

EMPIRIA

EMPIRIA. Revista de Metodología de las
Ciencias Sociales
ISSN: 1139-5737
empiria@poli.uned.es
Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Olmos Alcaraz, Antonia

"Los malos a mí no me llaman por mi nombre, me dicen moro todo el día": una
aproximación etnográfica sobre alteridad e identidad en alumnado inmigrante musulmán.

EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 38, septiembre-
diciembre, 2017, pp. 85-107

Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297152673004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

“Los malos a mí no me llaman por mi nombre, me dicen moro todo el día”: una aproximación etnográfica sobre alteridad e identidad en alumnado inmigrante musulmán.

“Bad boys never call me by my name, they call me ‘moor’ every day’: an ethnographic approach to otherness and identities on Muslim immigrant students

ANTONIA OLMOZ ALCARAZ

Universidad de Granada
antonioa@ugr.es (ESPAÑA)

Recibido: 31.10.2016
Aceptado: 29.08.2017

RESUMEN

En el artículo se reflexiona sobre las relaciones existentes en el contexto español entre la problematización social del fenómeno migratorio, las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo y las propuestas conceptuales realizadas sobre “islamofobia” en los últimos años para explicar este fenómeno. Para ello se presentan parte de los resultados obtenidos a partir de la participación en diversas investigaciones etnográficas llevadas a cabo en los últimos años en centros educativos andaluces. A través de la realización de entrevistas biográficas a alumnado, familias y profesorado, se describe y analiza cuáles son las principales representaciones sobre el alumnado inmigrante musulmán y las correspondencias y divergencias entre esas representaciones de otredad y los procesos de identificación de los/as jóvenes.

PALABRAS CLAVE

Alumnado inmigrante; musulmanes; otredad; identidad; islamofobia.

ABSTRACT

The text analyses the relation in the Spanish context between the problematization of the migratory phenomenon, the new logics of functioning of racism and the conceptual proposals on ‘islamophobia’ that have been established during the last years. To do that, the paper presents some results of different ethnographic researches where I have been working for during the last years in the educational context of Andalusia. Based on biographic interviews with students, families and teachers, the paper illustrates the main representations about the Muslim immigrant students as well as the correspondences and divergences among these images of otherness and those teenagers’ identification processes.

KEY WORDS

Immigrant students; Muslim; otherness; identity, islamophobia.

1. INTRODUCCIÓN: ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES SOBRE ALTERIDAD, IDENTIDAD E ISLAMOFobia

La llegada de población inmigrante extranjera a España es una característica del país desde principios de la década de los años noventa (Aja *et al.* 2013; Apuríaco 2011; De Lucas y Añón 2014; Izquierdo 2008; Pajares 2008). Tan sólo una década antes eran los españoles quienes aún emigraban a otros países (sobre todo europeos) en busca de oportunidades laborales más favorables¹. Esta realidad ha llevado a caracterizar a España como un “país de inmigrantes” durante los últimos 20 años, escenario en el que han proliferado de manera muy importante todo tipo de investigaciones para intentar entender, explicar y gestionar la diversidad cultural fruto de la inmigración. La Sociología, la Antropología, la Ciencia Política, la Demografía, la Psicología Social, y otras tantas disciplinas, han venido haciendo sus aportaciones en este sentido, desvelando poco a poco aristas de una realidad que se erige como un fenómeno social tremadamente complejo.

El presente trabajo se sitúa en el marco de los estudios migratorios, y en concreto en el estudio de las migraciones desde un enfoque socio-antropológico que considera algunas de las aportaciones del enfoque de(s)colonial (Grosfoguel 2012a, 2012b)². El objeto teórico de estudio abordado en el mismo es la alteri-

¹ Actualmente, como sabemos, España registra flujos de emigración importantes de nuevo, y que oscilan en torno al 5% de la población total (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Los destinos más importantes de estos flujos migratorios son otros países europeos, como Alemania o Gran Bretaña.

² El abordaje teórico de los movimientos migratorios internacionales se centró hasta la década de los años noventa del siglo pasado en el estudio de las causas que los producían. Con la emergencia del paradigma del transnacionalismo (Glick Shiller *et al.* 1992) empieza a cuestionarse la

dad y su relación con los procesos de construcción identitaria en un sector de la población: alumnos/as inmigrantes musulmanes/as en España. La acotación del objeto teórico de estudio en esta población en concreto está motivada por dos cuestiones: 1. La centralidad que las migraciones procedentes de Marruecos tienen en el país³, algo íntimamente relacionado con el pasado colonial de España, y que hacen que el Islam se relacione con la inmigración (más adelante se realizará una aproximación crítica al respecto); y 2. La edad de los sujetos, adolescentes y pre-adolescentes migrantes o descendientes de familias migrantes que están experimentando procesos de construcción identitaria en contextos donde la representación de sus “culturas” se realiza en muchas ocasiones en términos negativos. Esta aproximación al fenómeno migratorio me permitirá un acercamiento al estudio de formas de alteridad teñidas de connotaciones discriminadoras, analizando para ello nuevas lógicas de funcionamiento del racismo (Wiewiorka 2006), entre las que considero se encuentra la islamofobia en tanto que racismo cultural (Grosfoguel 2011, 2012b, 2014) en el contexto estudiado.

Pero ¿por qué es importante estudiar las relaciones existentes entre alteridad e identidad? En trabajos anteriores he explorado las relaciones de alteridad construidas alrededor de las personas inmigradas en España (Olmos Alcaraz 2008), y en especial cómo sucede esto en contextos escolares (Ibídem 2009, 2010, 2012). Durante todo este tiempo he sido consciente de la importancia de dichas representaciones en la conformación de las identidades, tomando como soportes teóricos a autores constructivistas como Peter Berger y Thomas Luckmann (1967/2006), postmodernos como Zygmunt Bauman (2005), o procedentes de los Estudios Culturales como Stuart Hall (2003). Es por ello que entiendo la identidad como algo construido, que está en continuo cambio y transformación, como una realidad subjetiva per-formativa. En este sentido coincido con Roger Brubaker y Frederick Cooper (2001) en preferir hablar de “procesos de identificación” –complejos y ambivalentes– porque con ello evitamos las “connotaciones reificantes de la identidad” (Ibídem: 18). Pero no es sencillo conocer en qué medida las atribuciones de alteridad influencian a los procesos de identificación. A mi parecer Hall realiza un buen análisis sobre estos procesos:

pertinencia de reemplazar dicho enfoque, centrado en la visión de los países receptores, por una orientación hacia el estudio de las transformaciones surgidas a partir de las migraciones más allá las fronteras de los Estados-nacionales. Se abre con ello una nueva fase en la teorización sobre este fenómeno. No obstante sigue sin prestarse la suficiente importancia al análisis del racismo en tanto que mecanismo que podría ayudar a entender algunos procesos de exclusión surgidos a la luz de los movimientos migratorios contemporáneos (Grosfoguel 2012a, 2012b, 2014), pero que tienen su origen en la época colonial, y que son aspectos centrales en las aportaciones de autores/as del pensamiento des(s)colonial y críticos de la modernidad (Ibídem). Este texto es una propuesta de análisis de la realidad migratoria en España, a través del estudio de las lógicas de funcionamiento que presenta en este contexto el racismo (Wiewiorka 2006) de carácter islamófobo.

³ La marroquí es la segunda nacionalidad extranjera más numerosa en España, después de la rumana, que como sabemos se trata de una nacionalidad comunitaria. Los datos para el año 2015 son de algo más del 15% del total de todos/as los/as extranjeros que residen en el país (Instituto Nacional de Estadística, 2013).

