de un intercambio intercultural

⁸ El texto recogido por Carabaña pertenece al artículo de J. P. Gaudier (1991): “Fault-il respecter les cultures des autres?”. Magazine UTECO.

⁹ Esta es la razón por la cual se señala en el perfil de cada entrevistada si usa o no *hiyab*; durante la investigación se puede observar cómo este elemento no supone una diferencia significativa en las experiencias de las entrevistas, con independencia de su uso o no, han tenido vivencias similares.

¹⁰ Las respuestas de las entrevistadas en las que hablan de la discriminación de género, no se incluyen en este artículo porque no atañen directamente al objetivo de esta sección. Se pueden consultar en Adlbi Sibai, 2013.



dialógico enriquecedor, que posibilite el desarrollo de proyectos mutuos transformadores y de emancipación para la sociedad (Walsh, 2006; Dussel, 2003; Mignolo, 2007; Grósfoguel, 2008). El marco decolonial no invita a afirmaciones folclóricas del pasado ni a un proyecto multicultural, ni anti-moderno o postmoderno, en el sentido de negación de la modernidad como crítica a toda razón (Dussel, 2005), sino a un proyecto global liberatorio, donde la alteridad, la hibridación, que eran co-essenciales a la modernidad, se realicen realmente.

4. CONCLUSIONES

Tras la presentación de los resultados y retomando las preguntas planteadas al inicio de la investigación, podemos concluir que las entrevistadas de esta investigación han vivido durante su vida académica experiencias tanto positivas como adversas relacionadas principalmente con elementos étnicos que conforman su identidad personal.

Las principales razones que explican las experiencias positivas han sido cuatro. La primera, la confianza de sus profesores en su capacidad para alcanzar el éxito académico. La segunda, las referencias positivas a elementos de su identidad personal. La tercera, la atención especial a desencuentros con otros compañeros a raíz de su identidad religiosa. Y la última y cuarta, la oportunidad que le conceden sus profesores para dar su opinión sobre temas relacionados con su identidad y cultura familiar.

Mientras que respecto a las experiencias desfavorables, las causas han sido principalmente la falta de confianza de sus profesores en su potencial como estudiantes y la dificultad de tener que lidiar con la imagen preconcebida que existe sobre ellas.

Se puede concluir que para las entrevistadas ha sido igual de importante la confianza depositada por sus profesores en ellas, como la falta de la misma. No obstante, a pesar de la relevancia de las experiencias desfavorables, se puede observar que no han llegado a perjudicar su futuro académico y laboral, ya que todas ellas han conseguido acceder a la universidad y las que han finalizado sus carreras están inmersas en el mercado laboral. Las entrevistadas han recalcado su apreciación por la confianza que han depositado sus familias y profesores en ellas para alcanzar los objetivos académicos.

Según los resultados presentados tanto en el presente artículo como en la investigación más amplia (Adlbi Sibai, 2013) se puede concluir que la comunicación interpersonal con estas alumnas se ve afectada por las ideas preconcebidas que son divulgadas por los medios de comunicación (Calvo Buezas, 2001; McCombs, 2006), tanto en los niveles educativos de primaria, secundaria, como en la universidad. Se ha insistido principalmente en los estereotipos extendidos por los medios de comunicación, debido a que las entrevistadas al relatar sus experiencias, han hecho hincapié en que sus profesores les traían al aula ejemplos e información de casos mediáticos en países como



Irán o Afganistán, lo que indica la labor clave que realizan los medios y su impacto en la opinión pública (Colectivo Ioe, 2005b; Navarro, 2008). No obstante, hay que señalar que los estereotipos no solamente proceden de los medios, sino también de los ámbitos familiar y social^{11 12}.

Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para mejorar la práctica docente en lo que respecta a intentar evitar que ésta “cosifique” o “culturice” (Grosser, 1999) a estas alumnas, al dar por sentado que al ser musulmanas comparten la cultura de mujeres tan lejanas a ellas y a su realidad como las mujeres afganas o iraníes. Hay que evitar que se realice esta generalización, en la que se pasa por alto la diferencia tanto espacial como sociocultural entre unas y otras.

