

PROPUESTA DE UN MARCO TEÓRICO PROPICIO PARA ABARCAR LA TEMÁTICA DE LA REALIDAD DE LOS Y LAS ESTUDIANTES QUE PERTENECEN A LA MINORÍA ESPAÑOLA MUSULMANA

Salam Adlbi Sibai
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación

Resumen

La siguiente comunicación presenta el marco teórico de la tesis doctoral “Identidad, Convivencia y Éxito Académico de las alumnas españolas musulmanas” como propuesta y punto de partida para abarcar el estudio de realidad de los y las estudiantes que pertenecen a la minoría española musulmana.

En una primera y segunda partes se exponen y explican los objetivos, la tesis doctoral mencionada, la metodología y aquellos pilares fundamentales que construyen el marco teórico propuesto. A saber, por un lado, son tres los elementos relacionados con la realidad de estos estudiantes: el tratamiento de la diversidad en la política educativa española, el enfoque-marco decolonial -al que cualquier estudio futuro debería estar muy atento, ya que modifica sustancialmente muchas de las ideas y aún prejuicios con los que se inicia este tipo de investigaciones- y la radiografía de la minoría religiosa musulmana de España. Y por otro, el estudio y clarificación de conceptos que consideramos tan fundamentales como relevantes, tales son los conceptos de *identidad, ciudadanía, integración y cultura*.

Finalmente, en una tercera y última sección, se recogen las ideas principales que se deducen del marco teórico ofertado, para constatar el alcance de los objetivos propuestos, insistiendo en que el uso del mismo puede ayudarnos a visualizar importantes retos y desafíos, ya que subraya la premisa de que la pedagogía no tiene cultura, ni raza, ni sexo, sino que es por definición universal y humanista.

Introducción

Objetivo

El objetivo de la presente comunicación es exponer y ofrecer el marco teórico de una tesis doctoral, la intitulada: “Identidad, Convivencia y Éxito Académico de las alumnas españolas musulmanas”. Pensamos que dicho marco teórico es un buen punto de partida para cualesquiera de los estudios e investigaciones que se realicen sobre la realidad de los y las estudiantes que pertenecen a la minoría española musulmana.

Esta propuesta tiene la finalidad de ofrecer, tanto a investigadores como educadores, un nuevo modo de ver y entender las dificultades, los retos a los que se enfrentan estos estudiantes. Se trata de una invitación a reflexionar desde el ámbito socioeducativo, sobre los desafíos que existen en relación a esta temática.

El objetivo es conseguir que los alumnos en general, y aquellos que participan de diversas culturas en particular, reciban un trato en base a su reconocimiento como personas únicas e independientes y por tanto con su propia idiosincrasia y no como representantes de una cultura determinada (Carabaña 1993).

En referencia a investigadores y educadores, el marco teórico que se ofrece busca que en la práctica educativa seamos conscientes, además, de que un alumno no es ni representante ni prototipo de su cultura ni la de sus padres o de la cultura de otro país cuya población practica su misma religión, de que la pertenencia religiosa y/o cultural de los mismos no puede justificar ninguna relación perjudicial y conflictiva con ellos (Abdallah-pretceille 2001).

Breve descripción de la tesis doctoral mencionada. Metodología.

En la siguiente comunicación presentamos exclusivamente el marco teórico de la tesis mencionada, de manera, que se trata de una exposición descriptiva.

Con respecto a la tesis en sí, estudia en profundidad las experiencias en el sistema educativo, la universidad y el mercado laboral de mujeres universitarias españolas de confesión musulmana¹, siendo la metodología utilizada la cualitativa². Es decir, se han llevado a cabo entrevistas y grupos de discusión³; los resultados al respecto se han presentado en otros congresos, así como en diversas revistas de investigación (Adlbi Sibai Salam, 2010a, 2010b, 2012).

Como se acaba de señalar, en el presente escrito, nos limitamos a ofrecer el marco teórico allí investigado. Para su mejor comprensión dividiremos la propuesta en dos bloques.

El primero está constituido por el conocimiento de tres aspectos relacionados con la realidad de los estudiantes españoles de confesión musulmana, a saber, el tratamiento de la diversidad en la política educativa española, la perspectiva-marco decolonial, a la que cualquier estudio futuro debería estar muy atento, ya que modifica sustancialmente muchas de las ideas y aún prejuicios con los que se inicia este tipo de investigaciones y la radiografía de la minoría religiosa musulmana de España.