Las identidades tienen que ver (...) no con «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo ataÑe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. (Hall 2003: 17-18)

Señalando el poder que tienen las representaciones para conformar nuestras formas de ser y de estar en el mundo. El autor incide en que los procesos de identificación no se ponen en marcha de manera unilateral por el sujeto, sino que emergen en una especie de juego con las representaciones percibidas por el mismo:

La idea de que una sutura eficaz del sujeto a una posición subjetiva requiere no sólo que aquel sea «convocado», sino que resulte investido en la posición, significa que la sutura debe pensarse como una articulación y no como un proceso unilateral, y esto, a su vez, pone firmemente la identificación, si no las identidades, en la agenda teórica. (Ibídem: 21)

Es necesaria, por lo tanto, una articulación: reconocerse a sí mismo para ser reconocido por los otros; y a la inversa: ser reconocido por los otros para que nos reconozcamos a nosotros mismos de una determinada manera.

Pero no todos/as los/as que han teorizado sobre “identidad” o “procesos de identificación” coinciden con Hall, y hay quienes en mayor medida resaltan la capacidad de agencia y/o resistencia del individuo frente a las definiciones de otredad. Un ejemplo podemos verlo en las aportaciones que realiza el feminismo negro desde experiencias coloniales y diáspóricas, que visualiza otras posibilidades de identificación en tanto que expone cómo algunas mujeres demandan y experimentan “un reconocimiento al margen de las categorías de re-presentación impuestas” (Jabardo 2012: 52):

En el feminismo negro quienes han puesto en cuestión las identidades esencializadoras han sido mujeres que (...) han sentido el vacío de la no-representación. Son también ellas quienes (...) se han auto-representado, creando su propio no-espacio, como diría Ifekwunigwe, o sus espacios de (des) localización, como diría Magdalene Ang-Lygate; territorios in-explorados donde residen los significados cambiantes de la diáspora. Trinh T. Minh utiliza este inasible espacio intermedio y desarrolla su teoría del <<Otro inapropiado/inapropiable>> como una imagen de la mujer postcolonial, aquella que resiste las definiciones de la otredad impuestas e insiste en definir la diferencia desde su propia perspectiva. (Ibídем)

Alejándose con ello de categorizaciones denostadas asignadas desde fuera. Mi posición contempla esta posibilidad, desde luego, y mi experiencia de campo –como mostraré a lo largo del texto– me ha proporcionado algunos ejemplos de cómo puede vehicularse esa “resistencia” a las representaciones, islamófobas, en este caso: en forma de re-invención, rechazo o confrontación. No obstante es preciso poner de manifiesto que una categorización en negativo tiene conse-

cuencias también negativas sobre los procesos de identificación experimentados.

Pero ¿qué sucede cuando estas representaciones de la alteridad son islamófobas? ¿cómo influyen las mismas en los procesos de identificación que protagonizan jóvenes de familias musulmanas? Entiendo la islamofobia como una forma de racismo cultural donde la religión –como parte de la cultura– tiene un rol esencial (Grosfoguel 2011, 2012b, 2014). En ese sentido la islamofobia consiste en realizar una:

(...) interpretación del Islam como un bloque monolítico, estático y opuesto al cambio; percibido como separado y “otro”; sin valores en común con otras culturas, ni influye ni es influido por ellas; su consideración como inferior a Occidente; es estimado como bárbaro, irracional, primitivo y sexista; es visto como violento agresivo, peligroso, que apoya al terrorismo y está inmerso en un choque de civilizaciones. (Runnymede Trust 1997, citado en Martín 2012: 35)

Es decir, se trata de tomar la religión, el Islam, como algo esencial, natural que determina a los sujetos, como el racismo biológico clásico hacia con las categorías raciales. En el contexto estudiado la islamofobia co-existe con un «racismo anti-moro», lo cual está íntimamente conectado con el pasado colonial del país (Grosfoguel 2012b, 2014) y los estereotipos históricos sobre los *moros* en España (Rosón 2012), que no son exclusivamente de índole religiosa, ni negativos (González 2002). Ese racismo se ejerce contra todos “aquellos que hemos definido como musulmanes, independientemente de que lo sean o no, e incluso [independientemente] de cómo ellos mismos se identifiquen” (Rosón 2012: 170). La opción en este texto será la de englobar ambas posibilidades bajo el término de “islamofobia”, aunque precisando que la mayoría de los discursos y prácticas observadas combinan diversos tipos de prejuicios, no meramente religiosos. No en vano la categoría *moro* –aglutinador de muchos de los discursos y prácticas islamófobas encontradas en mi investigación– en España tiene un carácter étnico y religioso, y es evidencia de la complejidad a la que nos enfrentamos cuando hablamos de islamofobia. Ello mismo es lo que ha llevado a algunos autores a introducir matices, y rescatar conceptos que funcionaban en el contexto estudiado anteriormente al de islamofobia, como «maurofobia» o «morofobia» (González 2002; Martín 2005).

Los estudios realizados en el contexto español explorando estas cuestiones son aún muy escasos. Contamos con investigaciones sobre las representaciones acerca de la inmigración marroquí en España (Monteros 2007; Tordjman-Nebe 2010; Benítez 2012; Jiménez e Izquierdo 2013); estudios de representaciones sobre el Islam en España (Bensalah 2006; Beck 2012; Alvarez *et al.* 2011; García *et al.* 2011; Mayoral *et al.* 2012); y sobre islamofobia (Martín 2004; Grosfoguel 2011, 2012b, 2014; Mayoral *et al.* 2012, Martín 2012; Ramírez 2011; Rosón 2012). En mayor medida existen investigaciones sobre construcción identitaria en marroquíes y/o musulmanes y/o inmigrantes (Ruiz 2004; Rascon 2006; Etxeberria *et. al.* 2007; Abu-Shams 2008; Esteve *et al.* 2008; Soriano 2008; Carrasco 2011; Vereda 2011). Encontramos también investigaciones sobre adolescentes/

jóvenes migrantes y/o marroquíes y/o musulmanes (Franzé 1999, 2002; Mijares 2006; Pàmies 2011). Pero hay una clara carencia de investigaciones sobre las relaciones entre representaciones islamófobas y procesos de construcción identitaria en el contexto español, a pesar de que en los últimos años estamos asistiendo a una proliferación de mesas, simposios y paneles sobre estas temáticas en congresos nacionales e internacionales celebrados en nuestro contexto⁴. Sin embargo, a pesar de la escasez señalada, es posible mencionar algunas aportaciones interesantes. Es el caso de las investigaciones de Aixelà (2012) y Téllez (2011). La primera de ellas, al estudiar construcción identitaria y presentación social del cuerpo marroquí en contextos migratorios, afirma que algunas mujeres musulmanas marroquíes en España –en Barcelona, en concreto– deciden identificarse públicamente como musulmanas a través del uso del velo a sabiendas que ello puede generar rechazo islamófobo porque así es, entienden, como obtienen respeto de su comunidad:

Algunos de los argumentos que las mujeres marroquíes que viven en Barcelona esgrimen en su defensa es que vale la pena vestir el hijab aunque sepan que van a sufrir el rechazo de los autóctonos, porque son más respetadas por los miembros de su comunidad. Algunas señalan que tienen muchas ganas de ponérselo, “sé que soy fuerte para mantener mi identidad de musulmana ante todos”. Algunas otras se quejan de tener que quitárselo para trabajar. (Aixelà 2012: 38)

Mientras que otras simplemente quieren mostrarse públicamente con el velo porque afirman que es la forma de diferenciarse –identificarse, añado yo– de quien no es religioso: “Otras creen que es su mejor manera de ser religiosa, porque consideran que la ropa para la musulmana es para mostrar la fe y para practicar la rectitud: <<nos queremos distinguir de las que no creen>>” (Ibídem). Estaría por tanto, en cierto modo, indicando que en los casos estudiados la islamofobia no inhibe procesos de identificación en términos religiosos de mujeres musulmanas.