Según las respuestas de las entrevistadas, para algunos de sus profesores ellas son sinónimo de una cultura que ni siquiera es la suya ni la de sus padres. En la práctica educativa, hay que tener en cuenta que un alumno no es representante ni prototipo de su cultura ni la de sus padres y aún menos de la cultura de otro país cuya población practica su misma religión. La pertenencia religiosa y/o cultural no puede justificar ninguna relación perjudicial y conflictiva, especialmente en los niveles de primaria y secundaria (Abdallah-pretceille, 2001), dada la importancia de ambos en la constitución

¹¹ Es pertinente mencionar la influencia de la historia de España en las ideas preconcebidas que existen sobre su población musulmana. No solamente los ocho siglos de presencia musulmana tanto a nivel político como social, sino también a la posterior expulsión de los moriscos en el año 1609 (García-Arenal, 2008); esta autora realiza una comparación sugerente entre los estereotipos aplicados a los moriscos en el siglo XVII y los que se aplican hoy en día a los ciudadanos musulmanes en el siglo XXI. Asimismo también han afectado los mercenarios de nacionalidad marroquí que utilizó Franco durante la Guerra Civil Española para propagar el pánico entre la población (Martín Corrales, 2002). Todos estos sucesos históricos han marcado el imaginario colectivo sobre esta religión y sus practicantes, algo que se ha visto agravado por la labor de los medios, así como por los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid en los cuales fueron asesinadas 191 personas

¹² Las entrevistadas, a la hora de explicar el origen de los estereotipos han mencionado principalmente dos fuentes, a saber, la actitud negativa de algunos ciudadanos de confesión musulmana y la falta de responsabilidad de los medios de comunicación al tratar con poca profesionalidad y profundidad algunos temas. Solamente dos de ellas han hablado de la influencia de la historia, por ello no se ha insistido en este aspecto; habiendo querido mencionarlo aquí, dado que es también de importancia considerable (“En paralelo a la cuestión de la identidad, se plantea el modo de actuación de unos y otros en la realidad cotidiana. Stallaert señala que: La desconfianza colectiva es nutrida por el proceso de socialización en el que el moro sigue siendo presentado como el antagonista étnico del español” (Planet, 2004: 287). Pero no solamente desde el punto de vista mencionado, sino también desde otra perspectiva, a saber, la relevancia de no olvidar la experiencia de los emigrantes españoles, así como de las secuelas nefastas de la colonización de los países de los cuales proceden los inmigrantes, como un elemento necesario para la empatía y la comprensión de los demás. Según Del Olmo (2002), en España se está viviendo un “borrón” de la memoria colectiva o desactivación de la misma (Navarro, 2008), en la que se olvida por ejemplo, la acogida de los españoles en los países latinoamericanos durante la dictadura de Franco, el sufrimiento que vivieron al verse obligados a desplazarse a Francia o Alemania en busca de una mejor vida o la época de ocupación española de Marruecos.



de la personalidad de los alumnos.

La utilidad de estas experiencias versa en nuestra capacidad de ver a estas alumnas no como víctimas ni productos de su contexto cultural y socio-familiar, sino como protagonistas y productoras decididas y responsables del mismo, algo que es posible a través de planteamientos como el de Bartolomé Pina (2004) cuando habla de la pedagogía de la inclusión o de Jordán Sierra (2008) cuando habla de la pedagogía de la alteridad. Según este autor los docentes emocionalmente equilibrados y moralmente íntegros pueden generar un ambiente educativo fructífero, ya que la convivencia se aprende a través de ejemplos vivos, de modo que el profesor no sólo transmite unos determinados conocimientos sino que, ante todo, es o personifica lo que enseña (Van Manen, 1998; März, 2009). Igualmente, cuando se potencian pedagógicamente vivencias interpersonales satisfactorias se contribuye a la disolución de las ideas preconcebidas negativas. Al estereotipar a los alumnos, se les despersonaliza, generando amargas experiencias que perjudican una convivencia real, provocando que se encapsulen en sí mismos (Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuliá 2004).