El segundo, es el estudio y clarificación de conceptos que consideramos tan fundamentales como relevantes, tales son los conceptos de *identidad, ciudadanía, integración y cultura*.

Marco teórico propuesto

Primero. Elementos relacionados con la realidad de estos estudiantes.

1. Tratamiento de la diversidad en la política educativa española

Según el informe elaborado por el Colectivo Ioé y Malgesini, Planet y Wagman (2008), a partir de 1970 se pueden distinguir cuatro periodos diferentes en lo que respecta al tratamiento de la diversidad en el sistema educativo español, pudiéndose identificar cada uno de ellos con determinadas leyes orgánicas.

No obstante, no hay que considerarlas como etapas consecutivas, sino más bien coexistentes, ya que la aparición de cada una de ellas no ha supuesto la anulación completa de la anterior.

¹ Así como otros objetivos que no atañen directamente a esta comunicación, tales como el hiyab y los estereotipos que pueden existir en relación a ellas (Adlbi Sibai, Salam, 2012).

² La elección de una metodología cualitativa se debe a que la tesis doctoral "Identidad, Convivencia y Éxito Académico de las alumnas españolas musulmanas" parte del supuesto teórico del interaccionismo simbólico, el cual se centra "en la captación de los significados subjetivos, así como en las percepciones, los símbolos, los valores que se crean y recrean en toda interacción social", y en cuyos axiomas se basa el paradigma constructivista (Ruiz Olabuénaga, 2009:217).

³ Esta parte de la investigación no se presenta en este escrito; se puede encontrar en los artículos que aparecen en la bibliografía.

A continuación se presentan cada una de ellas:

Ley promotora	Dirección del tratamiento de la diversidad
LGE -Ley General de Educación- (1970)	Homogeneidad y enfoque compensatorio Contexto caracterizado, primero, por una dictadura que imponía un marco sociocultural opresivo, y segundo, por un cambio en la política socioeconómica con el objetivo de fomentar la industrialización, urbanización y el consumo de masas. La escuela tenía que proporcionar una población homogénea y mínimamente cualificada para las nuevas necesidades del mercado. La diferencia se entendía como sinónimo de carencia, y la función de la educación en estos casos era <i>compensar los déficits</i> , para asegurar así una homogeneidad básica.
LOGSE -Ley de Ordenación General del Sistema Educativo- (1990)	Reconocimiento de la diversidad + educación compensatoria. Reconocimiento positivo de la diversidad tanto de etnia como de nacionalidad y cultura de origen. No obstante la atención a los hijos de inmigrantes extranjeros seguía dentro de un contexto de educación compensatoria, aunque con importantes cambios, ya que se hace referencia a las minorías como “ <i>factor potencialmente enriquecedor de una escuela integradora y plural</i> ”.
LOCE -Ley Orgánica de Calidad de la Educación- (2000)	Segregación + educación compensatoria Incluye dentro del apartado de los alumnos con necesidades educativas específicas (cap. VIII) al alumnado extranjero, esto suponía “favorecer” su incorporación a las aulas, pero sin garantizarla, especialmente en los niveles postobligatorios. Se promovía una <i>estrategia de relativa segregación</i> , ya que por un lado, en primaria estos alumnos estarían fuera del aula, y por otro, el principal objetivo sería formar para el mundo laboral asumiendo de antemano el fracaso escolar en los niveles de secundaria. Se dejaba de lado una educación para todos que aceptara la diversidad con el objetivo de arremeter contra la desigualdad, y se apostaba por una escuela clasista.
LOE -Ley Orgánica de Educación- (2006)	Sin cambios sustanciales, pero transferencia de competencias a las comunidades autónomas. No supuso cambios importantes en relación a los alumnos extranjeros o de origen no español.

Es necesario, tener conocimiento del tratamiento de la diversidad en cada una de las leyes de educación que han tenido lugar en el contexto político español desde el año 1970, para poder contextualizar durante el desarrollo tanto de nuestra práctica investigadora como educativa. Asimismo, nos ayuda a comprender, la influencia y efectividad (o la falta de las mismas) de estos cambios legislativos en la vida cotidiana de las comunidades escolares.