La investigación de Téllez (2011), por su parte, sobre el transito que realizan jóvenes musulmanes en Madrid entre identidades “civiles y religiosas”, apunta, entre otras cuestiones, a que algunos jóvenes potencian su “musulmaneidad” con el objetivo de combatir los estereotipos negativos existentes al respecto:

Mientras que la visibilidad de la “musulmaneidad” es valorada por ciertos sectores como un riesgo de radicalización (o sumisión), aquellos/as jóvenes que la promueven, en realidad desean que sea su imagen, en conjunción con sus prácticas, la que genere ejemplos de conciliación de una identificación

⁴ A modo de ejemplo, puede verse cómo en el último Congreso Internacional de Antropología AIBR (Barcelona, septiembre 2016), había varios paneles que trabajaron la temática, además de diversas comunicaciones en otras tantas mesas. Entre ellos puede mencionarse el coordinado por Alberto López y Ángeles Ramírez titulado “El género de la islamofobia. Perspectivas antropológicas sobre un debate abierto”, en que se presentaron propuestas de trabajo muy sugerentes, pero en sus etapas iniciales casi todas. Disponible en <http://2016.aibr.org/es/> [consultado: 09-09-2016].

civil (la española) con una identificación religiosa (la islámica). (Téllez Delgado 2011: 352)

Es decir, que la islamofobia estaría, en algunos casos, acentuando el desarrollo de procesos de identificación en términos religiosos.

Los resultados de mi investigación no muestran de manera tan clara, como indican Aixelà y Téllez, que exista una relación entre representaciones y prácticas islamófobas y procesos de identificación articulados alrededor de la religión. A lo largo del texto mostraré los matices y peculiaridades encontradas, y las posibles interpretaciones al respecto. Siendo así, el trabajo que se recoge en este artículo se plantea como objetivo la descripción y análisis de las lógicas de construcción de alteridad y procesos de identificación que experimenta el alumnado inmigrante musulmán en el contexto español, para mostrar las relaciones entre esas representaciones –islamófobas– y las construcciones identitarias.

2. NOTAS METODOLÓGICAS

Este trabajo es fruto de diversas investigaciones de carácter etnográfico realizadas por el equipo de investigación (NOMBRE GRUPO ANONIMIZADO), del que formo parte. Es, por lo tanto, un trabajo que aúna resultados de investigación obtenidos a partir de distintos estudios implementados en los últimos años. Las investigaciones llevaban por título “Construyendo diferencias en la escuela” (Ministerio de Economía y Competitividad, Plan Nacional de I+D+i, 2014-2016), “Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz” (Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i, 2010-2013), “Multiculturalidad e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (Junta de Andalucía, Proyectos de Excelencia, 2007-2010) y “Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía, Junta de Andalucía, 2004-2006)⁵. Este artículo muestra información recabada en las mismas, datos producto de una observación prolongada en el tiempo, llevada a cabo durante los períodos lectivos (desde septiembre a junio) de varios años en cada una de las investigaciones mencionadas. Siendo así, el trabajo de campo etnográfico en equipo –realizado de manera casi continuada desde 2004 hasta el momento actual– ha supuesto contar con una gran cantidad de material. Es necesario poner en valor esta cuestión, porque no es habitual esta forma de trabajar realizando etnografía. El trabajo en equipo ha permitido observar 80 centros educativos de las distintas provincias de Andalucía, en distintos cursos escolares y con distinta intensidad. Los centros están situados tanto en contextos rurales como en urbanos, y en los mismos se ha tenido la oportunidad de observar espacios de ocio (recreos, actividades extra-escolares, etc.), espacios reservados para

⁵ Todas ellas dirigidas por F. Javier García.

el profesorado y también el interior de las aulas.

El diseño metodológico ha combinado distintas técnicas de producción y obtención de datos, haciendo uso de un enfoque de triangulación: la información analizada para la realización de este artículo⁶ ha sido obtenida a partir de observaciones etnográficas, entrevistas biográficas a estudiantes inmigrantes⁷ musulmanes de entre 12 y 16 años (15: 8 chicas y 7 chicos), entrevistas a profesorado (188) y entrevistas a padres (43). Si bien se ha focalizado –por los objetivos del texto– en el análisis de contenido de las entrevistas biográficas a estudiantes musulmanes, a los que se accedió a través del profesorado de los distintos centros, siendo este quien contactó con las familias para solicitar los permisos pertinentes para realizar las entrevistas. La pretensión era la exploración y posterior descripción de los procesos identitarios de dicho alumnado. Las entrevistas biográficas permitieron indagar el pasado de los sujetos, en sus vivencias. En este caso interesaba especialmente conocer el pasado de los/as chicos/as en relación a su experiencia migratoria y/o la experiencia migratoria de sus padres, para conocer el presente: para conocer sus procesos de identificación y a través de los mismos, la posible influencia de representaciones islamófobas en sus contextos. No se trataba, sin embargo, de verificar ninguna hipótesis, sino que sólo se pretendía localizar la presencia de dichas representaciones e interpretar cómo eran vividas. Es por ello que se “dejó hablar” al alumnado, se dejó que los/as chicos/as contaran su experiencia de estudiantes, jóvenes, migrantes... y musulmanes. En diversas ocasiones también se realizaron cuestionarios a todo el alumnado, no solo el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera. Con ello se persiguió la complementación de los hallazgos, para acercarnos a un conocimiento de los fenómenos observados lo más holista posible⁸.

Los discursos de las entrevistas son recogidos parcialmente en el texto (todos los nombres que aparecen en el artículo son ficticios), para que el/la lector/a pueda disponer de ejemplos del proceso de interpretación seguido para fundamentar el análisis. La información obtenida con las observaciones está incorporada en las interpretaciones.

⁶ La explotación, análisis e interpretación de los datos se ha realizado de forma individual

⁷ Todos los chicos/as entrevistados/as nacieron fuera de España, a excepción de una chica nacida en Melilla.

⁸ Realizamos un primer cuestionario a una muestra de 763 alumnos/as de ESO, sobre cuestiones relacionadas con la integración y la presencia de alumnado procedente de la inmigración en espacios educativos formales; y un segundo cuestionario a una muestra de 1.953 alumnos/as también de ESO, focalizando en temáticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística derivada de la inmigración en la escuela. En ambas ocasiones se encuestó a todo el alumnado, inmigrante y no inmigrante. Puede verse una explotación de parte de los resultados obtenidos con el segundo cuestionario en Olmos Alcaraz (2016).

3. RESULTADOS: REPRESENTACIONES ISLAMÓFOBAS VS. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

El trabajo de investigación realizado en el marco de las investigaciones mencionadas permite afirmar que las representaciones extraídas sobre el alumnado musulmán en los centros educativos observados fueron mayoritariamente negativas, pudiendo ser identificadas parte de las mismas como representaciones islamófobas. Por otro lado se encontró que los procesos de identificación de dicho alumnado, si bien pudieron verse afectadas por dichas representaciones, no se articulaban alrededor de elementos religiosos fundamentalmente. Resulta llamativo que todos los chicos entrevistados afirmasen que habían sufrido episodios de discriminación en la escuela (de mayor o menor intensidad) y que todos coincidiesen en comentar el uso del apelativo “moro” como insulto hacia ellos en esos procesos de discriminación. No sucedió igual con las chicas: todas menos una hablaron de discriminación, pero ninguna quiso ahondar en detalles al mismo nivel que los chicos. Veamos cómo el director de un centro discutía sobre los distintos tipos de conflictos y discriminaciones que se había dado recientemente:

CITA 1:

En todo caso, son mejor aceptados los sudamericanos que los magrebíes, por lo menos cuando hay algún conflicto entre ellos, normalmente con los sudamericanos el conflicto es como si fuese un nacional; en cambio, cuando el conflicto surge con un magrebí –el año pasado teníamos uno que era un poquito más conflictivo, se lo han llevado a un Centro de Acogida, se vino debajo de un camión... una cosa de esas– enseguida sale el “moro de mierda”. (Manuel, director)

En este sentido los alumnos fueron conceptualizados en muchas ocasiones como problemáticos o potencialmente problemáticos, y ello por varias cuestiones. Lo que más destacó, sin duda, fue la representación de los mismos como intolerantes, y fundamentalmente intolerantes hacia las mujeres y hacia otras religiones:

CITA 2:

(...) el esfuerzo de integración que tienen que hacer estas chicas es muy duro, porque tienen que luchar con muchos obstáculos. Tú date cuenta que vienen de una sociedad donde la mujer está a nivel mucho más bajo al que han llegado aquí muchas mujeres en España. Ellas están sometidas no sólo al padre sino también al hermano mayor, y muchas veces a los hermanos pequeños (...) las creen inferiores. Aunque el Corán en ningún momento dice que la mujer es inferior, pero en los países árabes una mujer siempre estará a un lado. Dentro de la educación, por ejemplo, una mujer no puede decidir, tiene que decidir el marido. (María, profesora de lengua)

CITA 3:

En temas de religión los veo muy poco tolerantes, y nosotros somos excepcionalmente tolerantes, excesivamente, perdiendo incluso nuestras raíces. Vete

tú a Marruecos y di que quieras que tus hijos vayan al colegio con crucifijos. Llegan aquí y parece que quieren imponer sus cosas. Entonces, yo no estoy de acuerdo en que venga aquí todo el que le dé la gana. (Manuel, jefe de estudios)

En segundo lugar es relevante también la representación del alumnado musulmán (en este caso chicos y chicas) siempre como “inmigrantes, pobres y con tendencia a delinquir”, algo que se explicaba como un producto de su situación de precariedad:

CITA 4:

Los moros son muy mentirosos, te sonríen y luego te engañan, son muy liantes.” Además ha habido problemas por robos. “Una vez a una niña le desaparecieron los pendientes. Ella decía que había sido una mora. Llamamos a su madre y nos dijo que ella no le había enseñado eso, que su hija no hacía cosas así. Y mira que le dije que no pasa nada, que es normal que los niños ven las cosas y las cogen sin ninguna maldad, que los niños son así. Pero no entraba en razón.” “Otro día a una niña, una mora, le encontramos de todo en la mochila, de todo había robado. Y es que es normal, no tienen nada, ven de todo y lo quieren, y entonces se lo llevan. (Elvira, profesora de matemáticas)

En este caso se dan cabida imágenes negativas que relacionan pobreza, adscripción étnica y religión, lo cual responde a una idea de múltiples categorías racializadas que intersectan funcionando al mismo tiempo.

Y por último, como colofón, fueron representados como malos estudiantes, en tanto que indisciplinados (los chicos, principalmente):

CITA 5:

Los alumnos marroquíes son personas que no han tenido una disciplina, una normativa que seguir, no han estado escolarizados antes y entonces en el transporte pues pasa lo mismo. Digamos que aunque tú les digas que tienen que respetar, mañana hacen lo mismo. Se lo vuelves a decir, y mañana hacen lo mismo. No respetan la autoridad. Ellos están acostumbrados a eso. (Fernando, director)

Por su parte, al observar los procesos de identificación del alumnado, se encontró que lo que más pesaba en la construcción de identidades fueron elementos relacionados con el ocio y la práctica de algún deporte; seguido de su experiencia como inmigrantes y/o extranjeros; y de manera muy residual apareció la práctica de la religión y/o vivencia de religiosidad. Estos datos coinciden con los que se obtuvieron a partir de la realización de un cuestionario a una muestra de 763 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde fueron preguntados chicos/as de distintos orígenes, nacionalidades y religiones sobre su participación en asociaciones, clubs y/u otro tipo de entidades en horario extraescolar. En este sentido los datos obtenidos indicaron que, si bien, solo el 40% del alumnado encuestado pertenecía y/o participaba a/en alguna asociación, un 25,7% de ellos lo hacía en asociaciones deportivas, un 7,9% en asociaciones

de ocio y tiempo libre, un 7,9% en asociaciones juveniles, un 2,9% en ONG, y sólo un 4,6% pertenecía o participaba en asociaciones de tipo religioso. Es decir, que –a grandes rasgos– las actividades religiosas no parecieron ser centrales en personas jóvenes adolescentes y pre-adolescentes encuestados en general (inmigrantes o no, extranjeros o no, musulmanes o no); como también se encontró sucedía en las entrevistas biográficas realizadas, ahora sí, a estudiantes musulmanes que, como el resto de estudiantes, no daban más importancia a la religión frente al ocio y/o al deporte. Pero veamos cómo expresaban los/as alumnos/as estas identificaciones.

De la siguiente forma hablaba un niño musulmán, al narrar su cotidianidad después de la escuela, sobre su relación con el fútbol y con la religión:

CITA 6:

Entrevistado: Cuando salgo de la escuela voy a mi casa, entro al servicio y eso, como, voy a por la mochila, estudio un poco, cojo un libro de Marruecos y leo un poco, el Corán y después voy a entrenar porque yo juego al fútbol y salgo a las ocho y algo... yo es que quiero ser futbolista.

Entrevistador: Pero ¿la religión la practicas?

Entrevistado: Sí, yo el Ramadán... entero no, pero algunos días lo hago, y rezo, pero no rezo tampoco bien, me pregunta mi padre que si rezo y le digo sí, pero no... no quiero, me aburro (...). Antes, cuando vivíamos en Málaga, sí, pero aquí yo no rezo bien, si mi padre me pregunta pues le digo que ya he rezado...

Entrevistador: O sea que le mientes ¿no?

Entrevistado: (Risas) Sí le miento, claro, si ya se ha pasado el tiempo y me pregunta y le digo no he rezado, pues me regaña. (Abdul, chico de 12 años)

Mostrando disciplina cuando cuenta que lo primero que hace al llegar a casa después del colegio es leer el Corán, manifestando gran interés por entrenar para llegar a ser futbolista, y revelando aburrimiento cuando explica cómo miente a tu padre cuando le pregunta si ha rezado. Sin embargo la afición por la práctica de algún deporte, sobre todo fútbol y en los niños, como elemento articulador de identidades no apareció siempre en competencia con la práctica de la religión:

CITA 7:

Y además ya no sigo aprendiendo árabe, no tengo tiempo, me gustaría, pero lo que pasa es que tengo que entrenar, voy a entrenar por la tarde. Yo hago atletismo. Me gustaría trabajar corriendo... con el atletismo. (Nabil, chico de 16 años)

Sino que a veces emergía sin más, sin priorizarlo sobre nada, como algo central en los discursos cuando los chicos hablaban de sí mismos, de sus inquietudes, gustos, deseos, expectativas de futuro. En el ejemplo anterior, además, el chico «se lamenta porque le gustaría seguir practicando árabe para leer el Corán,

aunque las razones que esboza para no hacerlo son que <<no tiene tiempo>> porque tiene que ir a atletismo» (Nota del Diario de Campo).

Las experiencias migratorias y la extranjeridad, por su parte, también aparecieron de manera importante en las entrevistas analizadas, como algo central en la forja de identidades:

CITA 8:

Me he sentido un poquito discriminada al principio [de mi llegada a España], porque no era de este país, era de Marruecos y yo era rara para ellos también, y yo era diferente para ellos. (Halima, chica de 15 años)

Los sentimientos que en muchas ocasiones se desprendían de ello no eran agradables, sino que emergía el trauma que supone un cambio de contexto, de país, y de patrones culturales, conjuntamente con la conciencia de ser percibido como diferente:

CITA 9:

Yo [en mi clase] solamente tengo una amiga, que se llama Loubna, con el resto no me voy. No voy con ellos porque son españoles, porque no quieren juntar conmigo... no sé. Tengo otras amigas marroquíes que están en primero y en segundo. (Asma, chica de 13 años)

Y con respecto a la religión, en el caso de las chicas, la cuestión del pañuelo fue señalada como un elemento importante en la práctica de la misma, sobre todo en el momento de comenzar a usarlo por primera vez:

CITA 10:

[Cuando empecé a llevar pañuelo a la escuela] mis compañeros me decían al mismo tiempo que les gustaba y que no me lo pusiera porque estaba más guapa con el pelo suelto. Yo me lo dejé, me gusta llevar pañuelo, y ahora no me dicen nada. Me hacían muchísimas preguntas, demasiadas (risas), pero yo respondía a las que sabía, y ya no me hacen preguntas. (Halima, chica de 15 años)

Si bien es cierto que tan solo 2 de las chicas entrevistadas (de 15 y 16 años) lo usaban. Pero, insisto, en el material analizado esta no fue una cuestión que apareciese como un elemento central de definición de las identidades, o al menos no emergía en los discursos de forma muy explícita y evidente con la metodología empleada. En este punto se hace necesario también una aclaración sobre el concepto de «religión» manejado en el texto, que iría más allá de las nociones al uso de «práctica religiosa estandarizada», siendo más afín al concepto de «religiosidad» manejado en documentos como los Barómetros de Opinión de la Comunidad Musulmana de origen inmigrante en España (Metroscopia) y que entienden la misma como “la sensación de pertenencia a un entorno comunitario amplio, difuso y plural” y no exclusivamente “la adhesión a un concreto, específico y cerrado conjunto de preceptos dogmáticos” (2011: 7). Siendo así, cuando

afirmo que la «religión» no aparece en el material etnográfico analizado como un elemento alrededor del cual los/as chicos/as construyan principalmente sus identidades se está tomando en cuenta una noción de la misma en tanto que «religiosidad». Así por ejemplo, una de las chicas, de 13 años, durante la entrevista «me contaba cómo en su colegio había grupos diferentes de niños, y yo le preguntaba con qué grupo estaba –se identificaba– ella, a lo que me respondió que no sabía, pero no estaba en el de los <<chulitos>> –los que fuman a escondidas y tienen <<líos>>–, en todo caso estaba con los <<normales>> y <<deportistas>> igual que sus amigas Ana y Natia –alumnas española y polaca respectivamente–» (Nota del Diario de Campo); dando a entender que sus principales preocupaciones son quizás las de las predecibles propias de la edad: jugar, hacer deporte, salir, hablar de chicos. Es preciso hacer notar de nuevo que el alumnado entrevistado estaba entre los 12 y 16 años, adolescentes y/o pre-adolescentes, y ello ha condicionado sin duda que los procesos identitarios observados no se correspondan con los observados en otras investigaciones sobre identidad musulmana de jóvenes de mayor edad [ver, por ejemplo, el trabajo de Adlbi (2010)].

Por otro lado, y siguiendo con los procesos de construcción identitaria, se encontraron evidencias del carácter cambiante de los mismos, más o menos acusadas en función –entre otras cuestiones– del tiempo que llevaban los/as chicos/as residiendo en España. Véase el siguiente ejemplo, en una entrevista realizada al inicio del curso a Abdul, de 12 años, y citada más arriba: «Sí, yo [hago] el Ramadán... entero no, pero algunos días lo hago, y rezo, pero no rezó tampoco bien, me pregunta mi padre que si rezo y le digo sí, pero no... no quiero, me aburro (...); y una conversación tenida con su profesora varios meses después: «Alicia [profesora de español] me comentaba cómo algunos de sus alumnos, tienen una relación cambiante sobre sus creencias y prácticas religiosas y que hace unos días Abdul le dijo que <<unas veces cree [en dios] más que otras>>» (Nota del Diario de Campo). Se encontró que la experiencia de episodios de rechazo –islamófobo, aunque no solo– se relacionaba (de distintas formas, como a continuación muestro) con dichos procesos. Siendo así, cada estudiante narró de manera muy distinta su postura ante procesos de representación negativizados a los que se enfrentaban. Veamos algunos ejemplos.

Los datos indicaron que una forma de reaccionar fue desarrollar un sentimiento de tristeza frente al reconocimiento de una situación de discriminación explícita:

CITA 11:

Me sentía discriminada, porque la gente se mete conmigo y me dicen cosas feas y yo me quería volver a mi país, vamos. He llorado un montón.
(Latifa, chica de 15 años)

CITA 12:

[Cuando llegué] me sentía mal en el colegio, de verdad, es que hay... alumnos no se comportan conmigo bien, y ya está. No se comportan con nosotros bien porque dicen que venimos en pateras, que vienen en pateras, que no tenemos casas, que tienen hambre, que no tienen nada y eso. (Rashid, chico de 15 años)

Algunos/as chicos/as llegaron a reconocer abiertamente que las atribuciones de significados negativos les afectaban personalmente. En el último fragmento citado podemos ver además cómo hay una sensación de incomprendición. El alumno que habla en la cita 12 no acaba de entender las atribuciones de “pobreza extrema” que se hacen sobre el grupo con el que lo identifican, dudando –cuando se expresa– entre hablar de un “nosotros” o de un “ellos” para narrar su experiencia de discriminación: “nos dicen que *venimos* en pateras, que *vienen* en pateras”. Lo musulmán, y más concretamente en el contexto estudiado “lo moro” es –como se comentaba al inicio de este texto– entendido como *exterior* (existe la creencia de que los/as musulmanes/as son siempre personas inmigrantes); y el inmigrante es entendido como *excluido*, sin recursos y pobre. Los/as chicos/as en muchas ocasiones se resistían a reconocerse en esa imagen y por eso se entristecían y angustiaban.

En segundo lugar, se encontró que otra forma de reacción fuese rechazar de manera más o menos activa las atribuciones negativas, tratando de ignorar la situación, actuando y hablando como si no les importara:

CITA 13:

Me dicen moro, yo estoy hablando y me dicen moro: ¡vete, moro, a tu país! Y me lo dicen de verdad. Yo les digo: Gracias; para no meterme con ellos, pero a veces... una vez me peleé. (Abdul, chico de 12 años)

Aunque algunos de ellos reconocían que en ocasiones no conseguían mantenerse totalmente ajenos a dichas provocaciones. O bien, por otro lado, trataban de enfrentar la situación mostrando desagrado ante la atribución de estas representaciones e imposición de categorías estigmatizadas:

CITA 14:

Mi primer día haciendo Ramadán fue difícil. Yo se lo explicaba a mis compañeros de clase y ellos decían que era una tontería, me decían: <<tu sigue haciendo ramadán y nunca vas a crecer>>. Yo les dejaba, que dijesen lo que les daba la gana y ya está. Hay gente que es más baja y no crece, y hay que sí crecen. Pues los marroquíes que hacen Ramadán sí crecen... (Rashid, chico de 15 años)

El rechazo, en la cita anterior, es a ser ridiculizado por hacer notar que su religión se compone de prácticas entendidas como «atrasadas, no modernas, incompatibles con el concepto de desarrollo occidental», aludiendo para ello a la privación de alimentos motivada por el Ramadán; ante esto el chico intentaba

exponer sus razonamientos para demostrar que sus compañeros estaban equivocados.

Por otro lado, y en tercer lugar, también se encontraron casos en los que los/as chicos/as acababan asumiendo las categorías atribuidas:

CITA 15:

Hay un niño que siempre me está diciendo cosas, yo hablo con el director, pero nada, y es chico además, no es de mi edad. Me dice cosas, yo que sé, moro, a mí no me importa que me llamen moro porque lo soy, pero otra cosa no. Pero ahora ya no me molesta. (Amed, chico de 12 años)

Y terminaban definiéndose tal y como algunos de sus compañeros los veían y se referían a ellos: «no me importa que me llamen moro porque lo soy» (Ibídem); a ello es a lo que S. Hall (2003) se refería cuando nos hablaba de la construcción de procesos identitarios dentro de las representaciones y no fuera de ellas.