Creemos que la práctica docente que no ha sabido ver en estas mujeres a unas alumnas más, ha olvidado que la pedagogía no tiene cultura, ni raza, ni sexo, sino que es por definición universal y humanista, es decir, una pedagogía de la alteridad o inclusión que supone no solamente el respeto de la cultura del otro, sino también la aceptación y acogida de su persona (Rodríguez Lestegás, 2008d).

5. REFERENCIAS

Abdallah-pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Ideas Books.

Acevedo Cantero, P. (2006). Comportamiento reproductivo de una población de mujeres inmigrantes musulmanas en España. *Antropo*, 12, 27-34.

Adlbi Sibai, Salam. (2009). AJMM después de los atentados del 11-M: fomento de la interculturalidad, la convivencia y la cohesión social (un programa de educación no formal). Póster. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Educación, investigación y desarrollo social". Huelva, 24,25, 26 de junio. (Publicación en CD, ISBN: 978-84-95944-24-5. D.L.: H 155-2009).

Adlbi Sibai, Salam. (2010a). Jóvenes Universitarias Musulmanas de Madrid. Identidad y Convivencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 357-391.



TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Adlbi Sibai, Salam. (2010b). 'Sometimes I Am Spanish and Sometimes Not': study of the identity and integration of Spanish Muslim women". *Research in Comparative and International Education*, 2 (5), 185-204.

Adlbi Sibai, Salam. (2013). *Identidad, convivencia y éxito académico de las alumnas españolas musulmanas de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, la Comunidad Autónoma de Madrid y la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Departamento Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, España.

Adlbi Sibai, Salam. (2014). Narratives of Spanish Muslim Women on the Hijab as a Tool to Assert Identity. En MC. La Barbera (Ed.), *Identity and Migration in Europe: Multidisciplinary Perspectives*. Dordrecht, Netherlands: Springer. En prensa.

Adlbi Sibai, Sirin. (2012). *Colonialidad, mujeres e Islam: construcción y deconstrucción de la mujer musulmana*. Tesis doctoral, Taller de Estudios Internacionales y Mediterráneos. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Aixelá Cabré, Y., & Planet Contreras, A. I. (2004). Mujer y política en el mundo árabe: un estado de la cuestión. *Feminismo/s: revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 3, 149-159. Recuperado el 21 de octubre de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1971041>

Ali, W. (2006). Clichés of Muslim Women in the West and Their Own World. *Cuadernos del Mediterráneo*, 7, 29-36.

Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural. En J. De Lucas & F. Torres (Eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 168-195). Madrid: Talasa Ediciones.

Aparicio Gómez, R. & Torno Cubillos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Aronowitz, M. (1984). The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature. *International Migration Review*, 18 (2), 237-257.



- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions Universitat de València.
- Barlow M. (2010). *Diario de un profesor novato*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Bartolomé Pina, M. & Panchon, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista Investigación Educativa*, 26, 95-126.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo* (pp. 75-110). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé Pina, M. (2004). Identidad y Ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, 56 (1), 65-79.
- Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. En A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Berry, J.W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J. W. & Kalin, R. (1995). Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada: An Overview of the 1991 National Survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27 (3), 301-320.
- Bermúdez Montoya, B. (2006). *Madrid y su Comunidad Musulmana. Hacia una europeización del Islam y una integración social de los musulmanes al conjunto de las sociedades europeas*. Tesis doctoral, Facultad de Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Carabaña, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol.2, *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Universidad Central,

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana,
Instituto Pensar: El Siglo del Hombre Editores.

Calvo Buezas, T. (1997). Racismo y solidaridad en la Europa actual, *EGUZKILORE*, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología, 11, nº extraordinario, 49-62. Recuperado el 21 de mayo de 2010 de http://www.ivac.ehu.es/p278-content/es/contenidos/boletin_revista/ivcke/eguzkilorre_num_extr11/es_extra11/adjuntos/Calvo_Buezas_11ext.pdf

Callejo Gallego J. (1995). *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas: Siglo XXI de España.

CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa):
<http://www.educacion.gob.es/cide/>

CISNE (catálogo de la Universidad Complutense de Madrid):
<http://www.ucm.es/BUCM/>

Colectivo Ioé (Pereda, C., Actis, W. & De Prada, M. A.). (2005b). Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes. *Papeles de Economía Española*, 104, 194-209. Recuperado el 20 de febrero de 2009 de http://www.colectivoioe.org/investigaciones_articulos.php?op=articulo&id=94

Colectivo Ioé (Pereda, C., Actis, W. & De Prada, M. A.), Malgesini, G., Planet A. I. & Wagman, D. (2008). Inmigrantes, nuevos ciudadanos ¿Hacia una España plural e intercultural?. Confederación Española de Cajas de Ahorros (CECA). Recuperado el 14 de febrero de 2010 de http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Inmigrantes,%20nuevos%20ciudadanos_INFORME-CECA-FINAL.pdf

Colectivo Ioé (Pereda, C.; Actis, W. & De Prada, M. A.). (2009). *La condición migrante en España. Posiciones básicas en torno a la ciudadanía*. Madrid: CIS. Recuperado el 2 de octubre de 2009 de http://www.colectivoioe.org/investigaciones_articulos.php?op=articulo&id=106

Downing, J. & Husband, Ch. (2002, julio). *Comunicación intercultural, multiculturalismo y desigualdad social*. Ponencia presentada en la 23 Conference and General Assembly, IAMCR International Association for media and Communication Research Intercultural Communication, Barcelona, España.



Dussel, E. (2003). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). CLACSO-UNESCO: Buenos Aires.

Elejabeitia Tavera, C. (Dir.) (2006). *Mujeres inmigrantes en la educación de personas adultas*. Madrid: Instituto de la Mujer y CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Recuperado el 4 de junio de 2010 de <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubmujerescolm>

EL MUNDO. (2010, Diciembre 20). Un menor musulmán denuncia a su profesor por hablar en clase de Geografía de jamones. Recuperado el 20 de diciembre de 2010 de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/12/20/andalucia/1292836108.html>

El-Madkouri Maataoui, M. (2009). *La imagen del otro en la prensa. Arabia Saudí, Egipto y Marruecos*. Madrid: Publicaciones del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos en Madrid.

Esteva, G. & Prakash, M. S. (1998). *Grassroots Post-modernism: Remaking the Soil of Cultures*. Londres: Zed Press.

García-Arenal, M. (2008). Ríos y caminos moriscos. El islam tardío español, *Revista de Libros*, 134. Recuperado el 21 de junio de 2011 de http://www.revistadelibros.com/articulo_completo.php?art=3078

García Vega, E. (2009). Una aproximación a la realidad de las mujeres saharauis, *Migraciones (Madrid)*, 5, 69-88.

Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza.

Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial, *Tabula Rasa*, 9, 199-215.

Grosser, A. (1999). *Las identidades difíciles*. Barcelona: Bellaterra.

INSERVICE TRAINING AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT:
<http://www.insted.co.uk/islam.html> Consultada el 30 Enero de 2012.

Jordán Sierra, J. A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 213-239.



TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Jordán Sierra, J. A. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la educación*, 20, 125-150.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. (201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO-UNESCO.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems Research*, VI, 2, 342-386. Recuperado el 28 de enero de 2012 de <http://cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijano.pdf>

Lafromboise, T.; Coleman, H. L. K. & Gerton, J. (1993). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory, *Psychological Bulletin*, 114 (3), 395-412.

Latorre Catalán, M. (2008). Inmigración y conflicto en Gran Bretaña: éxitos y fracturas del modelo multicultural. En L. Cachón, (Dir.), *Conflictos e Inmigración: experiencias en Europa*. Madrid: Área de Gobierno de Seguridad y Movilidad, Coordinación General de Seguridad y Observatorio de Seguridad (pp. 99-131). Recuperado el 27 de julio de 2010 de <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Buscador-Simple/Conflictos-e-Inmigracion%3A-experiencias-en-Europa?vgnextfmt=default&vgnextoid=2baebe8257c0b110VgnVCM2000000c205a0aR CRD&vgnextchannel=8db7566813946010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD&pk=4958412>

Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.