2. Perspectiva-Marco Decolonial

La problemática que visualiza el marco *decolonial* es la siguiente: si se estudia con detenimiento la tradición de pensamiento europeo del siglo XVI hacia delante y si se observa el mito de Descartes como el primer filósofo del pensamiento moderno, se trata ésta de una tradición epistémicamente racista y sexista simultáneamente, puesto que es una tradición de hombres europeos (más tarde también estadounidenses) que descartan, descalifican e *inferiorizan* todas las otras tradiciones de pensamiento procedentes del mundo llamado “no europeo/estadounidense”, así como a todo el conocimiento procedente de las mujeres, tanto las europeas y estadounidenses como las que no lo son. Se trata de un canon de pensamiento

que se va formando desde el siglo XVI hasta ahora y que ha sido adoptado por las universidades europeas y estadounidenses, siendo éstas la mayor parte de centros de formación superior en el mundo hoy en día. En todos los lugares se estudian los mismos autores en las mismas disciplinas de cualquier campo del conocimiento. Estos autores son hombres occidentales, europeos o euro-norteamericanos; no es posible encontrar nombres de pensadores críticos científicos sociales que no encajen en esta descripción. Las voces de las mujeres europeas y estadounidenses y/o de todos los “Otros” pensadores y pensadoras críticos de otras tradiciones se encuentran silenciadas e *invisibilizadas* (Grósfoguel, 2010).

El objetivo principal de los pensadores *decoloniales*, es recuperar las voces *invisibilizadas* del pensamiento crítico de otras tradiciones para que puedan ser reconocidas, abordando un trabajo de descolonización del canon de pensamiento hegemónico.

Frente a la modernidad/*colonialidad* el marco *decolonial* se convierte en una forma de reconstrucción de la realidad en base a su misma condición heterogénea y plural. De manera que el elemento central de la teoría *decolonial*, se refiere precisamente a una utopía donde se busca un mundo mejor y un proyecto civilizatorio y epistemológico *otro*, alternativo a la modernidad *eurocéntrica*, aunque en diálogo con ella. Es decir que se busca la convivencia de la diversidad cultural y el reconocimiento de igual a igual, entablado a partir de esta premisa básica de igualdad, un intercambio intercultural dialógico enriquecedor, que posibilite el desarrollo de proyectos mutuos transformadores y de emancipación para la sociedad (Walsh, 2006; Mignolo, 2007a,b; Grósfoguel, 2008). No es una afirmación folclórica del pasado, ni un proyecto anti-moderno de grupos “conservadores”, tampoco es postmoderno, en el sentido de negación de la modernidad como crítica a toda razón, para caer en un irracionalismo nihilista (Dussel, 2005). Se trata, en definitiva, de un proyecto global liberatorio, de emancipación, donde la alteridad, la hibridación, que eran co-esenciales a la modernidad, se realicen realmente (Adlbi Sibai Sirin, 2012).

2.1. *Islamofobia*

Este término, aún no incluido en la Real Academia Española, está directamente relacionado con el discurso colonial y por tanto con el marco *decolonial*. 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*⁴ en 1997 (Ramírez y Mijares, 2008), sino que la *islamofobia* es, como se define en la tesis doctoral de Sirin Adlbi (2012), un discurso colonial, en el sentido de 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 *epistemicidio* y construcción de una cultura, una población, una religión, como *inferiorizados* y *subalternizados*, para lo cual es necesario situar un canon europeo/estadounidense-céntrico erigido como superior y medida de todo lo demás.

Una de las consecuencias teóricas y políticas de esta definición es que la *islamofobia* no se trata de una práctica, un discurso y una actitud que puede adoptar exclusivamente el colonizador, sino que necesita y se sirve del posicionamiento activo del colonizado que asume

⁴ <http://www.insted.co.uk/islam.html> Consultada el 30 Enero de 2012.

complejamente su postura y reacciona de maneras diversas a este mensaje; una actitud que podemos definir como *vulnerabilidad al estereotipo*:

“<< ¿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)

Así, la *islamofobia* se comprende en tres sentidos: su mayor incidencia sobre las mujeres; el mecanismo intrínsecamente patriarcal del sistema colonial que la produce; y por su construcción a través de un sujeto colonial sexuado y feminizado, que no es más que “la mujer musulmana con *hiyab*” (Adlbi Sibai Salam, 2012).