Esa asunción de categorías atribuidas en uno de los chicos incluso se manifestaba como una perdida de interés por continuar sus estudios:

CITA 16:

Algunas veces me dicen ¡vete de aquí! El año pasado, cuando saqué buenas notas la gente me decía que eso era por los profesores, no por mí. Así que, aunque a mí me gustaría estudiar, con el comportamiento de esa gente... la verdad... yo he venido aquí para estudiar, pero cuando veía esas cosas que me pasan a mí, pues yo no quería estudiar... (Mohamed, chico de 14 años)

Con lo que no solo se interiorizó la etiqueta, sino también los comportamientos atribuidos a la misma. Es cierto que, como vemos, el chico en cuestión no llegó a materializar sus pensamientos, y que fue el único de los entrevistados que se expresó en este sentido. Pero tan solo se entrevistó a chicos/as en el contexto escolar, con lo la posibilidad de conocer casos donde el abandono escolar se llegase a materializar no existía realmente.

En cuarto lugar, incluso se encontró que en alguna ocasión la reacción era mostrar rechazo hacia quienes mostraban rechazo:

CITA 17:

Yo en clase me siento con mi hermana. No jugamos con los demás niños. Ellos no juegan con nosotros, nosotros no jugamos con ellos. (Malika, chica de 12 años)

Y por último, otra forma de reacción detectada fue reivindicar una identidad individual separada de la identidad social denostada: "los moros"; de manera que en ocasiones fue posible ver cómo la «agencia» de los/as chicos/as (en los términos sugeridos al inicio de este texto) en este caso se hacía evidente a través de auto-representaciones de resistencia ante las definiciones de la otredad impuestas

desde fuera:

CITA 18:

Yo tengo amigos buenos y amigos malos, y los amigos malos me molestan. Los malos a mí no me llaman por mi nombre, Mohamed, me dicen "moro" todo el día, y ya está. Y yo les digo: ¡¡me llamo Mohamed!!!; yo les digo eso muchas veces y nadie me hace caso. En mi clase hay gente buena, pero hay otros que son... (Mohamed, chico de 14 años)

4. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES

Es el momento de volver a cuestionarnos sobre si hay relación entre los procesos de alteridad y los procesos de construcción identitaria de los/as alumnos/as musulmanas/as entrevistados. Pero no sin antes recordar el carácter etnográfico del trabajo que nos ocupa, por lo que no podemos perder de vista que no se pretende con el mismo ofrecer resultados susceptibles de ser extrapolados a contextos más amplios. Más al contrario, se ha querido ofrecer un análisis en profundidad de las interpretaciones que dichos sujetos dan a los procesos de identificación y alterización experimentados en un contexto educativo formal, y los mismos han de entenderse en el marco concreto en que han sido producidos. A este respecto Essed pone en valor "la riqueza de los relatos personales [porque] nos invita a prestar la máxima atención a los detalles; nos permite aprehender detalladamente los procesos de comprensión, así como la coherencia de las interpretaciones subjetivas y su relación con otras experiencias" (2010: 160). En el presente trabajo se han tratado de estudiar las relaciones entre las construcciones identitarias y las representaciones –islamófobas– que experimentan los/as chicos/as; y ello se ha tratado de hacer a través de relatos producidos con entrevistas, dado que es una de las formas más adecuada de "suscitar" que surjan dichos relatos (Ibídem). Lo que se ha perseguido con la aplicación de esta técnica es que emergan interpretaciones compartidas de la realidad, que nos permitan, en definitiva, conocer las características estructurales del racismo (Ibídem)⁹ y como ello incide en los procesos de construcción identitaria. Trabajar con las narrativas de los/as chicos/as que experimentan estas realidades es una propuesta de de(s)colonización en sí misma (Grosfoguel 2011, 2012a), porque nos permite incorporar en el análisis experiencias de los propios sujetos, sus percepciones sobre los procesos de racialización y estigmatización vividos y como estas prácticas inciden en su vida cotidiana; más allá de las habituales investigaciones sobre actitudes ante racismo que focalizan en quienes lo ejercen y no en quienes lo sufren.

Siendo así, los resultados obtenidos con este trabajo apuntan a que sí hay relación, entendida esta como "reacción" (identificación/no identificación con las categorías estigmatizadoras; malestar, incomprendimiento, rechazo, asunción y/o

⁹ Para ver con más detalle la propuesta metodológica de esta autora se puede consultar Essed (1991).

confrontación ante las mismas), entre las representaciones de alteridad y los procesos de identificación experimentados por los/as chicos/as. Sin embargo, como hemos visto, no existe un patrón reconocible en los datos analizados más allá de una constatación de la no centralidad del Islam en los procesos identitarios destacados por los/as alumnos/as en las entrevistas. No obstante es interesante discutir dichos resultados a la luz de las aproximaciones realizadas en otras investigaciones y espacios.

A este respecto Andújar (2008) ha señalado cómo las mal llamadas “segundas generaciones”, no aceptan que se les aísle en categorías específicas étnico-religiosas –la de “moro” sería un ejemplo–, porque esto denota la tenencia de identidades múltiples, algo rechazado por la población mayoritaria en tanto que es entendido como producto de “adhesiones múltiples” contrarias a la mitología de la construcción nacional. Es decir, que no se entiende/admite que, por ejemplo, se pueda ser musulmán y español al mismo tiempo, y pertenecer al mismo tiempo a varios grupos (Sen 2007). Y es por ello que –entre otras cuestiones– se produciría un rechazo por parte de los/as chicos/as a ser identificados/as como pertenecientes a una minoría. Recordemos de nuevo lo que decía uno de los chicos entrevistados: «me dicen “moro” todo el día, y ya está. Y yo les digo: ¡¡¡me llamo Mohamed!!!; yo les digo eso muchas veces y nadie me hace caso» (Mohamed, chico de 14 años).

Pero ¿qué sucede cuando las representaciones son islamófobas? Ya se han señalado algunos ejemplos de reacción al respecto. La cita 14 muestra como el chico trata de desmentir los discursos de sus compañeros sobre que “si hace Ramadán no va a crecer”. Relativiza esta posibilidad con ejemplos de su experiencia. Pero quizás la conclusión más interesante es la información que precisamente no aparece en las entrevistas. Para ellos/as, la práctica de la religión, pero también la religiosidad entendida como algo que va más allá de la mera adhesión a un conjunto cerrado de preceptos y normas dogmáticas, parece ser algo secundario en su día a día. Ello no significa que no sean musulmanes, de hecho todos dijeron que sí lo eran. Tampoco implica que la religión/religiosidad no sea un elemento de conformación de sus identidades en algunos momentos y contextos, entendiendo las mismas como procesos cambiantes, en movimiento y con diversas articulaciones; sino que respondería –en función de cada historia, de cada sujeto y de cada contexto en particular– a la conjunción de una serie de cuestiones que paso a describir.

El modelo de integración imperante en España en el momento actual es de corte asimilacionista. Prueba de ello son las políticas públicas de gestión de la diversidad que se han venido desarrollando en las últimas décadas. Ello ha sido interiorizado por parte de la población inmigrante. Uno de los chicos entrevistados decía lo siguiente: «me parece bien poder hacer la religión, pero por otra parte, me parece bien que estemos como la demás gente, no ser distintos en el colegio» (Amed, 12 años); pero también por parte de la población musulmana, inmigrantes o no, extranjeros o no, que aceptan que su credo tiene menos derechos que es exterior y ajeno al contexto español (Andújar 2008; Al Sayyad y Castells 2003) y que por eso se ha de vivir, experimentar –en todo caso– en la

esfera de lo privado. La situación de la religión en la educación formal es un ejemplo de ello. En España existe cobertura legal para poder enseñar Islam en las escuelas, pero en realidad hay pocos centros educativos que ofrezcan esta posibilidad. Ello no es exclusivo del contexto estudiado, sino que diversas investigaciones vienen señalando estas cuestiones para otros países, como por ejemplo Francia (Alba 2005; Cesari 1998, citado en Andújar 2008). Y en este sentido es cierto que Islam e inmigración están muy relacionados en España en el momento actual. No obstante también debe tenerse en cuenta que recientemente parte de la comunidad musulmana lo son por conversión (Rosón y Dietz 2010; Andújar 2008). Esto es importante para relativizar las afirmaciones sobre que el "Islam no es una religión de España", que legitiman discursos racistas, islamófobos. En España aún es muy incipiente una reivindicación identitaria musulmana desvinculada de la inmigración, como quizás si está sucediendo en otros países europeos (Ibídem).