Markstrom-Adams, C. & Beale Spencer, M. (1990). Identity Processes among Racial and Ethnic Minority Children in America. *Child Development*, 61 (2), 290-310.

Martín Corrales, E. (2002). Entre el <<moro>> violador y el <<moro>> seductor: la imagen de los marroquíes en la guerra civil según las fuerzas republicanas. En A. Ramírez & B. López García (Coord.), *Antropología y antropólogos en Marruecos: homenaje a David M. Hart* (pp. 221-236). Barcelona: Bellaterra.

Martín Muñoz, G. (2003). *Mujeres musulmanas en España: el caso de la inmigración femenina marroquí*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.



- März, F. (2001). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme.
- Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- McCombs, M. (2006). *Estableciendo la agenda: el impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mignolo, W. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar: El Siglo del Hombre Editores.
- Mijares Molina, L. (1999). Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España. *Anales de Historia Contemporánea*, 15, 167-178.
- Mijares Molina, L. & Ramírez Fernández, A. (2008b). La «islamización» de la inmigración: algunas hipótesis acerca del caso español. *Cuadernos del Mediterráneo*, 9, 389-392. Recuperado el 6 de marzo de 2010 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2921198>
- Moreras, J. (2002). Lógicas diversas, configuración comunitaria e integración social de los colectivos musulmanes en Cataluña. En J. De Lucas y F. Torres (Eds.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 196-217). Madrid: Talasa Ediciones.
- Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Paper*, 60, 291-304. Recuperado el 15 de diciembre de 2009 <http://www.raco.cat/index.php/Papers/issue/view/2117/showToc>
- Nassar Hamdam, S. (2003). *Estudio comparativo de la funcionalidad familiar y los estilos educativos de las familias musulmanas y españolas de la comunidad valenciana con hijos en la educación infantil*. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Valencia. Recuperado el 15 de febrero de 2011 de <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=289641>
- Navarro, L. (2008). *Contra el Islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*. España: Almuzara.

TESI, 15(4), 2014, pp. 1-289

Núñez Vázquez, I. (2008). La educación intercultural, un fenómeno enriquecedor para la población receptora. Actas del XI Congreso Nacional de Educación Comparada: “La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada”, Bloque A, Comunicación 7. Sevilla 7, 8 y 9 de mayo. Edita Universidad Pablo de Olavide y Sociedad Española de Educación Comparada. (Publicado en CD, I.S.B.N. 978-84-691-2732-2 D. L.: SE-2671-08).

Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B. & Chuliá, E. (2004). *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Colección Estudios Sociales La Caixa, nº 15. Recuperado el 22 de mayo de 2010 de http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f3603340425b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/vol15_es.pdf

Phinney J. S., Horenczyk G., Liebkind K. & Vedder P. (2001). Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 493-510.

Ramadan, T. (2002). *El Islam minoritario. Cómo ser musulmán en la Europa laica*. Barcelona: Bellaterra.

Relaño Pastor, E. & Garay, A. (2006). Los temores del Tribunal Europeo de Derechos Humanos al velo islámico: Leyla Sahin contra Turquía. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 12, 1-32.

Rodríguez Lestegás, F. (2008a). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y la democracia. *Revista española de pedagogía*, 66 (239), 85-102.

Rodríguez Lestegás, F. (coord.), (2008b). *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades*. Barcelona: Editorial Horsori y Universidad Santiago de Compostela.

Rodríguez Lestegás, F. (2008c). Territorialidad y pertenencia: la construcción geográfica de identidades. En F. Rodríguez Lestegás (Coord.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (pp. 141-166). Barcelona. Editorial Horsori y Universidad Santiago de Compostela.

Rodríguez Lestegás, F. (2008d). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. *REIFOP*, 11 (1), 1-8. Recuperado el 13 de octubre de 2009 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/94/448>