3. Radiografía de la minoría religiosa musulmana de España

A diferencia de otros países europeos, la gestión del Islam en España, no ha estado ligada a la inmigración. Por un lado, la inclusión en la Constitución española del artículo 16 por el que se garantiza la libertad religiosa y de culto de individuos y comunidades, y por otro, la publicación de la Ley Orgánica 7/1980 sobre libertad religiosa, permitió iniciar el proceso de reconocimiento legal de otras religiones distintas de la católica, algo que tuvo lugar cinco años antes del inicio del gran aumento de la inmigración en España. Este marco jurídico facilitó la firma del Acuerdo de Cooperación del Estado español el 28 de abril de 1992 con tres comunidades: la musulmana, la judía y la protestante, consideradas de notorio arraigo en España.

Hay que tener en cuenta que no existen cifras oficiales sobre el número de musulmanes en España, ya que el censo no pregunta por la religión, con el objetivo de salvaguardar los derechos de los ciudadanos. No obstante, hay autores, como por ejemplo Bolado (2002), que hablan de un millón de musulmanes, o fuentes como la *Muslim Population Worldwide* (<http://www.islamicpopulation.com>), que habla de medio millón, es decir, un 1,20% del total de la población (en base al censo de 2008).

La presente investigación, para hacer un cálculo aproximado, utiliza el informe elaborado por la Unión de Comunidades Islámicas de España (2010) y del Observatorio Andalusi⁵. En este informe se comienza hablando de la organización preliminar de la comunidad musulmana de España y citando las fuentes estadísticas utilizadas para establecer, en cifras redondas, unos porcentajes aproximativos⁶ que facilitan una idea de la proporcionalidad entre ciudadanos de confesión musulmana y la población general⁷. Seguidamente, presenta el estudio analítico en el que se muestra con tablas y figuras el número y porcentaje de ciudadanos musulmanes nacionalizados y descendientes, así como la nacionalidad de origen⁸ y autonomía de

⁵ <http://observatorioandalusi.blogspot.com/> que se define como una “*institución para la observación y seguimiento de la situación del ciudadano musulmán y la islamofobia en España*”.

⁶ Insisto en que se trata de un cálculo aproximativo y no exacto.

⁷ Entre estas fuentes se citan el Padrón Municipal de Habitantes, coordinado por el Instituto Nacional de Estadística, así como el Ministerio de Justicia, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación.

⁸ El origen de los musulmanes extranjeros es bastante diverso: países del Magreb, del África subsahariana, de Asia, Europa y del llamado Oriente Medio (Andújar, 2006).

residencia, los alumnos y profesores musulmanes y los asistentes e instituciones religiosas. Por último, el informe se cierra con un apartado de conclusiones en el que destaca, entre otros resultados, que los ciudadanos musulmanes representarían el 3% (1.446.939 personas) de la población total, siendo el 30% de ellos (404.940 personas) españoles y el 70% (1.041.999 personas) inmigrantes.

Segundo. Estudio y clarificación de los conceptos fundamentales.

1. *Identidad*

En la tesis doctoral mencionada, el concepto de identidad, hace referencia a tres premisas fundamentales.

La primera, que la identidad es única y posee una estructura multidimensional, es decir, que no se puede estudiar como si fuese un mosaico (Rodríguez Lestegás, 2008b)⁹.

La segunda, que la identidad es abierta y dinámica, es decir, cambia en el tiempo, y por tanto no es inmutable (Grosser, 1999; Abdallah-Preteille, 2001; Rodríguez Lestegás, 2008c), como explica también Giddens (2002): “*a través de nuestras capacidades como seres humanos conscientes de nosotros mismos creamos y recreamos constantemente nuestra identidad*” (p. 61), y Massot Lafon (2003):

“Las identidades, como los textos, no pueden ser fijadas en sistemas cerrados de significados y por lo tanto, no hay identidades verdaderas, sólo identidades que están abiertas a la inscripción, la articulación y la interpretación. Las identidades nunca están completas sino que se hallan siempre en proceso de negociación (...)” (p. 29).

Finalmente, la tercera, en coherencia con las dos anteriores, considera la identidad como un proceso de construcción que organiza el sentido y las experiencias de las personas: “*las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización*” (Castells, 2000:29). Este aspecto tiene relación con el planteamiento de Lyon (2005), en el que explica que en esta época caracterizada por el agotamiento de la modernidad todo depende de “*quiénes seamos*”, es decir, de nuestra “*identidad*”, porque la búsqueda de significado gira cada vez más en torno a la misma, y no solamente como fuente de significado sino también como crisol de culturas, en donde la religión ha vuelto a la vida cotidiana y por tanto a la agenda sociológica.