Por otro lado no encontrar manifestaciones de religiosidad en los discursos analizados, a pesar de que todos los chicos y las chicas se identificaron como musulmanes, se explica como reflejo de una socialización en un contexto secularizado donde la religión no es –a grandes rasgos, y salvo, por supuesto, importantes excepciones– el centro de la vida de las personas. Uno de los chicos decía «que ellos siguen practicando la religión, como en Marruecos, pero <<un poco cambiado>> (...), y que él va de vez en cuando a la mezquita pero no mucho» (Nota de Diario de Campo). El Islam en España y otros países europeos no se vive/practica igual que en otras sociedades o países de mayoría islámica (Lacomba 2001). Algunos autores hablan de un Islam más secular (Cesari 1998, en Arjona 2008). Y de igual manera, los jóvenes musulmanes, europeos, en este sentido no tienen por qué forjar sus identidades como unos ojos etnocéntricos esperarían que lo hiciesen. La forma de vivir su religión no tiene por qué ser la que las representaciones islamófonas esperan: velo, sumisión, autoritarismo, fanatismo (Téllez 2011; Aixelà 2012). Es por ello que hemos de poner de manifiesto la posibilidad de que "el individuo acept[e] de manera selectiva los elementos de la religión que quiere adoptar. Esta actitud corresponde a nuestra época actual, marcada por la sociedad de consumo y el individualismo" (Andújar 2008: 65). Ello, sin embargo, no supone que los chicos/as "elijan" como si de un producto de consumo se tratase, los elementos identitarios que les son propios. Más bien nos encontramos con procesos de identificación llenos de contradicciones, tensiones y ambigüedades relacionadas con la edad y con la violencia experimentada.

Y se hace necesario insistir de nuevo, ahora en la discusión de los resultados de este trabajo, sobre la necesidad de tomar en cuenta la edad de los chicos y las chicas que participaron en la investigación. Es su juventud lo que explica, en algunas de las ocasiones, que exista una voluntad más o menos explícita de querer distanciarse de sus padres a nivel identitario, y por lo tanto no situar las cuestiones religiosas en el centro de sus procesos de identificación. Esto es una diferencia crucial con respecto a otras investigaciones como ya se ha comentado, porque la adolescencia es un período de transformación identitaria y, concre-

tamente, de separación de los padres, para identificarse con el grupo de pares. Una de las chicas entrevistada afirmaba ser musulmana y «practicar la religión en casa», pero no se mostraba muy cómoda al hablar de religión. El núcleo de la entrevista terminó siendo una narración sobre la relación que tenía con sus padres. La chica afirmaba lo siguiente: «Mi madre es una mala (...) nosotros los marroquinos no salimos mucho, ahí en mi país salimos pero a mí aquí no me dejan; porque mi prima sale y fuma y eso, y se creen que yo voy a hacer lo mismo, como las niñas españolas [risas], yo les digo que no voy a fumar (...). Hay familias que entienden a sus hijas pero otros que tienen una cabeza!» (Latifa, chica de 15 años). En este sentido es cuando puede surgir un conflicto entre las atribuciones que se hacen desde fuera y el intento de diferenciarse con sus padres.

Para finalizar quiero rescatar que los resultados obtenidos en el trabajo realizado también apuntan a que la «musulmaneidad» no es una cuestión que apareza en el centro de los discursos identitarios de los/as chicos/as porque en ocasiones tienen miedo de ser rechazados, discriminados, excluidos... si así lo hacen. Un ejemplo de ello podemos verlo en Rashid (15 años), cuando en la entrevista realizada afirmaba «no saber tanto de Islam»: «No... yo es que tampoco sé tanto de Islam y todo eso... que no sé mucho del Islam y todo eso...que no...» (Ibidem); con gran insistencia, lo que podría interpretarse como «no querer hablar tanto de Islam», dado que –como mostré anteriormente– este chico protagonizó un episodio de burla por parte de sus compañeros cuando se inició en la práctica del Ramadán. La percepción de discriminación es mayor en los jóvenes que en sus padres, debido a que están más integrados que aquellos y por lo tanto sus expectativas también son mayores, y en ocasiones ello se materializa precisamente en restar importancia a aspectos de sus identidades relacionados con su religiosidad en determinados espacios y/o en sus relaciones con determinadas personas.

5. REFERENCIAS

- ABU-SHAMS, L. (2008): “La alimentación como signo de identidad cultural entre los inmigrantes marroquíes”, Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía, 30, 177–193, disponible en <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/zainak/30/30177193.pdf> [consulta: 12-09-2016]
- AJA, E., ARANGO, J. y ALONSO, J. O. (Dir) (2013): Inmigración y crisis: entre la continuidad y el cambio, Barcelona, Bellaterra.
- AIXELÀ, Y. (2012): “La presentación social del cuerpo marroquí en contextos migratorios. Entre la afirmación identitaria y el rechazo islamófobo”, Revista de dialectología y tradiciones populares, 67(1), pp.19–48.
- ALBA, R. (2005): “Bright vs. blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States”, Ethnic and Racial Studies, 28(1), pp. 20–49, disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/0141987042000280003> [consulta: 15-09-2016]

- ADLBI, S. (2010): "Jóvenes universitarias musulmanas en Madrid. Identidad y convivencia", Revista Española de Educación Comparada, 16, pp. 357–391, disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7536/7204> [consulta: 01-09-2016]
- ÁLVAREZ, A., ROSÓN, J. y DIETZ, G. (2011): "Under the shadow of Al-Andalus? Spanish teenagers attitudes and experiences with religious diversity at school", British Journal of Religious Education, 33(2), pp. 143–158.
- AL-SAYYAD, N. y CASTELLS, M. (Eds.) (2003): *¿Europa musulmana o euro-islam?: política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*, Madrid, Alianza.
- ANDÚJAR, N. (2008): "El papel de los jóvenes musulmanes en la transformación del Islam", Revista de Estudios de Juventud, 80, pp. 61–75, disponible en <http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/44/publicaciones/revista-80-capitulo-4.pdf> [consulta: 02-10-2015]
- APARICIO, R. (2011): "Participación ciudadana y asociaciones de inmigrantes", Oñati Socio-Legal Series, 1(3), pp. 1–23, disponible en <http://opo.iisj.net/index.php/osls/article/viewFile/5/204> [consulta: 12-07-2016]
- BAUMAN, Z. (2005): *Identidad*, Barcelona, Anthropos.
- BECK, L. (2012): "“Moros en la costa”. Islam in Spanish visual and media culture", Historia Actual Online, 29, pp. 93–106, disponible en <http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/769/641> [consulta: 05-09-2016]
- BENÍTEZ, L. (2012): "Las mujeres marroquíes en los medios de comunicación", Perspectivas de la comunicación, 5(1), pp. 91–102, disponible en <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/129/110> [consulta: 07-08-2016]
- BENSALAH, M. (2006): "Islam y representaciones mediáticas", Revista CIDOB d'afers internacionals, 73–74, pp. 69–83, disponible en http://cidob.org/es/content/download/1837/.../73-74bensalah_cast.pdf [consulta: 12-09-2015]
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1967/2006): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001): "Más allá de la identidad", Apuntes de investigación, 7, pp. 30–67, disponible en <http://comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf> [consulta: 12-07-2015]
- CARRASCO, R. C. (2011): *El proceso migratorio de las mujeres marroquíes: producción, reproducción y transformación de las identidades de género y culturales* (Tesis doctoral), Huelva, Universidad de Huelva.
- CESARI, J. (1998): *Musulmans et républicains: les jeunes, l'islam et la France*, París, Complexe.
- DE LUCAS, J. y AÑÓN, M. J. (Eds.) (2014): *Integración y derechos: a la búsqueda de indicadores*, Barcelona, Icaria.
- DIETZ, G. (2008): "La educación religiosa en España. ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones?", Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 14(28), pp. 11–46, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602802> [consulta: 12-06-2015]
- ESSED, P. (1991): *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*, Londres, SAGE publications.
- ESSED, P. (2010): "Hacia una conceptualización del racismo como proceso", en Estudiar el racismo. Textos y herramientas, México, AFRODESC, EURESCL, pp. 129–169, disponible en <http://www.ird.fr/afrodesc/> [consulta: 18/03/2015].