2. *Ciudadanía*

Diversos autores y desde distintos ámbitos, tales como el político, el social, el antropológico y el filosófico, además de subrayar la necesidad de un desarrollado sentimiento de pertenencia para generar una ciudadanía activa (Bartolomé Pina, 2008), ligan estrechamente los conceptos de identidad y ciudadanía (Huerta García, 2008). Partiendo del vínculo que existe entre ambos conceptos y en coherencia con la definición propuesta de identidad, el concepto de ciudadanía se define en términos similares: construida, abierta, dinámica y multidimensional.

⁹ “La identidad está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir otro tanto en el hecho de que es única, y de que la 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).

Al igual que la estructura de la identidad no puede ser homogénea, la de ciudadanía tampoco puede serlo. Es decir que una democracia deliberativa no necesita que sus ciudadanos tengan la misma religión, los mismos estilos de vida, la misma ideología política y la misma ascendencia racial o étnica. En una sociedad donde los derechos se distribuyen en función de la pertenencia a un grupo no podemos hablar de ciudadanía, y tampoco si se acentúan y politizan las diferencias étnicas y/o nacionales, porque esta política constituye un obstáculo para la ciudadanía real. De hecho ha quedado demostrado que el modelo de ciudadanía unitaria ha resultado ser, utilizando las palabras de Kymlicka (2003) un fraude, y no podría explicar la realidad de los alumnos que pertenecen a una minoría, sea ésta religiosa o étnica. El error que se comete y al que se enfrentan estos estudiantes, es que se confunde y reduce la identidad a la ciudadanía (Grosser, 1999; Bartolomé Pina, 2001) y esto ocurre precisamente porque, al mismo tiempo, se identifica identidad con nacionalidad (Castells, 2000; Rodríguez Lestegás, 2008c). Una solución a este problema es la definición que propone Bartolomé Pina (2004) de ciudadanía “intercultural, activa, responsable, paritaria y crítica”:

“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” (p. 72).

3. Integración-convivencia

Esta investigación no considera el término integración como sinónimo de multiculturalismo o asimilación, sino más bien como sinónimo de *interculturalismo* y convivencia.

Jordán Sierra, Mínguez Vallejos y Ortega Ruiz (2002) proponen un proyecto intercultural y ofrecen una crítica constructiva del *asimilacionismo* y el multiculturalismo. En lugar de hablar de modelos, hablan de distintas maneras de entender la integración, siendo una de ellas “sinónimo de asimilación”, algo que, según ellos, se ve facilitado por el etnocentrismo europeo y el miedo a perder la propia identidad. Plantean una integración que no suponga “*ni desintegración ni integrismo*”, es decir, similar a la propuesta de Maalouf (2008): ver el país de acogida como una página que se *está escribiendo* y el diálogo y la voluntad de todas las partes de participar en una vida común como las herramientas clave para una convivencia real¹⁰.

Otra manera de entender la integración para estos autores, sería el ya comentado proyecto multicultural¹¹. Consideran que este proyecto da prioridad a tres aspectos sobre otros tres, a saber, a la comunidad cultural sobre los miembros que conforman la misma, al componente étnico de la identidad sobre el resto de elementos que forman parte de ella, y finalmente, a la coexistencia entre los distintos grupos socioculturales, sobre la convivencia real entre las

¹⁰ “La *integración* de los “otros” en nuestra sociedad –pensando siempre en su condición de ciudadanos– no es posible entenderla sin aceptar ciertas renunciaciones por ambos lados. La voluntad de vivir en una *sociedad integrada*, no fragmentada en grupos cerrados e incommunicados por el origen étnico y cultural de cada cual, supone no sólo un esfuerzo de *comprensión mental* de las diferencias culturales existentes [que acaso nos “violentan”], sino –ante todo– la *aceptación* y el *reconocimiento* de la *persona* misma del diferente (...). Con todo una saludable dosis de “conflicto y de violencia” –a veces más interior que exterior– parece ser inevitable en un proyecto de convivencia social intercultural” (Jordán Sierra, Mínguez Vallejos y Ortega Ruiz, 2002: 103).