- ESTEVE, J. M., RUIZ, C. y RASCÓN, M. T. (2008): "La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes", Revista española de pedagogía, 66(241), pp. 489–508, disponible en <http://revistadepedagogia.org/20081011367/vol.-lxvi-2008/n%C2%BA-241-septiembre-diciembre-2008/la-construcion-de-la-identidad-en-los-hijos-de-inmigrantes-marroquies.html> [consulta: 01-09-2016]
- ETXEBERRIA, X., RUIZ, E. J. y VICENTE, T. L. (2007): Identidad islámica y espacio público en el País Vasco, Gipuzkoa, Diputación Foral de Gipuzkoa.
- FRANZÉ, A. (1999): "Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso", Anales de Historia Contemporánea, 15, pp.179–196.
- FRANZÉ, A. (2002): Lo que sabía no valía. escuela, diversidad e inmigración, Madrid, Consejo Económico y Social.
- GARCÍA, A., VIVES, A., EXPÓSITO, C., PÉREZ, S. y LÓPEZ, L. (2011): "Velas, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género", Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género, 2, pp. 283–298, disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38556 [consulta: 29-12-2015]
- GLICK-SHILLER, N., BASCH, L. y BLANC-SZANTON, C. (Eds.) (1992): Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered, Nueva York, Academy of Science.
- GONZÁLEZ, J. A. (2002): Lo moro. Las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico, Barcelona, Anthropos.
- GROSFOGUEL, R. (2011): "Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales", Tábula Rasa, 14, pp. 341–355, disponible en <http://www.revistatabularasa.org/numero-14/15grosfoguel.pdf> [consulta: 23-08-2016]
- GROSFOGUEL, R. (2012a): Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones caribeñas, Quito, Abya Yala.
- GROSFOGUEL, R. (2012b): "The multiple faces of Islamophobia", Islamophobia Studies Journal, 1(1), pp. 10–33, disponible en <http://crg.berkeley.edu/sites/default/files/Ramon-Grosfoguel.pdf> [consulta: 07-09-2013]
- GROSFOGUEL, R. (2014): "Las múltiples caras de la islamofobia", De Raíz Diversa, 1, pp. 83–114, disponible en <http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.1/Grosfoguel.pdf> [consulta: 28-07-2016]
- HALL, S. (2003): ¿Quién necesita identidad?. En Cuestiones de identidad cultural, Buenos Aires/Madrid, Amorrotou, pp. 13–39.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014): *Cifras de Población. Estadística de Migraciones 2013*, disponible en <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>. [consulta: 13-08-2016]
- IZQUIERDO, A. (2008): "Una reflexión sobre la integración de los inmigrantes extranjeros en España: de la bonanza a la crisis", Estudios mirandeses: Anuario de la Fundación Cultural "Profesor Cantera Burgos", 28(2), pp.221–242.
- JABARDO, M. (2012): "Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro", en Feminismos negros. Una antología, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 27–56.
- JIMÉNEZ, L. e IZQUIERDO, J. de D. (2013): "Lo que se oculta detrás de la categoría "menores marroquíes no acompañados": miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social", Cuadernos de trabajo social, 26(1), pp.193–202, disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n1.41667 [consulta: 12-06-2016]

- LACOMBA, J. (2001): *El Islam inmigrado: Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MARTÍN, E. (2004): "Maurofobia / islamofobia y maurofilia / islamofilia en la España del siglo XXI", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 66–67, pp.39–51.
- MARTÍN, G. (2012): La islamofobia inconsciente. En *La islamofobia a debate*, Madrid, Casa Árabe, pp. 35–46.
- MAYORAL, D., MOLINA, F. y SAMPER, L. (2012): "¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña", *Revista de Educación*, 357, pp.185–186.
- METROSCOPIA (2011): *Barómetro de Opinión de la Comunidad Musulmana de origen inmigrante en España. Valores, actitudes y opiniones de los inmigrantes de religión musulmana*, Madrid, Ministerios de Interior, Justicia y Trabajo e Inmigración (Gobierno de España).
- MIJARES, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Madrid, Ediciones del Oriente y el Mediterráneo.
- MONTEROS, S. (2007): *La construcción social de un nuevo sujeto migratorio los menores migrantes marroquíes no acompañados. Condiciones de posibilidad para la agencia* (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2008): "Estudiar migraciones desde la Antropología Social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos", *Migraciones*, 23, pp.151–171.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2009): *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz* (Tesis doctoral), Granada, Universidad de Granada.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2010): "Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas", *Revista de Educación*, 353, pp.469–493.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2012): "Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela", *Imagenautas. Revista Interdisciplinaria Sobre Imaginarios Sociales*, 1(2), pp.62–85.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2016): "Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas", *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp.1–20.
- PAJARES, M. (2008): *Inmigración y mercado de trabajo: informe 2008*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- PÀMIES, J. (2011): "Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España)", *Psicoperspectivas*, 10(1), pp.144–168, disponible en <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL10-ISSUE1-FULLTEXT-128> [consulta: 22-09-2016]
- RAMBERG, I. (2004): *Islamophobia and its consequences on Young*, Budapest, Council of Europe.
- RAMIREZ, A. (2011): *La trampa del velo. El debate sobre el uso del pañuelo musulmán*, Madrid, La Catarata.
- RASCÓN, M. T. (2006): *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes* (Tesis doctoral), Málaga, Universidad de Málaga.

- ROSÓN, J. (2012): "Discrepancias en torno al uso del término *islamofobia*", en La islamofobia a debate, Madrid, Casa Árabe, pp. 167–190.
- ROSÓN, J. y DIETZ, G. (2010): El retorno del islam y la apropiación del patrimonio en el Albayzín de Granada. Un barrio multicultural entre la etnificación de la diversidad religiosa y la gentrificación turística, disponible en <http://www.webislam.com/articulos/39931el retorno del islam y la apropiacion del patrimonio en el albayzin de granada.html> [consulta: 17-08-2014]
- RUIZ, C. (2004): Identidades Transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España (Tesis doctoral), Málaga, Universidad de Málaga.
- RUNNYMEDE TRUST (1997): Islamophobia: A Challenge for Us All, Runnymede Trust, Londres.
- SEN, A. (2007): Identidad y violencia. La ilusión del destino, Buenos Aires, Katz Editores.
- SORIANO, R. M. (2008): "Inmigrantes e identidad social: similitudes y diferencias en el proyecto migratorio de mexicanas a EE.UU. y mujeres marroquíes a España", *Migraciones*, 23, pp.117–150.
- TÉLLEZ, V. (2011): Contra el estigma jóvenes españoles/as y marroquíes transitando entre la ciudadanía y la "musulmaneidad" (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- TORDJMAN-NEBE, T. (2010): "Gender and ethnocentrism in borderland: how southern Spanish girls and boys represent the moroccan "other""", *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 53, pp.17–48, disponible en http://convergencia.uaemex.mx/rev53/pdf/05_Tina%20Nebe.pdf [consulta: 18-09-2016]
- VEREDAS, S. (2011): "Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí", *Papers: revista de sociología*, 96(1), pp.117–144, disponible en <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/228136/309848> [consulta: 12-09-2016]
- WIEVIORKA, M. (2006): "La mutación del racismo", *Migraciones*, 19, pp.151–163.