¹¹ Tariq Ramadan (2002) lo llama esquema aislacionista (p. 239).

personas que componen cada uno de ellos. Mientras que el proyecto intercultural, primero, concede igual valor al grupo cultural que a sus miembros; segundo, busca encontrar un equilibrio entre los distintos elementos que conforman la identidad personal de la persona, y tercero y último, sí da prioridad a la convivencia entre las personas sobre la coexistencia de los distintos grupos socioculturales.

Rechazar los proyectos multicultural y *asimilacionista*, supone oponerse también a que las dificultades a las que se enfrentan la minorías de Europa responden a razones culturales¹². Es decir que, siguiendo un planteamiento similar al de autores como Kymlicka (1996), Martiniello (1998), Álvarez (2002), Ramadan (2002) o Sen (2007), consideramos caduca la explicación culturalista o la *culturalización de los problemas* de convivencia (Torres, 2002), como pretenden hacer teorías como las de Huntington (1997), de la cual se hacen eco continuamente algunos medios de comunicación a través de tertulias y debates *estériles* (Bolado, 2002).

Finalmente cerramos este apartado con la tabla siguiente en la que se representa la interrelación que existe entre algunos de los modelos de integración más destacados¹³: los proyectos de sociedad ideal (Martiniello, 1998), las estrategias de adaptación (Berry, 1995) y los modelos de pertenencia y competencias (Massot Lafon, 2003):

Modelo de Berry	Varios autores	Modelo de Masson Lafon	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/o del mundo”

4. Cultura

San Román (1996) señala que: “*las culturas son, evidentemente, penetrables y cambiantes; y lo son todas*” (p. 131), es decir, evolucionan y se adaptan a la realidad de cada espacio y tiempo; de manera que el concepto de cultura, al igual que el de identidad y ciudadanía, es dinámico y recurrir a una definición estática del mismo es lo que permite su uso polémico e ideológico (Abdallah-Pretceille, 2001).

¹² “Por supuesto el problema es siempre la cultura del *otro*” (Torres, 2002)

¹³ Teniendo en cuenta que hay muchos más (Massot Lafon, 2003).

En esta temática también los medios de comunicación tienen un papel relevante, ya que transmiten diversos mensajes en los que se filtra una imagen de inferioridad de aquellos que no pertenecen a “nuestra cultura”, convirtiéndolos así en *representantes de culturas sin valor*, con serias consecuencias en su autoestima y personalidad (Jordán Sierra, Mínguez Vallejos & Ortega Ruiz, 2002), especialmente, aquellos que son niños y adolescentes.

Por otro lado, los análisis mediáticos, cuya influencia en la opinión pública es clave (Colectivo loe, 2005b; McCombs, 2006; Navarro, 2008), ignoran dos diferencias fundamentales, que normal y desafortunadamente también nos hacemos eco de ellas en el ámbito educativo. La primera, es la falta de distinción entre las identidades nacional y religiosa de una persona, siendo la consecuencia que sea difícil asimilar que existan ciudadanos españoles de confesiones religiosas distintas a la mayoritaria. A pesar de que las Constituciones europeas son precisas en este aspecto, los ciudadanos que pertenecen a una minoría religiosa o étnica se enfrentan con cierta regularidad a las mismas preguntas:

“(…) ¿Se consideran ante todo musulmanes o primero europeos? (...) Aunque, si bien a primera vista, tal planteamiento parece legítimo, una reflexión en profundidad muestra que se trata en realidad de un falso problema, en la medida en que la fe y la nacionalidad, tal como está entendida en el marco de las constituciones nacionales actuales, no son del mismo orden. (...). Filosóficamente hablando, la <<identidad musulmana>> responde a la pregunta del ser y, en tanto que tal, es esencial, fundamental, primera y primordial, ya que contiene la justificación de la vida misma. El concepto de nacionalidad tal como se entiende en los países industrializados, es un orden totalmente diferente: en tanto que elemento de la identidad, estructura -(...)- la manera en la que un hombre o una mujer se sitúa con relación a sus conciudadanos o a los demás seres humanos. La identidad musulmana es una respuesta a la pregunta: << ¿Por qué?>>, mientras que la identidad nacional responde a la pregunta: << ¿Cómo?>>, y sería absurdo y estúpido esperar que la adscripción geográfica resuelva la cuestión del ser” (Ramadan, 2002: 219-220).

La segunda, es la necesidad de distinguir entre religión y cultura. Es decir, entre los textos sagrados que constituyen la teología del Islam, a saber, el Corán y los dichos del último de los profetas, Muhammad, por un lado, y el modo de interpretarlos y llevar a la práctica las prescripciones religiosas por otro. Es decir, la diferencia entre lo que Gellner (1981) ha llamado la *alta cultura* del Islam, basada en el texto sagrado, y *baja cultura* del Islam, basada en sus adaptaciones a las circunstancias históricas, geográficas y culturales más diversas. Los textos de esta religión han sido siempre los mismos, sin embargo el lugar, la época y la cultura de las personas que la han profesado han sido diversos. De manera que estos tres elementos geografía, tiempo y cultura, influyen, afectan y moldean el modo de comprender y aplicar la normativa de los textos, “*pues la profundidad del abismo que hay entre lo que la religión recomienda y lo que la gente realmente hace es enormemente variable según las culturas*” (Geertz, 1992:117).

Conclusiones

El marco teórico propuesto sirve de ayuda para mejorar la práctica tanto investigadora como docente, porque, como se ha visto, evita que ésta “cosifique” o “culturice” (Grosser 1999) a los alumnos que pertenecen a la minoría española musulmana. Este error se puede cometer fácilmente al dar por sentado que estos alumnos por ser musulmanes comparten la cultura de personas tan lejanas a ellos y a su realidad como lo son, por ejemplo, los ciudadanos de países como Afganistán o Irán. La nueva perspectiva ofertada y la clarificación de los conceptos

fundamentales, pueden facilitar que se evite realizar esta generalización, en la que se pasa por alto la diferencia tanto espacial como sociocultural entre unas y otras personas.

El marco teórico ha sido puesto en práctica en el estudio en profundidad de la identidad, convivencia y éxito académico de mujeres universitarias, españolas y de confesión musulmana (Adlbi Sibai Salam, 2010a, 2010b, 2012). Este trabajo ha permitido ver su adecuación y llamar la atención sobre la utilidad del mismo en lo que respecta a ampliar nuestra capacidad, como investigadores y educadores, de ver y entender a estos alumnos no como víctimas ni productos de su contexto cultural y socio-familiar, sino como protagonistas y productores decididos y responsables del mismo¹⁴. Este enfoque es viable 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”. Este marco teórico invita a los docentes a 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).

Por otro lado, ayuda a superar y enfrentar las ideas preconcebidas que pueden existir, ya que cuando se potencian pedagógicamente *vivencias interpersonales* satisfactorias se contribuye a la disolución de los estereotipos, no solamente divulgados por los discursos mediáticos hegemónicos (Navarro 2008), sino también y desafortunadamente por ciertas investigaciones (Adlbi Sibai Sirin, 2012). 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 & Chuliá 2004).

Por ello estos planteamientos recuerdan la necesidad de cultivar 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 (Jordán Sierra, 2003). El marco propuesto ofrece un nuevo ángulo de visión que proclama y afirma 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 de “la inclusión” que supone no solamente el respeto de la cultura del otro, sino también la aceptación y acogida de su persona (Rodríguez Lestegás 2008).

Bibliografía

- Abdallah-pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ediciones Ideas Books.
- Adlbi Sibai, Salam. (2010a). Jóvenes Universitarias Musulmanas de Madrid. Identidad y Convivencia, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 357-391.
- 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. (2012). “*Hiyab* as a symbol of defiance to the patriarchal system and the western feminist movement”, in La Barbera, MC. (ed.) *Negotiating Identity in Migration Processes*, Cambridge: Cambridge Scholar Publishing (in press).

¹⁴ Como señala Van Dijk: “A pesar de su pertenencia al grupo, y a la poderosa influencia de las representaciones sociales, los actores sociales, son, en principio, individuos autónomos, y por lo tanto, con un amplio control sobre la formación y el cambio de sus opiniones, por ejemplo, en función de los intereses, objetivos y deseos personales” (Van Dijk 1999: 297).

- Adblí 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.
- Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural. En De Lucas, J. y Torres, F. (eds.). *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. (pp. 168-195). Madrid: Talasa Ediciones.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicacions Universitat de València.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. Soriano Ayala, E. (ed.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo* (p. 75-110). Madrid: La Muralla.
- Bartolomé Pina, M. (2004). Identidad y Ciudadanía: hacia una sociedad intercultural, *Bordón*, 56 (1), 65-79.
- Bartolomé Pina, M. (coord). (2008). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bolado, A. (2002). Musulmanes en Europa. J. De Lucas y F. Torres (ed.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (p. 218-233). Madrid: Talasa Ediciones.
- 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.
- Colectivo Ioé (Pereda, C.; Actis, W.; De Prada, M. A.). (2005b). Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes, *En Papeles de Economía Española*, 104, 194-209. Recuperado el 20 Febrero, 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 Febrero, 2012 de http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Inmigrantes,%20nuevos%20ciudadanos_INFORME-CECA-FINAL.pdf
- Dussel, E. (2003). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Lander, Edgardo (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p. 41-54). Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Gellner, E. (1981). *Muslim Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial, *Tabula Rasa*, 9, 199-215.
- Grosfoguel, R. (2010). Epistemic Islamophobia and Colonial Social Sciences, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, VIII, 2, 29-38.
- Grosser, A. (1999). *Las identidades difíciles*. Barcelona: Bellaterra.
- Huerta García, J. (2008). Identidad, ciudadanía y Trascendencia. Estructura y desarrollo integral de la persona, al hilo del pensamiento filosófico orteguiano. Francisco Rodríguez Lestegás (ed.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (p. 13-40). Barcelona: Editorial Horsori y Universidad Santiago de Compostela.
- Huntington, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.

- Jordán Sierra, J. A., Mínguez Vallejos, R. & Ortega Ruiz, P. (2002a). Inmigración. Una respuesta desde la pedagogía intercultural. Gervilla, E. (ed.), *Globalización, inmigración y Educación* (p. 93-134). Granada: Universidad de Granada.
- Jordán Sierra, J. A. (2003). "Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales", *Revista de Educación*, Número extraordinario, 213-239.
- 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.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: nacionalismo, multiculturalidad, y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Lyon, D. (2005). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Más De Una Voz. Recuperado el 5 Noviembre, 2012 de <http://masdeunavoz.blogspot.com.es/>
- Martiniello, M. (1998). *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- 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. Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 25-46). Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar: El Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2007b). *Sobre pensamiento fronterizo y representación. Entrevista a Walter Mignolo*. Realizada por María Iñigo Clavo y Rafael Sánchez Mateos Paniagua. Bilboquet, Webzine de estética, creación y pensamiento, octubre de 2007. Recuperado el 13 Octubre, 2009 de <http://bilboquet.es/B8/DOC/EntrevistaWALTER.MIGNOLO.Bilboquet8BARBARO.pdf>
- Muslim Population Worldwide. Recuperado el 10 Marzo, 2009 de <http://www.islamicpopulation.com>
- Navarro, L. (2008). *Contra el Islam. La visión deformada del mundo árabe en Occidente*. España: Almuzara.
- 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 Mayo, 2010 de http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/f3603340425b5210VgnVCM200000128cf10aRCRD/es/vol15_es.pdf
- Ramadan, T. (2002). *El Islam minoritario. Cómo ser musulmán en la Europa laica*. Barcelona: Bellaterra.
- Mijares Molina, L. y Ramírez Fernández, A. (2008). La «islamización» de la inmigración: algunas hipótesis acerca del caso español, *Cuadernos del Mediterráneo*, 9, 389-392. Recuperado el 6 Marzo, 2010 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2921198>
- 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. Rodríguez Lestegás, F. (ed.), *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (p. 141-166). Barcelona. Editorial Horsori y Universidad Santiago de Compostela.
- San Román, T. (1996) *Los muros de la separación*. Barcelona: Tecnos.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y algunos de los desafíos que nos plantea. De Lucas, J. & Torres, F. (ed.), *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (p. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.

UCIDE. (2010). Estudio demográfico de la población musulmana. Recuperado el 1 Marzo, 2011 de <http://oban.multiplexor.es/estademograp.doc> y de <http://www.hazteoir.org/files/estademografico%20poblacion%20musulmana%20HO%20febrero%202011.pdf>

Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo, *Publicaciones Academia de La Latinidad*, 27-43. Recuperado el 30 Enero de 2012 http://www.alati.com.br/pdf/2006/desarrollo_e_interculturalidad/pdf175.pdf

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.